

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL**

**Cristina Idevani Stangherlin Arnout**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INDICADORES  
PARÁ UMA POLÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE ITAARA**

Santa Maria, RS  
2019



**Cristina Idevani Stangherlin Arnout**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INDICADORES PARA UMA  
POLÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE ITAARA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS  
2019

Arnout, Cristina Idevani Stangherlin  
Formação continuada de professores: indicadores para  
uma política na rede municipal de Itaara / Cristina  
Idevani Stangherlin Arnout.- 2019.  
124 p.; 30 cm

Orientadora: Ana Carla Hollweg Powaczuk  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

1. Políticas Públicas 2. Formação de Professores 3.  
Desenvolvimento Profissional I. Powaczuk, Ana Carla  
Hollweg II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

---

© 2019

Todos os direitos autorais reservados a Cristina Idevani Stangherlin Arnout. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

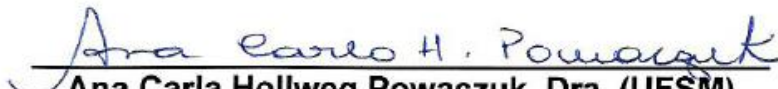
E-mail: cristinaisa53@gmail.com

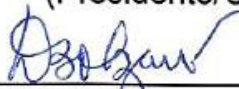
**Cristina Idevani Stangherlin Arnout**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INDICADORES  
PARA UMA POLÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE ITAARA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre**.

**Aprovado em 23 de agosto de 2019**

  
\_\_\_\_\_  
**Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
**Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Eliane Aparecida Galvão dos Santos, Dra. (UFN)**

Santa Maria, RS, Brasil  
2019



## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que contribuíram no meu processo de aprendizado.

Em primeiro lugar ao **Junior** e a **Lara**, meu esposo e minha filha, pela compreensão, paciência, incentivo e torcida sempre.

A minha querida orientadora **Ana Carla**, por cada minuto de seu tempo escasso dedicado a mim. Foste incansável auxiliando-me na construção deste trabalho. Soube muito bem conduzir de forma que eu andasse sozinha quando necessário e, também, como suporte quando eu mais precisava.

A minha colega e amiga **Sheila**, mesmo quando eu tentava ensiná-la a fazer gráficos... não desistiu de mim, obrigada pelos momentos de reflexão que me possibilitaram construir este trabalho.

Ao grupo de professores de Itaara, minhas colegas que prontamente se dispuseram a colaborar com meu trabalho.

Foram muitos os envolvidos e com certeza serei eternamente grata aos aqui citados e aos demais que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.





## RESUMO

### FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INDICADORES PARA UMA POLÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE ITAARA

AUTORA: Cristina Idevani Stangherlin Arnout  
ORIENTADORA: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Esta pesquisa tem como foco as experiências de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da rede municipal de Itaara. O estudo vincula-se ao Mestrado Profissional/UFSM na Linha de Pesquisa 2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. Como objetivo geral, delineou-se construir indicadores para uma política de formação de professores que atenda às necessidades formativas e de desenvolvimento profissional dos professores da rede de Itaara. Os objetivos específicos são: identificar as propostas de formação promovidas pela secretaria municipal de Itaara; reconhecer as concepções dos professores sobre formação continuada; identificar como os professores significam as ações de formação já vivenciadas; reconhecer a repercussão das experiências de formação continuada na gestão do trabalho pedagógico e construir indicadores para a elaboração para uma política municipal de formação de professores. Ressalta-se a vinculação da autora com a investigação, tendo em vista sua atuação como coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação e Desporto do Município de Itaara, o que tem a desafiado a promover espaços de formação continuada, que atendam às necessidades formativas dos professores da rede. A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa – narrativa de cunho sociocultural, contemplando como instrumentos da pesquisa questionários, entrevistas semi-estruturadas, também foram realizados encontros de formação: compartilhando e construindo saberes. Os encontros pautaram-se em dimensões que aliam a escuta, a contextualização, a experimentação e a reelaboração compartilhada. Os sujeitos da pesquisa são professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental do sistema municipal de Itaara. O referencial teórico aborda os estudos Chizzotti (1991), Freitas (2002), Vieira (2002), Tardif (2014), Nóvoa (1999), Imbernón (2011), Ferry (2004), Garcia (1999), entre outros. A investigação realizada permitiu identificar a continuidade formativa, o compartilhamento de experiências, a análise do cotidiano, a escola como espaço de formação e estudos teóricos como elementos imprescindíveis de serem contemplados numa política de formação em serviço que atenda às necessidades formativas e o desenvolvimento profissional dos docentes da rede municipal de Itaara. Com isso, apresenta-se como produto resultante da investigação uma minuta de Projeto de Lei, contemplando os indicadores evidenciados, a qual será direcionada ao Poder Executivo Municipal, como proposta de Legislação Municipal, capaz de garantir o direito a formação continuada de professores, pré-estabelecido nas normativas nacionais, bem como impulsionar novas propostas de formação continuada e em serviço na rede.

**Palavras-chaves:** Políticas Públicas. Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional.



## ABSTRACT

### TEACHER CONTINUED EDUCATION: INDICATORS FOR POLICY IN THE MUNICIPAL EDUCATIONAL SYSTEM IN ITAARA

AUTHOR: Cristina Idevani Stangherlin Arnout

ADVISOR: Ana Carla Hollweg Powaczuk

This work focuses on experiences in Teacher Continued Education and professional development of teachers from the educational system in Itaara/RS. The study is attached to Professional Masters/UFSM in Research Line 2 – Pedagogical management and educational contexts. The aim of this study was to build indicators for teacher continued education that comply with formative needs and professional development of teachers from Itaara educational system. The specific objectives are: identify the teaching training proposals promoted by the municipal department of Itaara; recognize the teachers' conceptions about continued education; identify how teachers signify the teaching training experiences they have already lived; recognize the reverberation from previous continued education experiences on pedagogical work management and build indicators for an elaboration of municipal teaching training policy. It is importante to point out the attachment of the author with the investigation, regarding her position as pedagogical coordinator of the Education and Sports Department in Itaara/RS, position that has challenged her to promote continued education programs that answer to the teachers formative needs. The study was developed from a qualitative approach – sociocultural narrative, using as research instruments questionnaires, semistructured interviews and also training meetings: sharing and building knowledge. The meetings were based on dimensions which joined listening, contextualization, experimentation and sharing reelaboration. The objects of this study were active teachers from elementary schools in Itaara. The theoretical framework approaches studies from Chizzotti (1991), Freitas (2002), Vieira (2002), Tardif (2014), Nóvoa (1999), Imbernón (2011), Ferry (2004), Garcia (1999), among others. The research identified the continuity of formative training, the sharing of experiences, the everyday life analysis, the school as a place of formation and theoretical studies as important elements in a formative policy which can comply with formative needs and professional development of the teachers. Thus, as a result from this study, a protocol of a bill, contemplating the indicators, which will be sent to the Municipal Public Power, as a Municipal Legislation initiative, able to guarantee the right for teacher continued education, pre established in the national normatives, as well as promoting new proposals of continued education and improvement of the educational system.

**Keywords:** Public Policies. Teacher training. Professional Development.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual do ECeR.....	58
Figura 2 – Fotos 1º encontro .....	59
Figura 3 – Fotos 2º encontro .....	60
Figura 4 – Fotos 3º encontro .....	60
Figura 5 – Fotos 4º encontro .....	61
Figura 6 – Organização dos Indicadores para uma Política de Formação Continuada .....	108



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Experiências de formação continuada na escola de educação básica (2010-2017) .....	38
Gráfico 2 – Sujeitos da pesquisa.....	52
Gráfico 3 – Etapas do desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa.....	53





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ano 2013-2015.....	34
Quadro 2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ano 2017 .....	35
Quadro 3 – Sujeitos participantes da pesquisa .....	54
Quadro 4 – Eixos de Análise .....	64
Quadro 5 – Desenho da Pesquisa .....	65
Quadro 6 – Programas de formação de Professores /MEC .....	72
Quadro 7 – Meta PNE/PME .....	78
Quadro 8 – Os saberes do professor .....	91



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BM	Banco Mundial
CF	Constituição Federal
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
MEC	Ministério da Educação
NAME	Núcleo de Apoio Municípios e Estados
OE	Orientador de Estudo
OI	Organismos Internacionais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROINFANTIL	Programa de formação de Professores da Educação Infantil
SICREDI	Cooperativa de Crédito
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
URCAMP	Universidade da Região da Campanha



## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>1</b>	<b>JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: RELEVÂNCIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA.....</b>	<b>25</b>
1.1	RELEVÂNCIA PROFISSIONAL: A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO .....	25
1.2	MOBILIZAÇÃO ACADÊMICA: DIÁLOGO COM PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	37
1.2.1	<b>Práticas de formação .....</b>	<b>38</b>
1.2.2	<b>Políticas e programas de formação de professores.....</b>	<b>41</b>
<b>2</b>	<b>ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>47</b>
2.1	OBJETIVO GERAL.....	47
2.1.1	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>47</b>
2.2	ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	48
2.2.1	<b>Delineando o <i>lócus</i> da pesquisa: o município de Itaara .....</b>	<b>50</b>
2.2.1.1	<i>O lócus da pesquisa: a EMEF Euclides Pinto Ribas.....</i>	<i>51</i>
2.2.1.2	<i>Sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>52</i>
2.2.2	<b>Instrumentos da pesquisa .....</b>	<b>56</b>
2.3	DIMENSOES CATEGORIAS.....	64
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....</b>	<b>67</b>
3.1	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ITAARA .....	77
3.1.1	<b>Experiências de formação promovidas no município de Itaara .....</b>	<b>81</b>
<b>4</b>	<b>COMPARTILHANDO SABERES E CONHECIMENTOS: MAPEANDO INDICADORES PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>89</b>
<b>5</b>	<b>INDICADORES DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO PARA OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ITAARÁ .....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>115</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..</b>	<b>121</b>
	<b>ANEXO B – TÓPICOS- GUIA DA ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>123</b>
	<b>ANEXO C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DO MESTRADO.....</b>	<b>124</b>



## APRESENTAÇÃO

As políticas públicas direcionadas à Formação de Professores vêm sendo estudadas e debatidas por diferentes atores da comunidade acadêmica, tendo em vista sua implicação para o contexto educacional em nossa sociedade (MELLO, 2000).

A preocupação repousa em construir alternativas que contribuam para a qualificação dos processos educativos em curso, partindo do pressuposto que a formação de professores é uma ação fundamental para as transformações que se fazem necessárias.

Na formação de professores é depositada a expectativa de um melhor desempenho do profissional para que atenda as exigências que se fazem presentes no cotidiano escolar. A formação, dentro deste contexto, é considerada o *lócus* capaz de promover a inovação pedagógica, favorecendo uma educação que atende as demandas emancipatórias de uma sociedade que está em constantes mudanças.

Assim, o pressuposto de que a formação inicial e continuada de professores precisa ser a prioridade na educação brasileira tem mobilizado pesquisadores e estudiosos à reflexão sobre ações que precisam ser contempladas neste âmbito, bem como na avaliação dos impactos de programas e políticas educacionais desenvolvidas com este enfoque.

Nesta perspectiva, o trabalho aqui desenvolvido teve como foco a formação continuada e em serviço de professores da rede municipal de Itaara, onde foi possível construir indicadores para uma política de formação de professores que potencialize o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, a qualificação dos processos educativos em andamento na rede municipal de educação deste contexto.

Compreendemos a formação continuada e em serviço como um processo atrelado ao desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para a inovação da prática pedagógica, aqui entendida como uma ação não decretada, mas paulatinamente construída pelos sujeitos envolvidos a partir de esforços compartilhados de reflexão e de avaliação permanente (BOLZAN; POWACZUK, 2018).

No entanto, ainda tem-se o predomínio de formações com o enfoque na transmissão e isonomia, como se houvesse ações válidas para todos os sujeitos

envolvidos ou aquelas fundamentadas em um educador ideal que não existe. O distanciamento da realidade concreta da escola coloca-se como outro condicionante, remetendo-nos a necessidade de pensarmos em ações de formação que considerem as diferentes experiências docentes, bem como a forma que cada professor elabora seus conhecimentos e fazeres da docência a partir de contextos reais da profissão.

Ao pensarmos a formação continuada e em serviço a partir de demandas elencadas pelos docentes, ao garantir direitos e proporcionar condições de trabalho, é possível favorecer o desenvolvimento profissional de professores, que está no contínuo progresso na carreira. Diante deste entendimento e com a intenção de contribuir com os processos formativos dos professores de Itaara, buscamos compreender *“quais elementos são necessários para a elaboração de uma política de formação continuada que responda às demandas dos professores do Município de Itaara”*. Para isso, o percurso investigativo delineou-se a partir dos seguintes objetivos: identificar as propostas de formação promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Itaara, reconhecer as concepções dos professores sobre formação continuada e em serviço; compreender a repercussão das experiências de formação continuada na gestão do trabalho pedagógico; inferir indicadores para a elaboração de uma política municipal de formação de professores.

A investigação foi realizada a partir da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural assumindo como pressuposto de que toda e qualquer compreensão exige o encontro genuíno com o outro a partir de seu contexto social e cultural. Uma posição que implica a sensibilidade e a escuta cuidadosa, sem com isso desconsiderar a posição ativa do pesquisador que precisa gerar resposta ao visto, ao dito e não dito.

Neste sentido, com o intuito alcançar os objetivos propusemos “Encontros de Formação: compartilhando e (re)construindo saberes”, os quais foram pautados em dimensões inter-relacionadas de Escuta atenta do professor, de Contextualização da/na profissão, de Experimentação e de Reelaboração de conceitos e concepções acerca da prática docente, os quais contaram com a participação de vinte e um professores dos anos iniciais da rede municipal de Itaara. O movimento investigativo desenvolvido teve como conceitos orientadores a formação pedagógica docente e sua relação com o desenvolvimento profissional docente.



Como instrumentos de coleta de dados utilizamos o questionário, a entrevista semiestruturada e diário de campo reflexivo, reconhecendo os participantes/colaboradores do estudo como sujeitos que elaboram conhecimentos, produzem ideias e pensamentos singulares, a partir de suas experiências sociais e coletivas. Desta forma, estes instrumentos auxiliaram na compreensão das experiências que cada professor possui, suas representações, bem como as impressões elaboradas durante o processo de pesquisa. Logo, as experiências narradas dos professores ocuparam o centro de referência das análises e interpretações que produzidas nesta pesquisa (CHIZZOTTI, 1991).

Este percurso investigativo foi cuidadosamente descrito em 5 capítulos. O primeiro capítulo foi organizado em dois subitens, os quais compõem a justificativa para o desenvolvimento do trabalho. No primeiro, apresentamos a trajetória de formação da autora almejando, aproximar o leitor do percurso percorrido para a definição da investigação, procurando expressar a mobilização profissional para o desenvolvimento do estudo. No segundo, apresentamos uma revisão sobre os estudos desenvolvidos sobre o tema, de forma a manifestar a relevância acadêmica de um estudo com o enfoque proposto.

No capítulo dois, apresentamos a abordagem metodológica do estudo desenvolvido, explicitando os objetivos, os instrumentos investigativos, bem como o contexto da investigação e os sujeitos participantes da pesquisa. Neste sentido, expressamos, a forma como foram organizados os “Encontros de Formação: compartilhando e (re)construindo saberes”, e os demais instrumentos utilizados nesta investigação, finalizando com as dimensões categoriais construídas a partir do percurso investigativo desenvolvido.

No capítulo que segue, terceiro capítulo, dissertamos sobre a relação entre políticas públicas e formação de professores, colocando em destaque os programas e políticas de formação continuada de professores. Neste sentido, contextualizamos, neste capítulo, as políticas e práticas de formação continuada em serviço desenvolvidas na rede Municipal de educação de Itaara, em especial no período de 2002 a 2018.

O capítulo quatro, denominado “Compartilhando saberes e conhecimentos mapeando indicadores para uma política de formação”, apresentamos os construtos elaborados acerca da formação continuada de professores a partir das narrativas dos professores colaboradores.

Por fim, no capítulo cinco, apresentamos as dimensões conclusivas do estudo, a qual denominamos “Uma política de formação continuada e em serviço para os professores da rede municipal de Itaara” a partir da qual retomamos os objetivos da investigação e apresentamos o produto resultante da investigação. Argumentamos e apostamos, neste sentido, na defesa da formação continuada e em serviço de professores como forma de reinventar as práticas educativas, onde podemos nos fortalecer como profissionais que somos e, assim, dar um novo enfoque ao nosso dia a dia da escola, viabilizando qualificar o trabalho que desenvolvemos com os estudantes e com a comunidade na qual estamos inseridas.

## 1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: RELEVÂNCIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

### 1.1 RELEVÂNCIA PROFISSIONAL: A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

Como forma de expressar o caminho percorrido para o delineamento deste estudo, apresento<sup>1</sup> momentos da minha trajetória acadêmica e profissional. Nesta, registro os espaços formativos, rememorando e refletindo acerca de meu processo de constituição docente. Minha trajetória é alicerçada na constante busca do aprender e do ensinar e, acima de tudo, é dedicada a todos os envolvidos em toda minha atuação profissional.

No ano de 1992, ingressei no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pelo Processo Seletivo Vestibular. A opção pelo Curso foi mobilizada, inicialmente, pelo desejo de ser aprovada em uma Instituição Pública, tendo em vista a inviabilidade de cursar em uma Instituição Privada.

Durante o Curso de Graduação tive um percurso considerado “exitoso”, sendo aprovada com notas boas em todas as disciplinas, tendo em vista meu envolvimento com a realização dos trabalhos e com as leituras recomendadas pelos professores. Contudo, percebo o quanto estava distante do trabalho docente na escola, especialmente, dos desafios implicados nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, que estavam sob minha responsabilidade.

Realizei meu Estágio Curricular Supervisionado em uma turma de 1ª série<sup>2</sup>, com 28 alunos. A professora regente que supervisionou minha atuação com o grupo estava aguardando a aposentadoria e já demonstrava seu desinvestimento na profissão, deixando-me sozinha na regência da turma, grande parte do período do Estágio. Sua contribuição neste momento de aprendizagem da prática escolar se deu pela disponibilidade do material que utilizava e que tinha aprovação e reconhecimento dos demais professores da escola. Com minha inexperiência, vi no material disponibilizado pela professora e acreditei que era viável de dar

---

<sup>1</sup> A redação final desta pesquisa foi feita na 3ª pessoa do plural, pois acreditamos que toda a investigação acadêmica é valorada quando construída coletivamente. Deste modo, consideramos autores todos os sujeitos que de algum modo contribuíram para esta produção. No entanto, o item 1.1 foi redigido na 1ª pessoa do singular por tratar exclusivamente de minha trajetória.

<sup>2</sup> Em fevereiro de 2006 foi sancionada a Lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. Esta proposição visou estabelecer uma nova identidade pedagógica de forma que as crianças consigam dar continuidade as suas experiências para que, gradativamente, construam conhecimentos. Muito mais que uma mudança de nomenclatura, essa proposição implica em uma transformação epistemológica.

continuidade. Minha Orientadora do Estágio fez poucas interferências, concordando com a forma de trabalho que eu reproduzia. Realizei, então, o trabalho de março a julho e “ensinei” todos a lerem e escreverem. Recebi elogios da Equipe Pedagógica e fui aprovada com 10 no Estágio.

Hoje, rememorando esta experiência, percebo o quanto foi frágil o trabalho que desenvolvi. A ausência de referenciais teóricos e práticos adequados limitaram minha capacidade de analisar as possibilidades de trabalho que poderia ter proposto aos estudantes, especialmente, na direção de construir estratégias que permitissem aos alunos refletirem sobre suas construções.

Em 2001, ingressei, através de concurso público, como professora na Rede Municipal de Itaara. Assumi uma turma de 1ª série e, ao me deparar com a sala de aula, percebi que havia outras formas de compreender a docência e fazer-se professor. O auto reconhecimento como professora, ainda, colocava-se como frágil, remetendo-me às considerações de Powaczuk et al. (2018) ao indicar que o reconhecimento de si, coloca-se como um desafio aos sujeitos que adentram ao magistério. As autoras ressaltam, a partir dos estudos de Vaillant e Marcelo (2012), que este processo é intensificado nos primeiros anos da profissão docente, tendo em vista que a inserção na carreira docente envolve a transição entre o “ser aluno” e o “ser professor”, exigindo uma construção árdua da própria identidade profissional, que se configura também no plano pessoal.

Lembro-me da insegurança e da angústia em atender as demandas que se apresentavam, pois o que eu havia estudado e discutido na minha formação inicial, na escola, parecia não ser suficiente. De acordo com Garcia (1999), o período de iniciação é marcado pela insegurança e pela falta de confiança em si, tendo em vista que os jovens professores reconhecem que possuem menores referências e mecanismos para enfrentar as situações do cotidiano da profissão.

Contudo, tive o privilégio somar ao meu processo colegas realmente envolvidas com a aprendizagem dos alunos e companheiras em compartilhar suas práticas. Em particular, tive uma colega que fez muita diferença em minha aprendizagem docente. Contagiou-me com seu encanto por alfabetizar, partilhou estudos e propostas de sala de aula. Hoje percebo que a aprendizagem docente parte da premissa, em grande parte, de haver possibilidade de compartilhar saberes, dúvidas e anseios, uma vez que a construção do papel de ser professor é coletiva,

se faz na prática de sala de aula e no exercício compartilhado da profissão com os pares e estudantes que compõem o percurso docente (BOLZAN, 2002).

A possibilidade de compartilhar seus enfrentamentos e desafios é fundamental para que o jovem professor encontre suas possibilidades de construção, pois não é possível pensar no processo de aprender a ser professor sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada, capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor (POWACZUK; BOLZAN; AGOSTINHO, 2018). Com isso, leituras, discussões e reflexões com os colegas professores de Itaara, me levaram a rever as concepções sobre o ensinar e o aprender. Concepções estas que, no decorrer da formação inicial, pouco havia revisitado ou reconstruído.

De acordo com Garcia (1999) a formação de um futuro professor inicia bem antes da formação inicial, pois ao longo da sua trajetória como estudante, ele vivenciou uma diversidade de práticas e estilos de ensinar e, tais aspectos, positivos ou negativos, se fazem presentes quando este se torna efetivamente um professor. Não raramente, estas construções se evidenciam nas práticas docentes, permitindo inferir que a formação inicial não é capaz de transformar muitas das premissas que se fizeram presentes ao longo da trajetória como estudante.

Rememorando momentos do meu processo de escolarização, percebo que, na infância e na juventude, fui submetida a uma educação que, por muitas vezes me silenciou, desvalorizou meus saberes e me impôs modos de agir e pensar. Relembrar este processo estimulou-me a procurar a prática docente a partir de outro viés, ou seja, buscando, constantemente, uma educação que respeitasse os diferentes modos de viver e compreender o mundo (FREIRE, 1969).

Dessa forma, foi necessário reafirmar, diariamente, o compromisso de contribuir para uma formação emancipatória, a fim de que os sujeitos se percebam como seres históricos e capazes de intervir e transformar o contexto onde vivem. Contudo, este não é um desafio simples, pois no cotidiano da escola, vivenciamos tantas dificuldades de aprendizagem ou de ensinagem<sup>3</sup>, que não raramente nos faz

---

<sup>3</sup> Entendemos “processo de ensinagem” a partir dos estudos de Anastasiou (2004). Para a pesquisadora este processo compreende situações de ensino dais quais decorrem, necessariamente, a aprendizagem. No entanto, trata-se de um processo que “inclui vários determinantes. Ele é fruto da ação efetivada entre professores e estudantes, em processos de parceria deliberada, consciente e contratual, no enfrentamento ao conhecimento escolar e considerando a relação e a mútua dependência das duas ações, de ensinar e de apreender” (p. 352, 2006).

sentir impotentes diante das demandas que emergem no dia a dia. Logo, a busca por caminhos e alternativas para realizarmos nosso trabalho docente coloca-se como uma demanda constante.

Assim, a “profissão de professor” exige o contínuo investimento na formação através de estudos, pesquisas, reflexões compartilhadas de modo a promover um novo olhar, uma nova forma de ver e de pensar o fazer pedagógico nas escolas (NÓVOA, 1999).

Ao me deparar com as dificuldades em promover as aprendizagens dos estudantes acerca do ler e do escrever, fui à busca de conhecimentos que me permitissem qualificar o trabalho que vinha realizando com a turma da 1ª série. Com isso, ingressei no Curso de Psicopedagogia Institucional, ofertado pela Universidade Regional da Campanha (URCAMP), *campus* Alegrete. Esta formação me fez refletir sobre o quanto o professor precisa construir saberes para pensar sua prática com base em teorias já construídas e, também, analisar o quanto estas teorias podem interferir na própria constituição do ser professor.

Os conhecimentos elaborados proporcionaram avanços em minha prática pedagógica, porém muitas respostas que procurei não consegui encontrar. Percebi que nem sempre uma formação externa ao contexto de atuação consegue suprir as expectativas, uma vez que um “assessoramento” precisa considerar as “questões e ansiedades formativas próprias a um determinado grupo de professores, não sendo conseqüentemente genérico a toda situação de formação” (ISAIA, 2006, p. 351).

No ano de 2003, então professora da rede há 02 anos, fui convidada para assumir como gestora de uma escola de Anos Iniciais, com 120 alunos, 6 professoras e 1 funcionária. Deparando-me com tamanho desafio, mais uma vez, necessitei de novos conhecimentos e embasamentos teóricos para desempenhar a função de diretora. Neste momento busquei o Curso de Gestão Educacional, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que me permitiu reflexões que vinham ao encontro dos enfrentamentos que minha função apresentava; construindo conhecimentos de políticas públicas e de gestão.

Muitas das minhas conquistas como gestora da escola, por oito anos, aconteceram através dos conhecimentos construídos neste Curso de Especialização; porém, naquele momento, ainda não reconhecia que para desempenhar positivamente a função de gestora precisava tornar a escola um

espaço aprendizagem não apenas para os estudantes, mas para todos que dela fazem parte. De acordo com Alarcão:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas (ALARCÃO, 2011, p. 47).

Em 2008, devido à falta de profissionais formados em Educação Especial, o município de Itaara concentrou todas as matrículas do público de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola em que trabalhava. Essa circunstância me causou grande inquietação. Para contribuir com a equipe da escola, com a família e, em especial, com o desenvolvimento dos estudantes, ingressei num curso nesta área. A Especialização era à distância, ofertada pela Universidade do Ceará (UFC), via Ministério da Educação (MEC) em parceria com os municípios brasileiros. Este momento formativo, certamente, me fez conhecer questões que diziam respeito do que seja AEE como, por exemplo, embasamento legal e sugestões de práticas que pudessem contribuir com o processo de aprendizagem do aluno.

Ainda como gestora, mais uma vez, não percebia a importância de incentivar a formação para o grupo de professores da escola. Não compreendia que a busca por formação para o grupo estava dentro das atribuições do diretor de uma escola, pois

A presença de liderança, de coordenação, é indispensável na vida de uma equipe: alguém que tenha uma visão global da situação e que saiba onde se quer chegar, incentivando o grupo a pensar e a “por a mão na massa” para executar o que foi previsto; que aponte a direção do trabalho, apoiando o grupo durante sua execução e levando cada um a superar suas dificuldades (VIEIRA, 2002, p. 89).

A escola, naquele momento, precisava de um olhar diferenciado, com vários casos de alunos a serem incluídos, mas não reconhecia como parte de minha função fomentar o grupo para a construção de uma formação coletiva e compartilhada. Fui buscar novamente formação individualmente.

Em 2009, mudou a gestão municipal e como as direções das escolas são cargo de confiança do prefeito, ocorreram mudanças e surgiu a oportunidade de realizar uma permuta com o município de Santa Maria. Na época esta mudança era conveniente, então, aceitei. Ao chegar à escola, esperava assumir uma turma de

anos iniciais. Contudo, a equipe diretiva me propôs a coordenação pedagógica dos anos finais. Realmente era algo que não cogitava, uma vez que em toda minha trajetória nunca havia trabalhado com o grupo de professores desta etapa de ensino. Tentei argumentar com a Equipe Diretiva da Escola e justificar, tendo em vista minha inexperiência, mas não tive alternativa. Assumi a coordenação dos anos finais, situação que pôs em prova minha capacidade. Um grupo novo, uma realidade nova, tudo me angustiava muito. A escola já tinha uma proposta de trabalho construída e assumida pelo grupo. Meu papel, num primeiro momento, foi compreender como se dava o desenrolar do dia a dia daquela instituição. Inúmeras foram as situações e desafios que se apresentavam e que me fizeram, muitas vezes, “ressurgir das cinzas” e recomeçar.

Relembrando esta experiência, percebo que estive imersa em um intenso processo autoformativo, pois necessitei construir saberes específicos desta etapa e precisei buscá-los. Nesse momento, realizei ações de modo consciente e monitorei minha formação, com a intenção de desenvolver-me e crescer pessoal e profissionalmente. Isso implicou um movimento interno de responsabilização e comprometimento em prol de meu processo formativo (GARCIA, 1999). No entanto, aquela vivência tornou-se mais rica quando iniciei a partilha de saberes com grupo de professores.

Aos poucos, fui conquistando meu espaço e, ao término do ano letivo, fui convidada pelo grupo e pela equipe diretiva a dar continuidade ao trabalho que vinha realizando; porém, no ano seguinte, precisei retornar ao meu Município de origem. Por muitos anos, ao constituir o quadro de profissionais da escola, o Diretor que ainda está atuando entra em contato, questionando-me sobre a possibilidade de voltar, através de uma permuta, a fazer parte do grupo.

Ao regressar a Itaara, em 2011, assumi duas turmas – uma de Pré-escola e outra de 1º ano. Naquela época, tive, novamente, a possibilidade de compartilhar minha prática com uma colega da Educação infantil que também trabalhava com uma turma de 1º ano, em Santa Maria. Sempre que tínhamos oportunidade nos reuníamos para planejar aulas, compartilhar ideias e discutir sobre nossas práticas. Este foi um período de muitas realizações, pois cada aluno que “descobria” o processo de ler e escrever me fascinava. Essa experiência foi fundamental para reafirmar e consolidar práticas que realmente contribuíam para a aprendizagem dos alunos.



Ainda, participava das formações e das atividades ofertadas pela SMED, procurando aproveitar todas as oportunidades formativas, que nem sempre correspondiam as minhas necessidades como professora. Acredito que, por serem atividades impostas e desconectadas de nossa realidade, as formações continuadas e em serviço não foram efetivas e pouco colaboraram com meu trabalho.

Em 2013, ao trocar a gestão do município, fui convidada a assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica Municipal, junto à equipe da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED). Encontrava um novo desafio, mas tive a oportunidade de conviver com uma equipe de profissionais comprometidos que decidi construir uma unidade de ação para pensar os processos educativos desenvolvidos em Itaara. Talvez esta premissa se consolidou porque, pela primeira vez na história do município, tivemos uma professora efetiva do quadro como Secretária de Educação.

Neste período, foi ofertada a toda equipe um curso de aperfeiçoamento, através do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME)<sup>4</sup>, oportunidade que possibilitou esclarecimentos a respeito das políticas e da gestão públicas. Este curso, realizado por mim e por duas colegas, auxiliou nos enfrentamentos das demandas municipais. Como não poderia ser diferente, lá estava eu mais uma vez em formação.

Já no cargo de Coordenadora Pedagógica da SMED, paralelamente desenvolvi o papel de Orientadora dos Estudos<sup>5</sup> do grupo de professores que atuavam nas turmas do ciclo de alfabetização. Esta formação se deu ao longo de 04 anos, dos quais busquei construir, junto com os professores, uma identidade de trabalho e singularidade ao grupo, que acredito ter se constituído um espaço de muitas construções para cada um dos envolvidos. Vários foram os enfrentamentos, devido à carga horária, ao montante de tarefas a serem realizadas, as leituras dos

---

<sup>4</sup> O Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), parceria do Ministério da Educação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), foi criado com o objetivo de oferecer aos dirigentes municipais de educação e a suas equipes técnicas um espaço permanente de formação, troca de experiências, acesso a informações sistematizadas e à legislação pertinente, que ajude a promover a qualidade da educação básica nos sistemas públicos municipais de ensino, focando as diversas dimensões da gestão educacional.

<sup>5</sup> No fim do ano de 2012, foi lançado o Programa de formação para os professores alfabetizadores, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Com a adesão de Itaara ao programa, fui escolhida pelo grupo dos professores do bloco de alfabetização para assumir a função de Orientadora de Estudos do programa.

cadernos, mas aos poucos fomos ajustando e adequando as necessidades do grupo.

No encerramento das atividades propostas pelo PNAIC, no ano de 2016, ao realizarmos avaliação do trabalho, o grupo de professores do Ciclo de Alfabetização demonstrou interesse em dar continuidade aos estudos realizados, uma vez que o Programa, apesar das exigências, havia se constituído em um espaço de compartilhamento de saberes, de reflexões sobre a prática, de descoberta de novas metodologias, sendo reconhecido pelos professores como uma oportunidade de fortalecer o trabalho da sala de aula.

Acredito que o Programa proporcionou experiências de formação significativas aos professores, tendo em vista que se constitui como um espaço de reflexão e construção de conhecimentos. Realizado quinzenalmente ao longo dos quatro anos, o Pacto incentivou os professores do grupo a estudar e a discutir questões referentes às práticas desenvolvidas em sala de aula; possibilitando, assim, trocas entre os pares e a qualificação do trabalho desenvolvido frente aos estudantes. A formação possibilitada através do PNAIC foi uma das mais efetivas e consistentes que eu já participei. Diante deste contexto, me vi desafiada a apresentar uma proposta de política de formação de professores que, em alguma medida, pudesse dar continuidade ao trabalho já iniciado no PNAIC.

Todas as vezes que saía do meu espaço de atuação para buscar formação continuada, mesmo obtendo muitos conhecimentos novos, percebia o distanciamento entre o vivido nas formações e as demandas que se faziam presentes no cotidiano da escola. No entanto, no processo formativo proposto pelo Programa, cada novo conhecimento remetia, diretamente, ao fazer pedagógico, uma vez que a formação de professores é

[...]el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudialos procesos mediante loscualeslosprofesores – enformación o enejercicio – se implican individualmente o en equipo, enexperiencias de aprendizaje a través de lãs cualesadquieren o mejoran sus onocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente em el desarrollo de suenseñanza, del curriculum y de laescuela, conel objetivo de mejoraralcalidad de laeducación que recibenlos alumnos (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 28)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> [...] o campo de conhecimento, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, dentro da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de

Mobilizada por este entendimento de que a formação continuada é um espaço de construção de conhecimento, ingresso no Mestrado Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão com um projeto de pesquisa que aliava o desejo de atender a demanda de formação dos professores do município de Itaara e compreender as repercussões do PNAIC na gestão do trabalho pedagógico. Com isso, meu projeto foi se direcionando inicialmente ao impacto das ações de formação viabilizadas pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa.

Neste sentido, elaborei meu projeto para qualificação instigada a avaliar o impacto das ações do programa nas práticas pedagógicas dos docentes participantes e com isso construir indicadores para uma política de formação no município. O projeto de qualificação apresentava como desenho da investigação, os seguintes objetivos:

Compreender as repercussões da formação do PNAIC às práticas docentes de professores atuantes no bloco de alfabetização na rede municipal de Itaara. **Como objetivos específicos delineou-se:** Investigar as concepções de formação dos professores participantes das ações de formação do PNAIC 2013 à 2018; Identificar como os professores significam a participação no programa de formação PNAIC; Mapear indicadores para uma formação em serviço que contemple as necessidades formativas dos professores; Construir indicadores para uma proposta de formação em serviço que atenda às necessidades formativas dos professores atuantes no bloco de alfabetização (ARNOUT, 2018, p. 49).

Ressalto, ainda, que no momento de qualificação do projeto, 2018 o Pacto Nacional de alfabetização na Idade certa vinha sendo foco de muitas críticas sobre a sua relevância para qualificação das práticas educativas em andamento nos contextos escolares, o que contrariava minhas impressões pessoais sobre o programa. No projeto de qualificação expressei a contradição que se evidenciava:

Algumas críticas repousam pelo caráter regulatório que o programa imprimiu aos currículos, seja via prescrição sobre os “direitos de aprendizagem” e sua consolidação na idade certa”, seja via as avaliações em larga escala como no caso da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Da mesma forma, há indicação sobre a qualidade do material que chegaram às escolas e das experiências de formação em serviço, as quais viabilizaram estudos sequenciados de aprofundamento sobre temas do ensino. Na contramão, há posicionamentos que denunciam para o modo de perceber a formação continuada como instância de difusão de um conhecimento que é produzido

---

aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 28).

exclusivamente nas instituições formadoras, como é o caso das universidades. Isso em razão das Universidades terem sido as instâncias responsáveis pela formação dos professores (ARNOUT, 2018, p. 08).

Na esteira das críticas sobre o programa, naquele período assistia-se o esvaziamento do programa e sua substituição por uma nova política de alfabetização - O Mais Alfabetização –sob a alegação da “estagnação dos baixos índices registrados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (MEC, 2017). No projeto de qualificação trouxe as argumentações que vinham sendo utilizadas para o fim do Programa.

De acordo com a ANA, os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 são praticamente os mesmos que em 2014. O desempenho dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas permaneceu estatisticamente estagnado na avaliação durante esse período. Os resultados revelam, ainda, que parte considerável dos estudantes, mesmo havendo passado por três anos de escolarização, apresentam níveis de proficiência insuficientes para a idade. A terceira edição da ANA foi aplicada pelo Inep entre 14 e 25 de novembro de 2016. Foram avaliadas 48.860 escolas, 106.575 turmas e 2.206.625 estudantes (MEC, 2017, apud ARNOUT, 2018, p. 08).

Analisando os dados do município naquele período, evidenciava circunstâncias que instigavam, ainda mais, sobre o objeto em questão. Um dos fatores foram os índices municipais do IDEB<sup>7</sup>, no período de 2013 e 2015, em relação a meta estabelecida para o país.

Quadro 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ano 2013-2015

ANO	META NACIONAL DO IBED	META MUNICIPAL DO IBEB
2013	5,2	6,2
2015	5,5	5,8

Fonte: INEP - MEC Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Ao observar os índices divulgados pelo Instituto Anísio Teixeira, refletia sobre a provável interferência da formação do PNAIC. Estes dados colocavam em dúvida a

<sup>7</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto.

hipótese inicial sobre o impacto favorável do programa na formação a qual afirmava: *o Pnaic possibilitou aos professores reflexões sobre suas práticas, procurando formas de trabalhos diversificados implicando, assim na melhoria da aprendizagem dos alunos* (ARNOUT, 2018, p. 17).

Naquele momento, via na Carta Aberta emitida pelo Fórum das universidades públicas participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2018) o respaldo para muitas das minhas convicções:

(...) qualquer política de formação de professores precisa de tempo para consolidar práticas e aprofundar conhecimentos[...]qualquer interrupção na rede de trabalho que se formou pode colocar em risco o potencial transformador do PNAIC, que se estabeleceu como uma experiência bem-sucedida de formação de professores, em regime de colaboração entre os entes federados e as universidades públicas (CARTA ABERTA, 2018).

Junto a isso, ao ser publicado o resultado do IDEB 2017, reafirmo minha suposição sobre o impacto no trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos. Cabe registrar que no ano de 2013 os alunos de Itaara estavam no início do Programa e no ano de 2017 estavam no 5º ano do Ensino Fundamental e realizaram a Prova Brasil, que é um dos instrumentos que compõem o resultado final do IDEB.

Quadro 2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ano 2017

ANO	META NACIONAL DO IBED	META MUNICIPAL DO IBEB
2017	5,7	6,4

Fonte: INEP - MEC Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Contudo, ao qualificar minha proposta, juntamente com a banca avaliadora, as discussões e considerações promovidas sobre o projeto permitiram (re)significar uma questão bastante pertinente: qual a validade da construção de indicadores de uma política de formação, que seria o produto final da investigação, ser elaborada a partir de três professores? A indagação emergiu diante da identificação de que somente três professores que participaram do PNAIC, permaneceram na rede municipal. Grande parte dos professores que haviam participado do programa haviam sido aprovados no concurso da rede Municipal de Santa Maria no ano de 2017, retirando-se assim do quadro docente de Itaara.

Naquele momento, surgia a necessidade de uma decisão importante, pois implicaria na redefinição dos encaminhamentos que seriam produzidos na investigação em curso. Ressalto que a decisão esteve pautada fundamentalmente pela reflexão acerca do impacto da pesquisa no contexto educacional do Município de Itaara.

Para construir uma proposta que realmente atendesse às necessidades formativas do grupo dos professores, colocava-se como imprescindível que a pesquisa fosse realizada com um número representativo de professores atuantes na Escola de Ensino Fundamental que atende todos os estudantes dos Anos Iniciais, na qual o trabalho vinha sendo desenvolvido. Neste sentido, reorganizamos a pesquisa, colocando como elemento central do estudo a construção de indicadores para uma política de formação de professores que atenda às necessidades formativas e de desenvolvimento profissional dos professores da rede de Itaara, a partir da investigação das experiências de formação e concepções dos professores.

É a partir da interrogação e de toda a teoria acumulada que se vai construindo o conhecimento sobre o fato pesquisado. O trabalho do pesquisador vai revelando o conhecimento específico, mas esse trabalho vem carregado com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente as suas definições políticas; assim, o ato de pesquisar é um ato político, sendo impossível estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o objeto pesquisado (GOMES, 2005, p. 9).

Ressalto que a investigação sobre o impacto da Formação vivenciada ou disseminada pelos professores pelo PNAIC, permaneceu como elemento presente na investigação, tendo em vista um dos objetivos específicos procurou identificar como os professores significam as ações de formação já vivenciadas, dentre estas, a formação promovida no município via Programa de Alfabetização da Idade Certa.

Além disso, posso dizer, a partir de minha experiência pessoal que o Programa de Alfabetização na Idade Certa, pode ser considerado como o evento propulsor deste percurso investigativo que almeja construir novas possibilidades formativas para os professores da rede municipal de Itaara, permitindo nesta direção, indicar a sua relevância para o contexto de formação profissional em que atuo.

Nesse sentido, a relevância e mobilização pessoal para o estudo se reafirmou a partir do redesenho da pesquisa, especialmente, ao considerar sua pertinência na minha atuação profissional, a qual tem me colocado ao desafio, de propor ações de

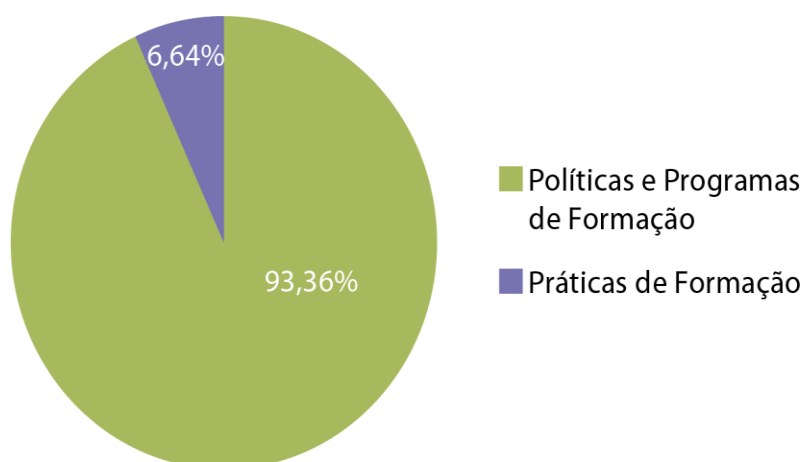
formação continuada para os professores da rede municipal de ensino de Itaara. Espaços que atendam as demandas cotidianas dos professores a partir do aprimoramento de seus saberes e fazeres pedagógicos, de modo a qualificar os processos educativos em andamento em nossa rede de ensino.

Dessa forma, minha expectativa é que a partir da pesquisa desenvolvida novos modelos de formação continuada sejam gestados no município de Itaara. Propostas que orientem e apoiem o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais (GATTI, 2009, p. 227).

## 1.2 MOBILIZAÇÃO ACADÊMICA: DIÁLOGO COM PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mobilizadas por situar a pesquisa a ser desenvolvida, dentro dos estudos já realizados a respeito do tema, buscamos a base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de informações em Ciências e Tecnologia (IBICT). Para realizar levantamento sobre o que já vem sendo estudado e produzido referente à problemática desta investigação, utilizamos como descritor: *experiências de Formação Continuada na escola de Educação Básica; subdivido em práticas de formação e políticas e programas de formação em redes de ensino*. Consultamos as produções científicas elaboradas entre os anos 2010 a 2017, observando o tipo de estudo, ou seja, dissertações.

Gráfico 1 – Experiências de formação continuada na escola de educação básica (2010-2017)



No sub-descritor referente às “práticas de formação”, foram encontradas 11 produções, das quais foram selecionadas 06, pois apresentam aspectos relevantes a nossa investigação. Já no sub-descritor “políticas públicas e programas de formação em redes de ensino”, encontramos 197 trabalhos, que nos permitiram identificar o impacto e repercussão das Políticas e programas na formação continuada de professores.

### 1.2.1 Práticas de formação

Entre os estudos selecionados no referido descritor, destacamos a pesquisa de Moro (2007). A pesquisadora se propôs a investigar como a proposta de educação continuada contribui na construção de si e da prática docente de professores de Educação Básica. O referencial teórico baseou-se em Merino (1999 e 2000) e Josso (2004), o que permitiu a autora refletir sobre a importância de um projeto de educação continuada que contemple ações para a formação pessoal do professor e, a partir disso, a transformação na prática deste professor. Os resultados da pesquisa mostraram que a participação no projeto de educação continuada trouxe uma mudança no Ser que é o pessoal do professor e, desta forma, este professor se sente incentivado a se desafiar, apresentando ações inovadoras na prática pedagógica de sala de aula.



A contribuição desta pesquisa, pela análise e interpretação de seus resultados, está na ênfase da autoformação para a construção de si, do ser professor, como ser inteiro, o que resulta numa prática pedagógica humanizadora. A partir de um projeto de educação continuada que considera o ser humano em sua inteireza, encontra-se uma alternativa possível para qualificar o professor, a escola e a Educação Básica, promovendo uma ética do cuidado com a vida planetária (MORO, 2007, p. 06).

Moro (2007), conclui que a formação continuada transforma os professores na condição de sujeitos deste processo, permitindo que estes passam a ter um olhar sobre suas ações em suas práticas, o que lhes possibilita um olhar inovador do processo de aprendizagem. A autora enfatiza a importância de se investir numa formação onde o professor consiga se perceber por inteiro, tendo a possibilidade de ser agente do processo como um todo. A relação deste trabalho com esta investigação se deu pelo viés da importância de possibilitar um espaço onde o professor se autorreconheça como protagonista de sua prática e formação profissional.

Outra pesquisa que destacamos foi a de Mantovanini (2009). A autora investigou a importância da formação continuada em serviço, sendo que para o professor se apropriar dentro de um espaço formativo trabalhando 40 horas semanais, torna-se algo bem difícil. A pesquisadora preocupou-se em investigar os moldes de formação oferecidos aos professores de uma escola de Ensino Fundamental, no município de São Bernardo do Campo/SP. Os referidos moldes não são mencionados de forma específica, mas a autora discute o quanto uma formação num formato que é pensado de fora, interfere na formação e no desenvolvimento profissional do professor. “Uma formação que faça sentido ao professor, de qualidade, poderia promover a transformação no contexto escolar, educacional e social” (MANTOVANINI, 2009, p. 06).

Ao relacionar este estudo com a pesquisa aqui proposta, coloca em destaque a importância do espaço e do tempo da formação, tendo em vista que estes são fundamentais para o envolvimento efetivo e conseqüentemente resultados positivos no processo de formação em serviço dos professores, em especial, quando consideramos o pouco tempo disponível dos professores na sua jornada de trabalho.

O estudo de Maboni (2004) apresenta o resultado de uma pesquisa realizada a partir de uma formação de professores que ocorreu no próprio espaço escolar, o qual pontuou como resultados a contribuição na melhoria das práticas escolares dos

professores envolvidos. Esta formação se deu em grupos de estudo onde o professor se autoavaliou e avaliou todo processo de desenvolvimento da formação concomitante com o trabalho realizado na escola. O estudo constatou que

Os resultados alcançados foram animadores, uma vez que foi possível não só significar esta pesquisa no campo pedagógico, mas também entender que a escola pode e deve ser um excelente espaço de reflexão e de formação permanente para professores (MABONI, 2004, p. 09).

O estudo de Maboni (2004) corrobora com nossa investigação de forma a evidenciar que a escola como espaço formativo do professor é um potencializador de resultados de sucesso, uma vez que o professor tem a oportunidade de refletir e compartilhar com os colegas que convivem com esta realidade.

Já a pesquisa de Silva (2007), ao analisar uma proposta de formação também na escola e dentro do horário de trabalho, discute para a importância de temas definidos pelos professores para serem desenvolvidos, temas estes que tratavam das necessidades do professor e como isso colabora com a prática pedagógica na sala de aula. A pesquisadora também traz os desafios que levam o professor buscar a formação. Nos resultados encontrados, nos coloca que

Os momentos de trocas entre os professores foram revelados como extremamente formativos, pois possibilitam aos professores recriarem e modificarem as suas práticas pedagógicas. Dessa forma a formação continuada deve possibilitar ao professor refletir-na-ação e sobre-a-ação, a fim de que possa reinterpretar a sua prática e agir de forma consciente e intencional, frente aos desafios do cotidiano da sala de aula (SILVA, 2007, p. 06).

Ao descrever sobre os momentos de trocas entre os professores, Silva nos [re]afirma que para garantirmos um melhor resultado na formação continuada, esta deve possibilitar discussões que permitam que cada professor consiga refletir sobre suas ações em sala de aula.

Os trabalhos aqui analisados nos permitiram perceber que não podemos falar de formação de professores efetiva, se não considerarmos a importância de valorizar o professor como pessoa, também que o processo formativo não deve ser para o professor e sim com o professor, priorizando os espaços da escola onde os envolvidos possam sentir que este lugar é de pertencimento de cada um.

Neste sentido, acreditamos que o estudo desenvolvido agregará esforços para efetiva possibilidade da escola como espaço formativo, especialmente a partir de propostas construídas coletivamente.

### **1.2.2 Políticas e programas de formação de professores**

No que se refere ao descritor “Políticas e Programas de Formação de Professores” identificamos 197 pesquisas das quais, após leitura dos resumos das dissertações, selecionamos 32 que apresentam o enfoque sobre a formação continuada e em serviço de professores. Posteriormente, foram selecionados 11 trabalhos considerados pertinentes à proposta a ser desenvolvida. Ressaltamos para o número expressivo de estudos direcionados a avaliação do Programa de Alfabetização na Idade certa.

Rigolon (2007), ao escrever sobre o trabalho que desenvolveu, nos apresenta uma pesquisa a partir de uma proposta de formação continuada, embasada num programa de formação ofertado por uma política de formação organizada a nível de uma rede municipal no estado da Bahia. A investigação procurou pontuar a compatibilidade entre o desempenho dos professores e os procedimentos pré-determinados no programa de formação. A autora evidenciou como resultado de sua investigação que muitas vezes estas propostas não condizem com a realidade, inviabilizando um resultado positivo, na questão de melhoria na qualidade da educação, contribuindo desta forma com reflexões pertinentes com o trabalho que propomos, tendo em vista que nos remete a necessidade de uma formação que prime para contextualização da e na docência das discussões e estudos promovidos nas formações.

Para Fontes (2014), que realizou sua pesquisa com o intuito de discutir as políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil, em paralelo com a proposta de formação do GESTAR em um município da Bahia, teve como resultado apresentado que

Os professores em geral se posicionam favoráveis a sua organização, funcionamento, metodologia e materiais utilizados, embora alguns enumerem algumas dificuldades para o alcance dos seus resultados, o que significa dizer que a formação continuada apenas, não equaciona as questões ligadas à qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas (FONTES, 2014, p. 08).

O trabalho desenvolvido por Araujo (2016) é um estudo de caso que se propõe a investigar as percepções dos professores alfabetizadores do município de Votorantim sobre a formação de PNAIC. Os resultados do estudo apontam para fragilidades na formação desenvolvida a partir do Programa, tendo em vista seu caráter prescritivo e modulador das práticas dos professores alfabetizadores. Nas palavras de Araujo (2016)

A formação do professor alfabetizador é uma preocupação diante do panorama atual, exigindo-se deste profissional habilidades e competências para formar os estudantes numa perspectiva de atendimento às demandas do capital. Considera-se que o PNAIC também é desenvolvido nessa perspectiva, sendo um programa pontual e descontinuado que tem por objetivos padronizar as ações dos alfabetizadores, em âmbito nacional, concebendo-os como meros executores de tarefas (ARAUJO, 2016, p. 07).

Já o trabalho de Francischetti (2016) traz a pesquisa realizada em duas escolas de uma rede municipal de ensino do interior paulista, a qual teve como objetivos identificar as percepções das professoras que participaram da formação; identificar e analisar práticas pedagógicas desenvolvida pelas professoras referentes à alfabetização matemática na perspectiva do letramento; identificar pontos que marcaram a referida formação relacionada ao conceito da geometria, tema que foi abordado na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2014. Francischetti (2016), em seus estudos indica, as formações viabilizadas pelo PNAIC como propulsoras de transformação de metodologias desenvolvidas pelo professor. Isto fica registrado quando a autora diz:

A partir das formações do PNAIC houve uma ampliação de práticas de ensino contextualizadas nas aulas de matemática, fruto de intervenções didáticas que estimularam a construção do conhecimento matemático de maneira significativa, considerando o protagonismo docente como elemento chave desta construção de saberes da docência (FRANCISCHETTI, 2016, p. 06).

A pesquisa elaborada por Leme (2015), caracterizou-se como um estudo de caso e enfocou as implicações da formação do PNAIC e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de três professoras do bloco de alfabetização, da educação básica da rede estadual de uma cidade do interior de São Paulo. O enfoque se deu para as implicações do PNAIC, oferecido no ano de 2013 o qual teve como foco a linguagem escrita. Como resultados, indicam que as professoras

consideraram como avanço a concessão de bolsas de estudo e distribuição de materiais, tanto para formação de professores quanto para o trabalho com as crianças, como livros de literatura infantil e jogos de alfabetização. Contudo, Leme (2015, p. 07) destaca aspectos que “as diversas instâncias pelas quais a formação passou e os interesses envolvidos deturpam a proposta formativa, potencializaram as lacunas existentes nos cadernos de formação docente e se distanciaram da proposta inicial”. Dentre outros aspectos, de acordo com a autora, a concretização da formação oferecida pela proposta formativa do PNAIC se tornou infrutífera para garantir o desenvolvimento profissional docente e não amenizou as difíceis condições de trabalho e da realidade da comunidade escolar.

A investigação de Munhoz (2016) procurou compreender se a formação do PNAIC auxiliou na mobilização dos saberes docentes e na construção de práticas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos das turmas que os professores participaram da formação. O autor relata como resultado, que:

A pesquisa parece confirmar a importância das políticas públicas de programas de formação baseados na reflexão e no fortalecimento dos conhecimentos teóricos e práticos do professor, fundamentando sua ação docente, pela articulação entre a teoria e a prática (MUNHOZ, 2016, p. 07).

O trabalho produzido por Santos (2017) investigou as metodologias de duas professoras atuantes no Bloco da Alfabetização do Distrito Federal que participaram da formação no ano de 2014 a qual foi voltada aos estudos da matemática. Como objetivos, a investigação direcionou-se a analisar como os professores caracterizam essa formação, como se percebem em todo esse processo e como organizam o ensino para a construção de conhecimentos na área da matemática nos anos iniciais. Como resultado, indica:

(...) conseguimos observar e analisar a influência do curso do PNAIC matemática nos discursos das participantes da pesquisa, suas falas revelam uma tomada de consciência sobre a necessidade de organizar o trabalho pedagógico, de forma que teoria e prática não se dissociem, indo além da interligação, se constituindo em práxis transformadora, mesmo sem serem necessariamente concretizados nas práticas pedagógicas, apesar de já existirem algumas iniciativas, ainda estamos distantes de práticas inovadoras no ensino da matemática nos anos iniciais de educação (SANTOS, 2017, p. 04).

Na investigação desenvolvida por Melo (2016), com professores alfabetizadores da rede municipal de Catende/PE, o objetivo foi verificar pontos que contribuíram e pontos que precisam ser revistos referentes ao processo de formação. A autora apresenta como aspectos favoráveis os espaços de compartilhamento entre os professores, a reflexão sobre as práticas docentes em desenvolvimento. Como aspectos necessários de serem revistos ressaltou o frágil envolvimento dos gestores no processo de formação, destacando a necessidade do acompanhamento sistemático por parte do pedagógico nas práticas de sala de aula. Sinalizou em seu estudo, o acompanhamento efetivo da gestão escolar como uma questão fundamental a ser assumida por esta.

Julioti (2016) realizou um estudo em uma escola pública estadual localizada na zona leste da cidade de São Paulo-SP, com o objetivo de analisar a prática pedagógica dos professores que participaram da formação do PNAIC, tendo como objetivo específico identificar mudanças na prática dos professores alfabetizadores que participaram da formação, e reconhecer quais temáticas os professores acrescentariam à formação do PNAIC. A partir de seus estudos, ressalta que a formação se faz necessária, mas não é suficiente para uma mudança que se almeja na qualidade da educação. No que se refere às temáticas e proposições da formação, destaca que as propostas de ação coletivas entre os professores do bloco de alfabetização, elaboração de projetos e propostas curriculares construídos pelos professores e estratégias de intervenção com os estudantes a partir dos resultados das avaliações, foram demandas não contempladas nas ações de formação.

O estudo “Formação Continuada de Professores para o ensino de Geometria nos anos iniciais: um olhar a partir do PNAIC” (BARBOSA, 2017), realizado com 05 professores do município de Bauru/SP, teve como objetivo ouvir, observar e registrar quais foram os impactos da formação continuada do PNAIC na ação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e assim analisar se esta formação possibilitou (ou não) reflexões, preenchimento de lacunas e mudanças nas práticas dos sujeitos envolvidos e, em caso positivo, quais foram elas. Como resultado indicou que a formação do PNAIC possibilitou novas abordagens metodológicas com o ensino de Geometria, contudo, ainda permanecem fragilidades nas compreensões docentes tendo em vista que os professores não tiveram uma boa formação em Geometria durante a trajetória escolar (níveis fundamental, médio e graduação) e a carga horária destinada à formação continuada de Geometria foi

pequena. Como aspectos favoráveis a formação do PNAIC, os professores participantes da investigação revelam a articulação com sua prática de ensino. Nesta perspectiva, Barbosa enfatiza que os cursos de formação continuada devem fornecer embasamento conceitual e teórico adequado às ações docentes, evitando centralizar-se em abordagens didáticas metodológicas, quando se faz necessário a apropriação conceitual por parte dos professores. Somente assim, cursos de formação continuada deixarão de ser paliativos, mascarando problemas maiores e permitindo uma maior interação entre teorias e práticas.

Masson (2017) realizou sua pesquisa com professores alfabetizadores, professores de pré-escola e gestores de uma instituição escolar da rede municipal de Bagé. Teve como objetivo analisar uma proposta de formação continuada na e pela escola. Apresenta um relatório crítico-reflexivo, acerca da formação do PNAIC, uma vez que atuou como orientadora de estudos. A construção do referido relatório se deu a partir de rodas de conversa com os professores. Neste espaço os mesmos tiveram a possibilidade expressar suas expectativas, angústias e também suas necessidades formativas em termos de apropriação teórico-prático. Demonstraram interesse nos conceitos abordados na formação, mudanças em suas práticas, e manifestaram o interesse de dar continuação a uma formação organizada no espaço da escola.

Ao pesquisar sobre o tema práticas de formação de professores, surpreendemos a pouca quantidade de trabalhos publicados, com experiências de formação promovidas, desvinculadas a programas ou políticas educacionais indutoras. Certamente, há muitas práticas sendo produzidas, ou já desenvolvidos na busca de qualificar as formações continuadas e, com certeza, o registro das mesmas enriqueceriam os trabalhos realizados na área. Não há dúvidas que ao refletir a partir do que já se fez, as interferências em novas propostas de formação continuada tornam cada vez mais dinâmicas e enriquecidas as propostas em curso. Contudo, é preciso que a divulgação se efetive de forma a fomentar novas possibilidades formativas.

Neste sentido, colocamos em destaque, a partir das pesquisas identificadas as diferentes contribuições sobre a formação continuada e em serviço de professores, que segundo os estudos, precisam considerar:

- formação continuada como propulsora do reconhecimento do professor como protagonista de sua prática e formação profissional.

- a importância do espaço e do tempo da formação e sua relação com a jornada de trabalho do professor;
- a escola como espaço formativo potencializador de aprendizagens docentes;
- a colaboração e construção compartilhada se revela como demarcador das experiências de êxito de formação

Da totalidade dos estudos analisados, ressaltamos ainda aspectos mais específicos aos programas de formação, oriundas de políticas educacionais:

- importância de políticas públicas de formação, baseadas na reflexão entre teoria e prática;
- o uso das metodologias da prática diária dos professores e a formação dentro do espaço escolar como responsável por gerar movimentos no trabalho de sala de aula.
- o caráter prescritivo e modulador das práticas dos professores, via programas e política de formação;
- a formação nem sempre ameniza as dificuldades enfrentadas pelos professores tendo em vista sua ênfase nas questões metodológicas;
- a falta de espaços de elaboração de ações coletivas, projetos, propostas curriculares e intervenções a partir dos resultados das avaliações para serem desenvolvidas com os alunos.

A análise realizada nos proporcionou um olhar mais ampliado a respeito das implicações das ações de formação promovidas via políticas e programas em diferentes lugares e com diferentes sujeitos. Desta forma, ressaltamos a relevância desta revisão pela possibilidade de incrementar os processos reflexivos implicados na produção da pesquisa, bem como pela possibilidade de reiterar a pertinência do estudo que agregará, esforços para o reconhecimento e fortalecimento: da escola como espaço fundamental de formação continuada e em serviço de professores; da colaboração e construção compartilhada como demarcador das experiências de êxito de formação, especialmente, na inferência de indicadores para construção de uma política de formação continuada e em serviço que atenda às necessidades formativas e de desenvolvimento profissional dos professores.



## 2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Partindo das reflexões e estudos desenvolvidos, expressamos como temática norteadora da investigação: *políticas de formação continuada e em serviço e as experiências formativas dos docentes da rede municipal de Itaara.*

Logo, a problematização que nos levou a elaborar esta pesquisa foi:

Quais elementos são necessários para a elaboração de uma política de formação continuada e em serviço que responda as demandas dos professores do Município de Itaara?

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Construir indicadores para a constituição de uma política de formação de professores que atenda às necessidades formativas e de desenvolvimento profissional dos professores da rede municipal de Itaara.

#### 2.1.1 Objetivos específicos

- Identificar as propostas de formação promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Itaara;
- Reconhecer as concepções dos professores sobre formação continuada e em serviço;
- Identificar como os professores significam as ações de formação já vivenciadas;
- Compreender a repercussão das experiências de formação continuada na gestão do trabalho pedagógico;
- Construir indicadores para elaboração de uma política municipal de formação de professores.

## 2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

A escolha da metodologia é uma decisão muito importante do pesquisador, pois ela define o percurso a ser trilhado durante todo o processo de investigação. No intuito de construir indicadores para a elaboração de uma política de formação de professores que atenda às necessidades dos docentes de Itaara e, deste modo, que contribua no desenvolvimento profissional dos professores da rede de ensino, elegemos a abordagem qualitativa narrativa a partir da perspectiva sociocultural.

Esta abordagem está ancorada na mobilização de refletir e compreender a realidade investigada, tomando como ponto central os sujeitos que nela interatuam. Temos desta forma, o sujeito professor compreendido como ser histórico, ativo e transformador, o qual tem como substrato de suas ações as construções socioculturais elaboradas ao longo de suas trajetórias de formação e de docência.

Nesta perspectiva, essa abordagem representa um caminho desafiador e significativo, exigindo do pesquisador a compreensão dos diferentes percursos e, com isso, a seleção de instrumentos de pesquisa que tenham coerência com este ideário.

Entendemos que a construção de indicadores para uma política de formação exige do pesquisador a arte da descrição detalhada do contexto e dos sujeitos envolvidos na investigação, complementada pela explicação, a qual vai além de descrever os fatos e situações, mas sim procurando entendê-los, considerando-os em sua integralidade.

A pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural opõem-se a uma “visão empirista de ciência”, exigindo do pesquisador um envolvimento intenso no campo de estudo, permitindo apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação cultural. Destaca-se ainda, nesta abordagem, a assunção do pesquisador acerca dos referenciais que baseia sua análise, tornando inaceitável a crença de uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 2013; BOLZAN, 2006). Deste modo, as pesquisas educacionais de natureza qualitativa, exigem do investigador o planejamento cuidadoso e detalhado da investigação, pois a

Abordagem qualitativa, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do

caminho percorrido para alcançar os objetivos, com justificativa de cada opção feita (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Na abordagem qualitativa há uma preocupação maior com o processo do que com o produto, o que caracteriza a investigação proposta. De acordo Chizzotti (1991) os pesquisadores que fazem uso desta abordagem, em geral, se contrapõem ao pressuposto experimental que defende um padrão único de pesquisa para todas as áreas, calcado no modelo de estudo das ciências da natureza. Neste sentido, a abordagem qualitativa de pesquisa é caracterizada por ser a mais adequada às ciências humanas, a qual tem sua especificidade no estudo do comportamento humano e social.

A abordagem qualitativa de cunho sociocultural narrativo assume o pressuposto de que não há como o pesquisador compreender o sujeito sem compreender o contexto social e cultural que este está imerso, sendo indissociável a relação de pesquisador/pesquisado.

O pesquisador é aquele que vai ao encontro do outro, coloca-se em seu lugar para perceber o que ele percebe, mas retorna ao seu lugar. Esse retorno, essa posição exotópica, é o que lhe permite ter realmente uma compreensão ativa do outro, gerando uma resposta ao visto, ao dito e não dito. E essa resposta implica em ajudar o outro a avançar, a caminhar a sair do lugar (FREITAS, 2002, p. 08).

Nesta perspectiva, o pesquisador é parte fundamental da investigação qualitativa e compete a ele despojar-se de preconceitos e predisposições na direção de assumir uma postura aberta às manifestações a que tem acesso. Ele observa, sem adiantar explicações nem se conduzir pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Esta compreensão será alcançada a partir de escuta atenta das percepções e das experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando entender a significação social por eles atribuída ao seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, o pesquisador não se transforma em mero relator. Sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções dos sujeitos através de suas narrativas e algo que, muitas vezes, não é dito e, sim, possível de ser percebido a partir do discurso, que embasa práticas e costumes; supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações construídas com

relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência social ou cultural (FREITAS, 2002).

Para tanto, nossa postura ao longo da investigação, pautou-se na escuta do sujeito diante dos fatos, situações narrados pelos professores colaboradores deste estudo, reconhecendo-os como sujeitos históricos que constroem suas impressões e conhecimentos sobre o mundo a partir de seus percursos formativos. Conjuntamente a estas premissas, procuramos evidenciar nossa intencionalidade junto aos professores participantes, expressando nossos entendimentos e encaminhamentos previstos na investigação de forma a constituir uma pesquisa pautada em processos coletivos que tem na colaboração conjunta a sua construção.

### **2.2.1 Delineando o *lócus* da pesquisa: o município de Itaara**

O município de Itaara fica próximo à cidade de Santa Maria, região central do Estado do Rio Grande do Sul, sendo emancipado em 28 de dezembro de 1995. Pode ser considerado um município jovem, pois tem 23 anos de existência.

Tem um destacado potencial turístico devido as suas características de relevo e de clima diferenciados na região. Sua área é de 172,72 km<sup>2</sup> sendo que 14 km<sup>2</sup> é relativo a área urbana e 158,4 km<sup>2</sup> correspondente a área rural. Os habitantes domiciliados estão estimados em 5.011, de acordo com o último Censo do IBGE. Porém, deve-se levar em consideração que Itaara é uma cidade que atrai durante o verão “habitantes transitórios”, o que faz com que a população aumente no período de veraneio.

O clima é subtropical úmido, com fortes características de clima temperado. Itaara é um município de economia frágil e de pouca expressão no cenário econômico no Estado. Nele se desenvolvem atividades agrícolas, pecuária, extrativismos do tipo vegetal (madeira de reflorestamento) e mineração de basalto (britas).

No que tange à educação, Itaara possui Sistema próprio de Educação, instituído pela Lei Municipal nº 1426, de 23 de outubro de 2014. É importante salientar quem em de 29 de abril de 2015 foi sancionada a Lei Municipal nº 1471, que reestruturou o Conselho Municipal de Educação.

A rede municipal de ensino é responsável pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Há em Itaara três escolas: Escola Municipal de Educação Infantil

Gralha Azul, Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Lenhardt e Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides Pinto Ribas.

A EMEI Gralha Azul atende atualmente 135 crianças de 03 a 05 anos. Atuam na instituição 09 professoras, todas com formação superior específica. Já a escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Lenhardt atende, aproximadamente, 300 estudantes, do sexto ao nono ano. Atuam na instituição 25 professores, todos com formação superior específica. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides Pinto Ribas, a qual atende em torno de 320 estudantes do primeiro ao quinto ano, atuam 23 professores com formação em Anos Iniciais. Ainda há no município uma Escola Estadual de Ensino Médio, que atende aproximadamente 200 estudantes e uma escola de Educação Infantil Filantrópica que atende em convênio com o município em torno de 60 crianças de zero a 5 anos.

#### *2.2.1.1 O lócus da pesquisa: a EMEF Euclides Pinto Ribas*

O *lócus* da investigação foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides Pinto Ribas, localizada no bairro Parque Serrano II, em Itaara. A escolha por esta instituição de ensino ocorreu pelo vínculo que já havíamos estabelecido com o grupo de professores de anos iniciais desde o início da formação do PNAIC.

A escola foi estruturada para atender todo público alvo dos Anos Iniciais a partir de 2015. No período que antecedeu a reestruturação, haviam 04 escolas para este atendimento, sendo que duas destas atendiam somente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as outras o ensino Fundamental completo. Como forma de qualificar o trabalho pedagógico e de otimizar os recursos, reestruturamos as instituições escolares que passaram a atender cada nível de ensino.

Essa decisão foi tomada após minucioso estudo do contexto educacional do Município, considerando a importância de reunirmos os docentes com a mesma formação para atuar em determinado nível de ensino, em um único espaço escolar.

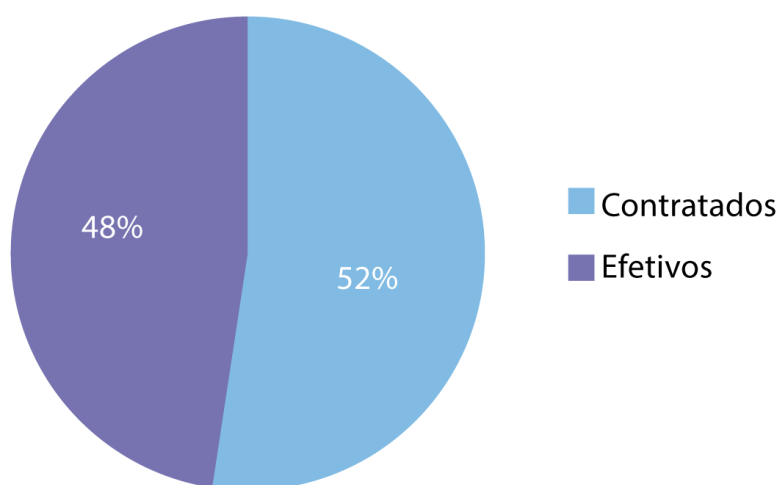
Neste sentido, atualmente a escola atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental oriundos das diferentes localidades do Município. O corpo discente atendido pela escola, na sua maioria, pertence à classe baixa, são filhos de pequenos agricultores, empregados de propriedades rurais, serventes e operários com ensino fundamental incompleto, com renda mensal entre um e dois salários mínimos. Existe ainda, número considerável de pais ou responsáveis que, mesmo

residindo no município, trabalham em Santa Maria. Todavia, há um contingente de desempregados, autônomos, ou que recebem Bolsa Família ou alguma ajuda governamental (PPP, EMEF Euclides Pinto Ribas, 2015).

### 2.2.1.2 Sujeitos da pesquisa

A investigação foi desenvolvida com 21 professoras que atenderam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Itaara, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides Pinto Ribas no ano de 2018. Destas, 08 professoras eram efetivas de carreira no município e 11 eram contratos temporários por 01 ano, conforme Processo Seletivo Simplificado. Também participaram da pesquisa a Supervisora e a Diretora da Escola Euclides Pinto Ribas.

Gráfico 2 – Sujeitos da pesquisa



\* 21 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

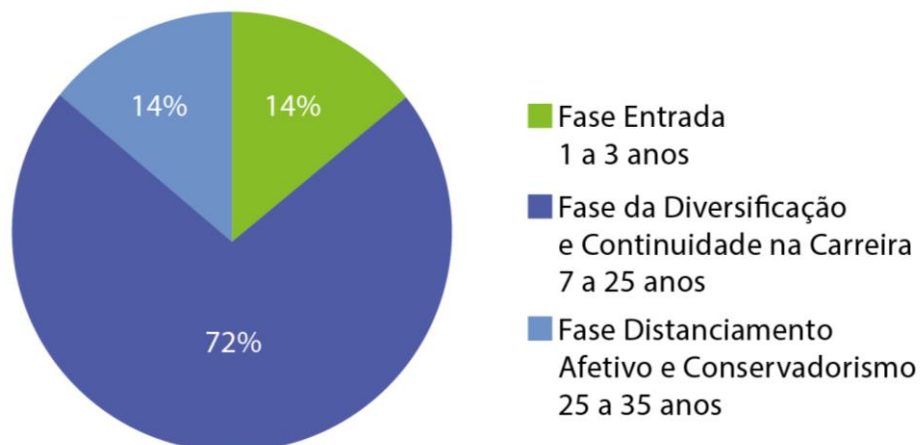
As professoras que colaboraram com nossa pesquisa possuem formação superior em Pedagogia, tanto em instituições públicas, quanto privadas. A média de atuação no magistério básico é de 18 anos; importante ressaltar que na rede convivem professores com muitos anos de experiência em sala de aula, assim como iniciantes da profissão.

Nesta investigação consideramos as diferentes etapas do desenvolvimento profissional das colaboradoras, uma vez que todas, ao longo de sua carreira, enfrentam contratemplos, tem necessidades e perspectiva distintas. Conforme os

estudos de Huberman (2000, p. 38), o desenvolvimento profissional é “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Assim, notamos que as professoras que participaram da pesquisa estão em momentos distintos na carreira docente, o que revela a complexidade desse processo.

As etapas básicas do desenvolvimento da carreira das professoras, propostas por Huberman (2000), puderam ser observadas no decorrer dos Encontros de Formação. Os desafios da entrada na carreira, da fase de estabilização, da fase de diversificação e continuidade, de distanciamento afetivo e conservadorismo e, por fim, a fase de desinvestimento evidenciaram a importância de uma formação continuada que respondesse as necessidades específicas desse grupo.

Gráfico 3 – Etapas do desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa



Há três colaboradoras que estão entre um a três anos de experiência no magistério, ou seja, se encontram no início da carreira docente. Observamos que as descobertas feitas no dia a dia levam-nas a exploração de novas formas de compreender o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Já as 15 professoras que estão na fase diversificação e continuidade, a mais longa fase da carreira proposta por Huberman (2000), deveriam ser as profissionais mais empenhadas em prol da qualidade do ensino proposto aos estudantes, uma vez que já teriam consolidada sua identidade pedagógica. Por fim, temos três professoras que estão na penúltima fase, chamada de “distanciamento afetivo e conservadorismo”, que é considerada de situação profissional estável, tornando-o

menos às situações desafiadoras do cotidiano. Na intenção de preservar a identidade de nossas colaboradoras, utilizamos pseudônimos escolhidos a partir da analogia com flores, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Sujeitos participantes da pesquisa

PSEUDÔNIMO	FORMAÇÃO ACADÊMICA E TITULAÇÃO	EFETIVA/CONTRATADA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA EM ITAARA
Petúnia	Pedagoga, Especialista	Efetiva	11	8
Alfazema	Pedagoga, Especialista	Efetiva	25	22
Alecrim	Pedagoga, Especialista	Contratada	4	3
Rosa	Pedagoga, Especialista	Efetiva	32	32
Margarida	Pedagoga, Especialista	Efetiva	20	18
Anis	Pedagoga, Especialista	Efetiva	17	17
Azalea	Pedagoga Especialista	Contratada	10	1
Açucena	Pedagoga Especialista	Contratada	3	1
Begonea	Pedagoga Especialista	Contratada	8	1
Camélia	Pedagoga, Especialista	Contratada	13	4
Cravo	Pedagoga, Especialista	Contratada	9	1
Dália	Pedagoga, Especialista	Contratada	35	2
Gerbera	Pedagoga, Especialista	Contratada	32	1
Hortência	Pedagoga, Especialista	Contratada	10	2
Girassol	Pedagoga, Especialista	Efetiva	9	8
Jasmin	Pedagoga, Especialista	Contratada	8	3
Lótus	Pedagoga, Especialista	Efetiva	18	18
Miosótis	Pedagoga, Especialista	Contratada	2	1
Tulipa	Educadora Física	Efetiva	8	8
Violeta	Pedagoga, Especialista	Efetiva	20	18
Acácia	Licenciada em Ciências Biológicas	Efetiva	22	22

A professora Petúnia trabalha há 11 anos, é efetiva no quadro do magistério de Itaara, sempre em sala de aula com os anos iniciais, teve experiência com 3º, 4º e 1º ano, é formada em Pedagogia com Pós-graduação em Psicopedagogia.

Alfazema tem 25 anos de professora, é efetiva no quadro do magistério de Itaara, sempre com turmas de alfabetização, formada em Pedagogia.



Alecrim é professora há 04 anos, trabalhou em 2018 contratada, mas tem experiência em anos iniciais e em anos anteriores, quando também contratada.

Rosa trabalha há 32 na função de professora é efetiva no quadro do magistério de Itaara, formada em Pedagogia com Pós-graduação em Educação Infantil, atuando do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, também no início de sua carreira teve a oportunidade de desempenhar a função de gestora.

Margarida, trabalha a 21 anos, é efetiva no quadro do magistério de Itaara, formada em Pedagogia, sempre optou por trabalhar com 4º e 5º ano.

Anis, é efetiva no quadro do magistério de Itaara, trabalha há 17 anos, já teve a oportunidade de desempenhar a função de gestora, também opta por trabalhar com 4º e 5º anos, formada em Pedagogia com Pós-graduação em AEE.

Azalea trabalhou em 2018 contratada, com uma turma de 4º ano formada em Pedagogia com Pós Graduação em Gestão.

Açucena, trabalhou em 2018 contratada com uma turma de 5º ano, é formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Gestão Educacional.

Begônia, trabalhou em 2018 contratada com uma turma de 5º ano, é formada em Pedagogia, com Pós-graduação em TICs, tem 8 anos de professora em sala de aula, sendo que somente em 2018 não trabalhou com turmas de Educação Infantil.

Camélia é professora há 13 anos, trabalhou em 2018 contratada com uma turma de 5º ano, é formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Gestão Educacional.

Cravo é professora há 9 anos, trabalhou em 2018 contratada com uma turma de 1º ano, é formada em Pedagogia, com Pós Graduação em Psicopedagogia.

Dália, professora 35 anos, atualmente aposentada, trabalhou em 2018 contratada com uma turma de 1º ano, é formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia.

Gerbera, professora há 32 anos, trabalhou em 2018 contratada com uma turma de 1º ano, é formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia.

Hortência, professora há 10 anos, trabalhou em 2018 contratada com uma turma de 1º ano, é formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Gestão.

Girassol, professora efetiva do quadro do magistério de Itaara há 8 anos, sempre trabalhou com 2º ano, formada em Pedagogia com Pós-graduação em Psicopedagogia.

Jasmin, professora há 8 anos, trabalhou em 2018 contratada com uma turma de 2º ano, é formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia.

Lótus, há 18 anos professora efetiva do quadro do magistério de Itaara, teve a oportunidade de trabalhar com turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, formada em Pedagogia com Pós-graduação em TICs.

Miosótis, professora há 2 anos, trabalhou em 2018 contratada com uma turma de 5º ano, é formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Gestão Educacional.

Tulipa, professora efetiva do quadro do magistério há 08 anos, formada em Educação Física, trabalhou com turmas de Educação Infantil e todos os anos do Ensino Fundamental.

Violeta, 18 anos professora efetiva do quadro, formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Supervisão Escolar, atuando na coordenação pedagógica da escola há 8 anos.

Acácia, professora há 20 anos do quadro efetivo do magistério, formada em Biologia, trabalhou com os anos finais do Ensino Fundamental e há 6 anos é Gestora na escola.

### **2.2.2 Instrumentos da pesquisa**

Tendo em vista os objetivos orientadores da pesquisa, desenvolvemos o estudo a partir da organização de um espaço dialógico, problematizador e reflexivo o qual denominamos “Encontro de Formação: Compartilhando e Construindo Saberes”. Almejamos com os encontros a constituição de um espaço de formação, pensado e refletido coletivamente. Para tanto, foi necessário investigar com o grupo as necessidades e as experiências que os professores colaboradores consideravam importante de serem contemplados em uma proposta de formação.

Com isso a proposta almejou pensar e propor reflexões de inovações nos modos de pensar a formação pedagógica do professor. Partindo do pressuposto que inovar é construir uma forma diferente de concepção por parte dos agentes envolvidos no trabalho realizado na escola, sendo que esta concepção precisa ser analisada, estudada e compreendida e torna-se assim algo intrínseco nas ações do dia a dia da escola.

Elencamos como dimensões articuladoras dos encontros formativos: a escuta, a contextualização, a experimentação e a reelaboração (ECeR), tendo como

elemento transversal a reflexão colaborativa. Cada uma destas dimensões é ativada pela possibilidade de reflexão entre pares instaurada, permitindo a construção compartilhada de saberes e fazeres.

Pautamos-nos em Bolzan (2005) quando enfatiza que o trabalho conjunto é capaz de mobilizar a cooperação entre indivíduos, permite a organização, definição e redefinição do processo interativo a cada passo, considerando-se “a base de toda a atividade cooperativa, a ação conjunta, havendo negociação, conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe todo processo” (BOLZAN, 2005, p. 94).

Nesse sentido, a **escuta** (E) se colocou como dimensão fundante dos encontros formativos permitindo as professoras e a investigadora o exercício de se colocar no lugar do outro, suspendendo provisoriamente ideias e premissas para que o diálogo fosse possível. Consideramos a escuta como fundamento do diálogo e também um conteúdo essencial no processo de formação de professores/as. Não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta.

Neste sentido, os encontros formativos foram permeados pela dialogia instaurada entre os ditos e as escutas produzidas, permitindo o reconhecimento de cada uma das professoras como protagonistas da formação. Concordamos com Bolzan (2005) quando enfatiza que os professores quando tem a oportunidade de dizer, tanto de seus entendimentos, quanto de seus mal-entendidos, possibilita-lhes a conscientização de sua compreensão, ou não, a partir do processo reflexivo instaurado via rede de interações colaborativa.

Desse modo, podemos dizer que, à medida que estes professores discutem sobre suas concepções, deixam evidente a busca de um caminho de indagação, demonstram a direção escolhida e, conseqüentemente, uma postura reflexiva (ISAIA; BOLZAN, 2004) contribuindo para a **Contextualização** (C) acerca dos temas em pauta, a partir de suas experiências cotidianas.

Primamos desta forma, para que a **contextualização** dos desafios docentes fosse compartilhada permitindo o reconhecimento da diversidade de interpretações possíveis diante das situações cotidianas no contexto escolar. Consideramos que o exercício de escuta e o de contextualização da e na docência como dimensões fundamentais para que a **experimentação** e a **reelaboração** emergja.

A **experimentação** (e) foi delineada pelas discussões promovidas sobre prática docente dos sujeitos e das suas relações com o trabalho pedagógico do

colega, permitindo que cada um dos participantes se reconhecesse como responsável por potencializar os processos reflexivos ali instaurados. O esforço direcionou-se a reconhecer os desafios e enfrentamentos cotidianos dos professores e com isso colocar em evidência a importância da colaboração docente e sua relação com os espaços formativos que podem ser produzidos.

Por fim, a dimensão **reelaboração** (R) pensada a partir das possibilidades dos sujeitos reverem e repensarem suas vivências construídas em processos reflexivos instaurados, resulta do compartilhamento de saberes e fazeres sobre a docência. De acordo com Bolzan e Isaia (2006), isso torna-se possível quando as professoras modificam suas concepções através de um processo de reflexão sobre fatos e situações, o que os leva a transformar o conhecimento já sabido em algo novo, explicitando as relações entre o conhecimento pedagógico construído e os conhecimentos prévios dos professores.

Neste sentido, a partir das dimensões articuladoras dos encontros formativos a escuta, a contextualização, a experimentação e a reelaboração (ECeR), foi possível instaurar uma rede de interações e mediações que fomentaram a reflexão colaborativa, permitindo tecer os construtos desta investigação.

Figura 1 – Mapa conceitual do ECeR



Realizamos ao longo da investigação quatro Encontros de Formação, tendo em vista a disponibilidade de carga horária dos professores. Os encontros ocorreram no segundo semestre de 2018, finalizando no mês de dezembro. A continuidade dos encontros para o presente estudo, foi inviabilizada tendo em vista o término do contrato de 11 dos 21 professores colaboradores do estudo.

Os encontros de formação foram assim organizados:

No primeiro encontro se deu com o objetivo de apresentar a investigação proposta, onde o grupo foi convidado a participar. Realizamos, ainda, neste encontro a proposição de uma situação problema: você é responsável por organizar uma formação com os seus colegas, quais proposições consideraria importante de serem contempladas? O registro foi feito em bloco de anotações distribuído aos participantes. A atividade foi inicialmente feita de forma individual e posteriormente, houve a problematização das propostas, a partir das quais foi possível investigar as concepções dos professores sobre formação continuada e em serviço, bem como identificar como os professores significam as ações de formação já por eles vivenciadas.

Figura 2 – Fotos 1º encontro



No segundo encontro formativo houve a problematização e a provocação de novos modos de pensar a formação e desenvolvimento profissional, a partir do conjunto de propostas que foram pensadas pelos professores. Foi proposto, ainda, em pequenos grupos a leitura e a discussão de excertos teóricos com o objetivo de problematizar a relação entre formação e desenvolvimento profissional. Ressaltamos que em todo percurso, os objetivos do estudo foram compartilhados e serviram de

mote para as discussões promovidas. Com isso, o destaque esteve na construção do protagonismo. Compreendemos o protagonismo docente como a ação na qual os professores se responsabilizam por sua formação procurando melhorá-la, compartilhando suas experiências com os colegas para que juntos possam inovar suas propostas de trabalho propostas a serem desenvolvidas no trabalho pedagógico desenvolvido nos seus espaços de trabalho.

Figura 3 – Fotos 2º encontro



No terceiro encontro, incentivamos o grupo de professoras, mostrando-as seu potencial onde a partir de compartilhamento do que já sabemos, de nossas práticas podemos construir um novo modelo de formação. O próprio grupo elencou um tema que no caso foi a inclusão de alunos em sala de aula. Com o embasamento nos marcos legais e nas trocas de práticas, foi possível o reconhecimento dos saberes mobilizados pelos professores no cotidiano da docência, e neste compartilhamento com os colegas a possibilidade de construir novas perspectivas e novos caminhos a serem trilhados.

Figura 4 – Fotos 3º encontro



O último momento foi organizado pelo grupo, quando foram compartilhados trabalhos desenvolvidos nos diferentes anos e turmas; o que contribuiu para valorizar e fortalecer práticas docentes, colocando em evidência demandas e circunstâncias capazes de potencializar o seu protagonismo. Elas perceberam, também, que juntas podem [re]significar a identidade do professor.

Figura 5 – Fotos 4º encontro



Além da realização dos Encontros Formativos, utilizamos, na coleta de dados, o questionário, a entrevista semiestruturada e diário de campo reflexivo; considerando que todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem ideias, que orientam as suas ações.

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e

dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 29).

Desta forma, acreditamos que os instrumentos escolhidos permitiram compreender a experiência que cada professor possui, suas representações, bem como as impressões que elaboram. As experiências relatadas, escritas e observadas ocuparão o centro de referência das análises e interpretações que serão produzidas nesta pesquisa (CHIZZOTTI, 1991).

Considerando a importância de ter um roteiro para embasar as entrevistas e os questionários foram organizados tópicos guia que nortearam o trabalho:

- Concepção de formação
- Práticas de formação vivenciadas pelos professores;
- Impacto da formação no trabalho pedagógico dos professores.

O questionário, definido como uma técnica para obter informações sobre situações vivenciadas, crenças, expectativas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador desejar registrar para atender aos objetivos da pesquisa, foi aplicado a todas colaboradoras que participaram dos Encontros de Formação.

(...) um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008, p. 121).

Já a entrevista semiestrutura foi realizada com seis professoras que se disponibilizaram a narrar suas compreensões sobre formação e o quanto estas interferem ou não em seu desenvolvimento profissional. Este instrumento de coleta de dados “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” foi muito relevante, pois permitiu desvelar crenças e concepções internalizadas acerca do que seja um processo formativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Dentro da proposta de estudo de cunho sociocultural narrativo, a investigação narrativa transcorre em uma relação na qual os sujeitos participantes expressam suas ideias, sendo que estas permitem que as dimensões relacional, temporal e



contextual potencializem a interpretação dos sentidos elaborados e dos significados construídos e definidos socialmente. É possível, a partir das interações dialógicas, produzir um processo reflexivo crítico e elaborado, desencadeando transformações pessoais e profissionais nos sujeitos participantes do estudo (BOLZAN, 2009; FREITAS, 1998).

A entrevista semiestruturada é um instrumento de coleta que não se restringe apenas a um processo participante, com foco somente no que é dito e no que é escutado; o sujeito conta sua história a partir de sua concepção e visão de mundo.

O pesquisador está com os sujeitos produzindo sentido dos eventos observados. De fato o que se busca com esta observação é uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade, construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado (FREITAS, 2002, p. 9).

Outro instrumento importante que subsidiou a coleta de dados foram os registros no Diário de campo reflexivo, escrito a partir das observações que a pesquisadora realizou durante os Encontros de Formação “Compartilhando e Construindo Saberes”. O Diário, segundo Neto (2004, p. 63), “é um documento que podemos recorrer em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos construindo”. E foi neste documento, através da leitura e releitura das anotações, que conseguimos perceber as concepções intrínsecas das professoras a respeito de formação e desenvolvimento profissional.

No processo da observação, o pesquisador parte do princípio da alteridade em que ele tem uma relação de interação e dependência com o sujeito. Por esse motivo, o "eu" na sua forma individual só pode existir através de um contato com o "outro" e, é neste contato, que o pesquisador procura descrever sobre o observado. Neste sentido a observação não pode se prender apenas em “descrever os eventos, mas procurar as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 09).

A leitura das anotações do Diário de Campo levou-nos a perceber os Encontros de Formação como um espaço de construções coletivas, de trocas entre os participantes que buscavam refletir sobre o que já sabiam, reelaborando seus conhecimentos, demonstrando que as concordâncias e discordâncias contribuem para a aprendizagem docente.

## 2.3 DIMENSOES CATEGORIAS

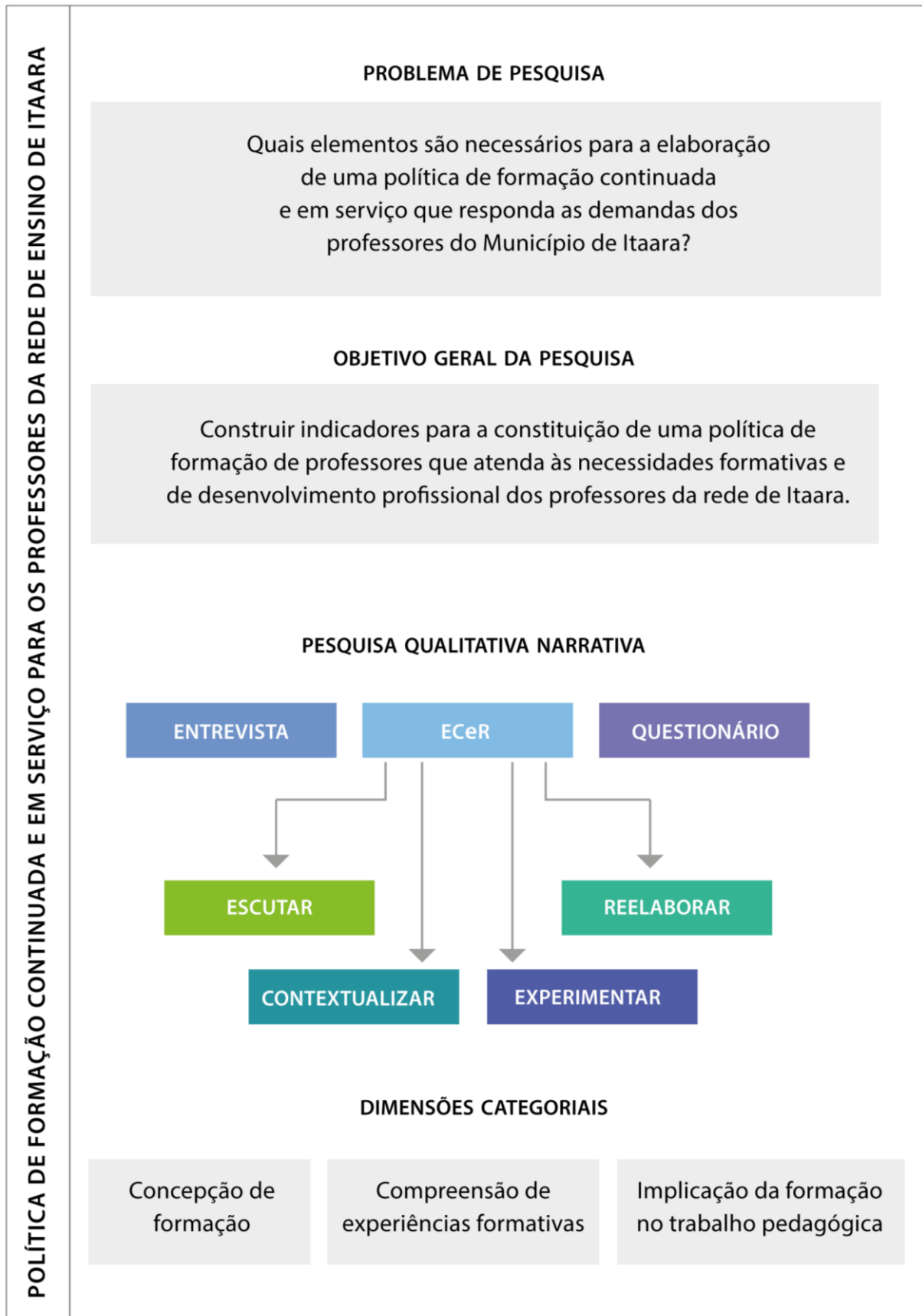
A partir das experiências e narrativas compartilhadas na investigação elegemos três eixos de análise: concepção de formação, experiências formativas e implicação da formação no trabalho pedagógico. No primeiro eixo foi possível evidenciar as concepções de formação. No segundo eixo foi possível identificar as experiências de destaque e ficou evidente a importância dada à formação continuada e em serviço, desde que esteja voltada as necessidades do trabalho pedagógico. De modo geral, os sujeitos da pesquisa narram que há pouca relação entre as formações já propostas e as demandas do cotidiano da sala de aula. Por fim, no terceiro observamos as implicações das formações no trabalho pedagógico quando há trocas e compartilhamento saberes. Para os professores este espaço de contribuir com o trabalho desenvolvido na sala de aula do professor.

Quadro 4 – Eixos de Análise

<p><b>Concepção de formação</b></p>	<p>Dimensão fundamental do desenvolvimento da docência. Espaço de retomada da prática pedagógica. Ponto de apoio e de fortalecimento dos modos de fazer e pensar à docência. Processo permanente e contínuo.</p>
<p><b>Experiências formativas</b></p>	<p>Compartilhamento entre professores. Aprofundamento teórico e socialização de ideias e materiais. Contextualização no trabalho pedagógico. Reafirmação e revisão de saberes e fazeres. Escola como lugar que a formação se efetiva.</p>
<p><b>Implicação da formação no trabalho pedagógico</b></p>	<p>Diversificação do trabalho pedagógico. Validação e revisão das práticas.</p>

Nessa perspectiva, a investigação teve como percurso o seguinte desenho:

Quadro 5 – Desenho da Pesquisa





### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada tem desafiado gestores, pesquisadores e comunidade em geral a construir alternativas capazes de contribuir para a construção de uma atuação profissional que dê conta da qualificação dos processos educativos em andamento em nossa sociedade.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), de qualquer ângulo que se focalize as transformações, quer na perspectiva dos ideais de educação para a construção de uma sociedade mais justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a formação de professores tem se sobressaído como fator relevante e fundamental de investimentos.

Com isso, vários desafios revelam-se como questões propulsoras da formação de professores. De um lado, está a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, que têm viabilizado a ampliação da presença de segmentos sociais pouco representados até então. A democratização do acesso tem provocado a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização, impactando com isso a formação inicial e continuada de professores. De outro lado, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionam por transformações das concepções e práticas educativas (GATTI; BARRETO, 2009).

No contexto atual, evidencia-se a necessidade de buscar propostas capazes de contribuir com a melhoria de práticas existentes, uma vez que estas práticas não dão conta de possibilitar aos indivíduos garantias de espaços necessários de dignidade humana. Compete a educação, em sua função social, possibilitar alternativas que possam proporcionar à conquista de capacidades que levam as pessoas à ascensão social, tornando-se capazes de desfrutar com equidade seus direitos.

Caminha-se para uma direção em que se exige-se do professor uma prática reflexiva e uma constante atualização, no qual todo e qualquer processo formativo precisa colaborar na construção do conhecimento deste profissional, tornando os

professores protagonistas e, conseqüentemente, autônomos nas suas práticas, permitindo que repensem seus papéis como educadores e consigam defender a sua identidade e profissionalidade.

Nesta direção, entendemos que pensar a formação docente implica considerá-la sob a perspectiva do desenvolvimento profissional na carreira. Importa considerar, contudo, que a formação é apenas um aspecto de destaque na progressão de carreira, é que existem outros tão importantes quanto, como garantia de salário, condições de trabalho, valorização do coletivo, a possibilidade de espaços onde o professor possa desenvolver plenamente seu trabalho, o que nos remete às garantias de legislação trabalhista e políticas públicas que proporcionem a este profissional desenvolver-se na carreira. De acordo com Imbernón (2011)

(...) a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

No Brasil as Políticas Públicas Educacionais, referentes à formação de professores, têm como grande marco a Constituição Federal de 1988, que traz em seu artigo Art. 206:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.  
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
VII - garantia de padrão de qualidade.  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal  
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Com a intenção de assegurar que o artigo 206 se efetive, foi aprovada a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que muito bem apresenta e defende a formação dos profissionais da educação, em específico no Art. 67, que dispõe que: “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

A referida Lei, ao legislar sobre a formação continuada de professores, assegura a necessidade de investimentos, objetivando a melhoria da ação pedagógica. Esta Lei fixa, segundo Gatti (2009 p. 43) em suas disposições transitórias, prazo de dez anos para que os sistemas de ensino façam as devidas adequações à nova norma. Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía apenas formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até, então, era a exigência para atuar como professor. Foi e será, ainda, necessário tempo, muito esforço e financiamentos por parte dos sistemas de ensino para chegar a formar seu quadro docente em nível superior na íntegra no contexto brasileiro.

Com intuito de dar conta desta demanda, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual trouxe como grande marco a “formação inicial de professores leigos”, tornando como responsabilidade dos sistemas de ensino ofertar a formação em nível de graduação a todos os professores que não o tiverem. O parágrafo único do artigo 7º desta lei autorizava a aplicação “de parte dos recursos da parcela de 60%” na capacitação de professores leigos, durante os primeiros cinco anos de vigência da lei.

Os governos municipais começaram, em parceria com instituições públicas, promover Cursos de Licenciaturas, tendo como parâmetro, também, o artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases, que institui a Década da Educação, e que, no inciso III do § 3º, indica a necessidade da realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício”.

Na esteira desta regulamentação, em 2005, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em parceria com centros de pesquisa de várias universidades. Esta rede surge com a intenção de

proporcionar espaços de formação, de muitos profissionais de sala de aula e também de gestores educacionais (GATTI, 2009, p. 207).

Contudo, como o FUNDEF, contemplava apenas o ensino fundamental, se fazendo necessário ser reestruturado, sendo que em 2007 foi aprovada uma nova lei, que substituiu o FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. Seguindo a regulação do fundo anterior, houve a indicação de que até 60% deveria ser utilizado na remuneração “*dos profissionais do magistério da educação básica*”, incluindo docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica.

Em 2007 foi aprovada mais uma possibilidade e garantia de formação continuada com a Lei nº 11.502/2007, que passa a autorizar concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Trazendo em seu § 2º que, “no âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e, exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte”:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com o intuito de expandir a proposta de formação continuada, criou-se também o decreto Nº 6.094/07- PNE, com a intenção de contemplar um “*Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação*”. Um dos principais desdobramentos do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do PDE é, de acordo com Gatti, André e Barreto (2011), o Plano de Ações Articuladas (PAR), voltado para o oferecimento de apoio técnico e financeiro aos municípios brasileiros com índices insuficientes de qualidade de ensino.



O PAR contemplou em sua organização as dimensões: *gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio à escola, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos*. A adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelos municípios foi condicionada à elaboração do PAR, passando a se constituir em instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes.

Em 2008, é aprovada a Lei 11.738/08, que passa a garantir o cumprimento já proposto na CF/88, e na LDB 9394/96, que é o pagamento de piso nacional ao magistério público, assim como garantia de  $\frac{1}{3}$  de hora planejamento aos profissionais do magistério, para que os mesmos possam usufruir de espaços para planejar suas atividades pedagógicas, realizarem formação continuada, enfim momentos de construção e reflexões sobre seu trabalho pedagógico.

Em 2009, temos mais um avanço nas políticas de formação com a aprovação do Decreto nº 6.755/09, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Com a aprovação do referido decreto, foi elaborado através deste o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR (BRASIL, MEC, 2009c). Este programa foi implantado pela Capes, em colaboração com as Secretarias dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal e com as Instituições de Ensino Superior.

O Programa PARFOR, diferentemente dos cursos de formação de professores oferecidos com recursos do Fundef, foi de responsabilidade direta do governo federal. Teve como objetivo garantir que os professores em exercício na rede pública da educação básica obtivessem a formação exigida pela legislação, sendo, para tal, constituídas turmas especiais, exclusivas, para atender aos professores em exercício.

A Política de Formação instituída a partir deste decreto evidenciou uma preocupação com a qualificação docente abrangendo ações em várias dimensões, tais como: “[...] *suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério [...]*”; *promover a valorização “[...] mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira*”.

Nesta premissa de possibilitar a formação aos Profissionais do Magistério da Educação Básica, são disponibilizados aos professores, vários cursos de formação a

nível nacional, sob a responsabilidade direta do governo federal. O quadro abaixo, apresenta alguns programas de formação:

Quadro 6 – Programas de formação de Professores /MEC

<b>GESTAR I - 2001</b>	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores de anos iniciais do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas.
<b>GESTAR II - 2004</b>	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas.
<b>PROINFANTIL - 2005</b>	Curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, que não possuem a formação específica para o magistério.
<b>PRÓ-LETRAMENTO 2006, 2007, 2008</b>	Curso dirigido aos professores do Ensino Fundamental, com a intenção de assegurar a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática. Articulado com a Provinha Brasil.
<b>PROINFO INTEGRADO – 2007, 2011.</b>	Um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar.
<b>E-PROINFO - 2008</b>	É um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.
<b>ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL – 2010 - 2012</b>	Atender aos docentes que atuam em creches e pré-escolas, propiciando oportunidade de ampliar o conhecimento sobre as características das crianças atendidas nesta etapa.
<b>PNAIC – 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017</b>	Curso presencial de formação, oferecido aos professores alfabetizadores. Sua primeira proposta para 02 anos, no entanto estendeu-se por mais de 5 anos.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>

Como se evidencia no quadro, houve considerável investimento na formação continuada de professores atuantes na educação básica. As ações previstas pelo MEC, assim como pela CAPES, foram articuladas em interlocução com as

instituições de ensino superior, a plataforma Freire e a Universidade Aberta do Brasil (DALLA CORTE; SARTURI, 2015).

Podemos dizer que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foi um dos programas com maior repercussão nos últimos anos 5 anos nos sistemas municipais. Este programa, criado em 2012, constituiu-se como uma política nacional direcionada a promover a melhoria dos níveis de alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental, via três vertentes: ações de formação, de avaliação e de distribuição de materiais didáticos nas escolas, para o uso do educador e do aluno.

O objetivo, de acordo com o MEC, foi aprimorar os conhecimentos teóricos práticos dos professores, de forma a promover soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização, no intuito de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização (Plataforma do Letramento, 2015). A portaria do MEC, no artigo 5º, descreve como objetivos do programa:

- I. garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II. reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III. melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV. contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

De acordo com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, a formação continuada de professores é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida. Assim, expressa:

(...) julga-se fundamental adotar uma estratégia descentralizada e articular a política nacional de forma a atender à diversidade de arranjos federativos, valorizando exemplos inspiradores encontrados em escolas, municípios e estados. Verifica-se que, quando professores, gestores e formadores assumem cooperativa e solidariamente a responsabilidade pela aprendizagem das crianças, os bons resultados aparecem (BRASIL, 2017, p. 04).

O Programa foi desenvolvido em nível nacional, intencionando a reversão dos indicadores de desempenho dos alunos em todo o país. Com o delineamento desta

política, trinta em nove universidades foram convidadas pelo Ministério de Educação para atender todo o território Nacional (ANTUNES et al., 2018).

De acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2017).

O estado do Rio Grande do Sul, nos anos de 2013, 2014 e 2015 teve a formação dos orientadores do estudo organizada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que assumiu o trabalho junto a 335 municípios e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com 153 municípios.

No ano de 2016, as instituições formadoras no Rio Grande do Sul foram: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel). No ano de 2017, foram incluídas ao quadro anterior a Universidade Federal do Pampa (UNIPAPA), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)[7].

De acordo com o documento elaborado pelo MEC (2012), que teve como objetivo orientar a implementação do PNAIC, o programa foi estruturado a partir de quatro eixos de atuação que são:

**I. A formação de professores** busca contemplar os professores dos sistemas que aderiram ao programa, com formação mediada por um professor que será um Orientador de Estudos, escolhido entre seus pares. Este será atendido por um formador da IES, que é uma Universidade responsável pela formação. No caso do município de Itaara, a formação ficou sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**II. Material didático** será ofertado aos professores participantes cadernos de formação, que contemplam conceitos básicos de leitura e escrita, considerando a importância de pensar numa proposta de trabalho a partir da função social da leitura e da escrita. Cadernos da matemática que abordam a matemática na vida cotidiana,

conceitos básicos e sua finalidade na prática diária do aluno. Cadernos das diferentes áreas do conhecimento, que garantem uma aprendizagem efetiva do aluno. Todo material didático pedagógico prevê a ampliação do acervo em cada escola, em âmbito nacional no que diz respeito a livros didáticos, obras complementares, dicionários, jogos específicos para alfabetização e obras de referência aos professores de apoio pedagógico, pesquisa e tecnologia, distribuídas pelo PNLD e PNBE (BRASIL, 2013).

**III. Avaliação** este eixo perpassa as *Avaliações* que pressupõem tanto a avaliação processual realizada pelos professores com seus alunos durante o processo de alfabetização, quanto a avaliação do próprio programa, procurando agregar as informações obtidas em avaliações externas como Provinha Brasil e a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), a fim de que docentes e gestores analisassem os dados e realizassem possíveis ajustes.

**IV. Gestão, Controle Social e Mobilização** é uma estratégia que viabilizaria a implementação do programa, reunindo diferentes instâncias nos diferentes entes federativos: um Comitê Gestor Nacional; uma coordenação institucional em cada estado; uma Coordenação Estadual e uma Coordenação Municipal (BRASIL, 2013). Assim, os órgãos governamentais comprometem-se legalmente, em regime de colaboração, cumprir a garantia de que os objetivos do programa sejam cumpridos na íntegra.

Nesta direção, o programa priorizou o fortalecimento do regime de colaboração e do diálogo entre União, Estados, Municípios, instituições formadoras e escolas, em especial responsabilizando os sistemas públicos de Educação Básica pela realização de diagnósticos da alfabetização e letramento dos estudantes de suas redes (inclusive com base nos boletins da ANA 2016).

Há o manifesto em defesa da autonomia do professor no que se refere ao uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição. Bem como do reconhecimento da escola como lócus preferencial da formação continuada, colocando o foco nos estudantes e na prática docente.

Nesta perspectiva, o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, propôs-se a um processo de formação pautado nos princípios da prática da reflexividade, na mobilização dos saberes docentes, na constituição da identidade profissional, na socialização, no engajamento e na colaboração, almejando aos

professores um espaço de formação que possibilitasse repensar sobre suas práticas na sala de aula e a partir destas (re)planejar propostas viáveis para seu fazer pedagógico.

Há aspectos importantes a serem considerados em uma formação continuada dos professores, especialmente quando se evidenciam no cotidiano das redes municipais e estaduais, apelos econômicos envolvidos nas propostas de formação continuada a partir da compra de pacotes veiculados por instituições privadas, configurando-se como um grande negócio. Concordamos com Barbosa (2017) quando diz que a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, ou utilização de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Importa colocar em destaque que as demandas que se apresentam aos professores em exercício nos municípios, nem sempre são contempladas, seja por problemas de gestão das redes, seja por desconhecimento e desconsideração dos professores sobre a necessidade de investimento formativo. De fato, há inúmeras questões que acabam por restringir o acesso dos professores a estes espaços de formação ofertados. Com isso, é premente que as políticas públicas que contemplam a formação de professores sejam pensadas em articulação e colaboração com os entes federados, e especialmente que isso seja de fato considerado prioridade nos investimentos educacionais em todas as esferas.

Nesta direção, o Plano Nacional de Educação, elaborado em 2014, busca contemplar algumas garantias para a formação de professores, nas metas 16, 17 e 18. A Meta 16 apresenta dois grandes objetivos: o primeiro é formar em nível de pós graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano Nacional de Educação (PNE); o segundo é garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino

Meta 17: a valorização dos profissionais do magistério representa um dos desafios centrais para a melhoria da educação brasileira. Como esclarece o documento Planejando a Próxima Década, publicado pelo Ministério da Educação em 2014 “a melhoria da educação e, conseqüentemente, dos índices educacionais e das taxas de escolarização da população e o desenvolvimento social e econômico

do País estão relacionados, entre outros, à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica”.

Na Meta 18, consta que é necessário assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e plano de carreira com referência ao piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da constituição federal.

De forma geral o PNE, traz garantias de espaço de formação, propondo a valorização dos profissionais do magistério com plano de carreira adequado garantindo desta forma o piso do magistério, porém em termos de condições de trabalho repasse das verbas que garantam estas metas não é claro.

Outra questão que é importante a ser repensada e problematizada é o conceito de desenvolvimento profissional, baseado na racionalidade crítica do que se entende por formação de professores, uma vez que “o desenvolvimento profissional do professorado pode ser a de qualquer tentativa sistemática de melhora a prática trabalhista” e a formação será “legítima quando contribuir para esse desenvolvendo” (IMBERNÓM, 2012, p. 98).

O desenvolvimento profissional não ocorre somente quando o professor progride no âmbito pedagógico e sim no conjunto de ações que possibilitam ou impedem que avance em sua vida profissional. Os programas e políticas de formação continuada auxiliam neste desenvolvimento, mas é necessário que fatores como valorização salarial, vantagens na carreira, clima de trabalho, condições de infraestrutura, entre outros, sejam observados e adequados ao trabalho que é desempenhado pelo professor.

A criação de políticas e programas de formação contribui com a satisfação profissional e é decisiva para o pleno desenvolvimento do docente. Sem considerarmos este fator não se pode pensar num espaço formativo de qualidade.

### 3.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ITAARA

Dentro do contexto nacional das políticas de formação de professores, o município de Itaara, no âmbito de Secretária Municipal de Educação e Desporto, vem buscando contemplar propostas de formação aos seus profissionais, uma vez que acreditamos que este é um dos vieses que contribui para o desenvolvimento

docente. Em nível municipal a caminhada é lenta, porém os avanços são significativos. Temos uma rede de 03 escolas municipais, em média 60 profissionais de educação e uma comunidade de, aproximadamente, 700 alunos matriculados.

Em 2014, efetivou-se o Sistema Municipal de Educação, criado pela Lei 1426/14, dando autonomia própria para gerir propostas de melhoria para a educação no município. Ainda em 2014, com a aprovação do PNE, o município teve um ano para construção da proposta do Plano Municipal de Educação (PME, 2015), aprovado pela Lei 1477/15.

Com a aprovação da referida Lei Municipal, Itaara passou a contemplar as diretrizes que devem reger as iniciativas na área de educação. Tendo como modelo o Plano Nacional, o documento de Itaara não atende, especificamente, as demandas locais, reproduzindo, genericamente, o disposto no PNE.

#### Quadro 7 – Meta PNE/PME

PNE	PME
<p>META 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>META 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>

No quadro acima, observamos que a Metas dispostas no Plano Municipal de Educação são uma reprodução do que está registrado no Plano Nacional. Sabemos da importância destas metas e entendemos suas proposições como um direito das crianças do país. No entanto, o modo como está elaborado o PME não se vislumbra as ações necessárias para a efetivação desta Meta. Após uma análise superficial no documento, percebe-se que há fragilidades e dissonâncias com a real necessidade com a educação em nível Municipal. No entanto, o PME é o único documento legal



no qual há um registro sobre a formação continuada de professores; justifica-se aqui a importância de considerá-lo na produção desta pesquisa.

A primeira meta que contempla a questão da formação continuada de professoras é a Meta 05, na qual está registrada a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental”. Observamos que uma das estratégias para a consolidação deste objetivo é promover a formação continuada dos professores alfabetizadores (5.1, PME, 2015, p. 53). Comprometer-se de forma mais efetiva com a formação dos profissionais do magistério é uma tarefa árdua, que exige a definição e a sistematização de ações viáveis para o desenvolvimento de uma proposta formativa. Esta meta vem sendo contemplada por formações pensadas coletivamente, que surgiram a partir da proposta desenvolvida em âmbito nacional pelo PNAIC, onde o município ao fazer a adesão disponibilizou carga horária aos professores que pertencem ao bloco de alfabetização.

A segunda meta que trata da formação continuada de professores é a de número 07, que diz respeito à qualidade da educação básica.

**Meta 07** Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo atingir as seguintes médias municipais para o IDEB: nos anos iniciais do Ensino Fundamental permanecer, no mínimo, com o Índice Nacional 6,0, visando aumentá-lo gradativamente; nos anos finais do Ensino Fundamental aumentar o IDEB, alcançando, no mínimo, o índice Nacional (em 2015 chegar em 4.6; em 2017 chegar em 4.9; 2019 chegar em 5.1 e 2021 chegar em 5.4 – Fonte: [ideb.inep.gov.br](http://ideb.inep.gov.br)).  
07, PME, 2015, p.55).

**Estratégias Municipais:**

7.1 Ofertar Formação Continuada para os professores, visando mudanças metodológicas em sala de aula e estimular os estudantes, através de Projetos vivenciais.

Com a intenção de atender a meta 07, de modo sistematizado, o município procura ofertar aos professores espaços de formação através de palestras, cursos, seminários, oficinas em parceria com as universidades, em especial, a de Santa Maria.

Já na meta 16, a qual trata da formação em nível de pós-graduação, encontramos estratégias que se referem à formação de professores.

**Meta 16** – Formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades,

demandas e contextualização do sistema de ensino.

**Estratégias Municipais:**

16.1 Consolidar Política Municipal de Formação de Professores da Educação Básica.

16.2 Promover a formação continuada dos professores em parcerias com as Universidades da região.

16.4 Garantir redução de carga horária remunerada ao professor como incentivo para cursos de pós-graduação que tenha afinidade com sua área de atuação.

16.5 Fortalecer a formação dos profissionais da educação docentes das escolas públicas da educação básica, por meio da implementação das ações do PNLD e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público, assim como calendário permanente de formação continuada (PME, 2015, p. 74).

É importante registrar que no quadro atual do magistério 98% (noventa e oito) dos profissionais tem formação em nível de especialização, o que garante o cumprimento parcial da meta 16. No entanto, acreditamos que a garantia de “formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização do sistema de ensino”, vai além de cursos de pós-graduação e podem ser efetivadas no âmbito da instituição em que o professor atua.

Ao observarmos as estratégias estabelecidas para a consolidação da meta 16, percebemos as divergências com a atual realidade educacional do município. Primeiramente, não há uma política de formação continuada para os professores da Educação Básica e não houve discussões acerca desta possibilidade. Logo, não há como consolidar algo que não existe. Entretanto, eram promovidas, unicamente, ações formativas pontuais as quais eram efetivadas em parcerias com instituições de Ensino Superior. A inexistência de uma política de formação continuada de professores inviabiliza garantias importantes como a “redução de carga horária remunerada ao profissional” que busca o aperfeiçoamento docente.

No entanto, há um espaço de formação garantido por Decreto municipal nº 1000/2011, no qual fica estabelecido  $\frac{1}{3}$  hora planejamento aos profissionais da educação, em que o mesmo poderá ser usado para formação, tanto coletiva quanto do próprio profissional.

**Meta 18** – Assegurar no prazo de 2 (dois) anos a partir da aprovação deste PME a adequação do Plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública do sistema de ensino, conduzida pela entidade representativa de classe, tendo como referência o reajuste do piso salarial nacional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal/88.

**Estratégias Municipais:**

18.1 Finalizar a adequação do Plano de Carreira, registrando as demandas

dos profissionais do magistério, no prazo de seis meses, após a aprovação do PME.

18.2 Atualizar, no prazo de 1 (um) ano e sempre que necessário, o Plano de Carreira para os profissionais da Educação Básica, tomado como referência o Piso Salarial Profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do *art. 206* da Constituição Federal, tomada por base a legislação nacional.

18.3 Cumprir com o pagamento do Piso Nacional de Salário sem prejuízo das vantagens conquistadas no Plano de Carreira do Magistério.

18.4 Prever, no Plano de Carreira dos Profissionais de Educação Básica Pública do município, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

18.5 Assegurar, no plano de carreira dos profissionais de educação básica pública do município, a promoção de saúde e bem-estar a todos esses profissionais (PME, 2015, p. 77).

O município possui Plano de Carreira do Magistério Municipal, aprovado pela Lei 575/2003. Devido ao ano de sua aprovação, o mesmo precisa ser reestruturado, contemplando a Lei 11.738/08, garantindo o piso nacional assim como a hora planejamento em lei; pois isso não é garantia efetiva, uma vez que pode ser revogado a qualquer momento.

### **3.1.1 Experiências de formação promovidas no município de Itaara**

Partindo das vivências como professora e, também, gestora no Município de Itaara, apresentamos uma breve análise das experiências de formação que permitiram contextualizar a proposta dessa pesquisa. A análise dessas experiências, no período de 2002 até 2018, possibilitaram identificar oferta de palestras e cursos de formação esporádicos desvinculados da realidade escolar e de adesão individual dos professores; parcerias público-privadas, bem como adesão a programas federais<sup>8</sup>.

No que se refere às ofertas de cursos e palestras, evidenciamos o predomínio destas entre os anos de 2002 à 2018. Em mais de uma década, os momentos de formação aconteciam fora do âmbito municipal e as discussões promovidas nestes momentos eram orientadas por especialistas. Em virtude do grupo de professores ser pequeno, a questão econômica sempre preponderou nas escolhas dos modelos de formação. A impossibilidade de o município proporcionar eventos com palestrantes renomados, direcionava a Secretaria de Educação custear a inscrição

---

<sup>8</sup> Esta análise teve como base as experiências da autora como professora e gestora da rede municipal de Itaara, pautadas nos registros de livros de certificados, convênios firmados entre secretaria e instituições formadoras.

dos professores no Congresso Internacional de Educação Popular (MOBREC) ou no Congresso Internacional de Educação (FAPAS<sup>9</sup>). Cabe salientar que a adesão aos Congressos era obrigatória e a escolha do mesmo era realizada pelos profissionais da Secretaria de Educação. Logo, as formações foram realizadas de modo estanque, muitas vezes desvinculadas da realidade, pois as discussões não eram retomadas nos espaços em que os professores atuavam.

Entretanto, no ano de 2013, quando a gestão da SMED foi assumida por um profissional efetivo do quadro do magistério, decidiu-se realizar um levantamento para que essa escolha fosse coletiva, feita a partir das demandas dos professores municipais e a frequência passou a ser facultativa. Essa medida foi proposta com a finalidade de tornar a formação continuada mais significativa ao quadro docente. Identificamos como temáticas das formações promovidas as demandas oriundas de políticas e diretrizes nacionais que precisariam ser implementadas; recorrentemente, a inclusão e as questões relativas à autoestima eram os assuntos em voga.

Apesar do novo direcionamento, podemos indicar que a não retomada das discussões no coletivo da escola, acabava fragilizando a possibilidade formativa que esta modalidade poderia ter, se constituindo como um ponto ao desenvolvimento profissional dos docentes. Importa destacar que a retomada das formações escolhidas pelos professores, exigiria uma organização distinta da que, comumente, ocorre no cotidiano das escolas. Os professores efetivos da rede de Itaara que possuem uma vinculação de 22 de semanais, sendo destas 15h frente ao aluno, 4h de planejamento, e mais três horas de reuniões gerais. No que se refere as 4h de planejamento, esta vem ocorrendo individualmente, de acordo com a possibilidade organização das escalas nas escolas. Em alguma medida, a hora atividade<sup>10</sup> tem assumido uma perspectiva de liberação da presença do professor na escola, tendo em vista que sua preferência na maioria das vezes é de realizar o planejamento fora do contexto escolar. Podemos dizer que a proposição de que o planejamento seja realizado coletivamente na escola, encontra resistência mais fortemente na cultura instaurada sobre o direito adquirido de que isso ocorra fora do ambiente escolar, do que na possibilidade concreta da gestão dos horários e força de trabalho disponível

---

<sup>9</sup> O Congresso Internacional de Educação Popular é realizado, anualmente, pelo Movimento de Educadores Cristãos, já o Congresso Internacional de Educação é promovido pela Faculdade Palotina de Santa Maria, bianualmente. Ambos são realizados na cidade de Santa Maria, próxima a Itaara e tratam de diversas temáticas relativas à área da Educação.

<sup>10</sup> A hora atividade é relativa ao inciso 3º da Lei nº 11.738/2008, que regula o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica.

na rede. Com isso, acreditamos que esse é um desafio a ser enfrentado para que as propostas de formação nas escolas possam se efetivar.

Em 2011, concomitantemente com as formações esporádicas, iniciou uma nova experiência formativa no Município através da realização de um convênio entre uma instituição privada, a Fundação SICREDI<sup>11</sup> e o Poder Executivo. O grupo Sicredi organiza, juntamente com as escolas, projetos a serem desenvolvidos com os alunos em parcerias com a comunidade, partindo de uma metodologia que contemple a temáticas como: Cooperação e cooperativismo; Metodologias cooperativas; Escola e relações cooperativas na sociedade; Ambiente, sustentabilidade e cooperação, e Institucionalização das relações cooperativas no âmbito escolar.

Para a implantação do programa nas escolas houve a organização de seminários e oficinas, bem como, ações de orientação pedagógica específica para o desenvolvimento dos projetos elaborados, os quais devem seguir a organização metodológica que o programa adota. O programa está alicerçado em ações cooperativas e interdisciplinares perpassando todas as áreas do conhecimento. Os projetos desenvolvidos pelas escolas dentro do programa abrangeram resgate de valores e culturas locais; ética e cidadania; cultivo de hortas escolares; preservação do meio ambiente; cooperativas escolares, teatro, música, dança e outros; atividades lúdicas; embelezamento das escolas; integração escola e comunidade, e outros tantos.

Importa considerar que a adesão a esta cooperativa no ano de 2011, se deu sem a consulta aos professores da rede, o que gerou resistência dos professores para adesão da proposta. A partir de 2013, essa proposta de trabalho, que incluía a formação de Professores, passou pelo crivo dos professores de Itaara e decidiu-se que a adesão seria por escola. É importante destacar que, novamente, a questão econômica acabou preponderando, pois a parceria ao longo dos 09 anos sempre se deu em virtude de mobilização para se obter verbas para os projetos e ações que os professores desejavam realizar e não haviam condições de serem executadas com o financiamento disponível. Ao término do trabalho, em 2018, o quadro docente

---

<sup>11</sup> A fundação SICREDI foi criada pela Cooperativa de Crédito, com a finalidade de oferecer soluções financeiras de acordo com as necessidades dos associados, tornando se um importante instrumento de incentivo para o desenvolvimento econômico e social. Isto porque utilizam seus ativos para financiar os próprios associados, mantendo os recursos nas comunidades onde eles foram gerados.

reavaliou o trabalho e decidiu por não dar continuidade ao Convênio, uma vez que este não estava contribuindo, de modo significativo, com o desenvolvimento docente e a aprendizagem dos estudantes.

Em 2014, firmou-se outra parceria público/privado com uma empresa que presta serviços de auxiliar no desempenho de professores e alunos denominada Núcleo de Apoio aos Municípios e Estado (NAME), com a venda de método de sistemas de ensino, um programa organizado em um pacote que chegou pronto. Assim, verificamos que muitos dos elementos propostos na parceria tiraram, completamente, a autonomia do professor, pois se desenvolvia dentro de uma proposta fechada, em que não se levava em consideração a realidade local, inviabilizando qualquer outra forma de garantir a qualidade da educação a que o município se propôs. Mesmo com o suporte de material didático aos alunos, formação aos professores e, também, com suporte para o desenvolvimento de toda proposta pedagógica da escola, a avaliação desta parceria ao final do ano letivo foi muito negativa pelos professores, que afirmaram que se sentiram engessados em suas práticas de sala de aula, impossibilitados de atender as necessidades reais dos alunos.

Esta experiência evidenciou que embora todo este suporte proposto, esta parceria não se efetivou, pois as necessidades dos professores, assim como dos alunos não pôde ser contemplada. Foi um trabalho imposto, sem conhecer os professores, sem conhecer a realidade dos envolvidos; as formações eram pensadas e planejadas fora do contexto e a equipe apenas chegava ao município para aplicá-la. Tanto não foi positiva que o programa permaneceu apenas 01 ano letivo, no qual a partir da avaliação dos professores e da solicitação dos mesmos findou a parceria. O trabalho do NAME teve rejeição pela grande maioria do grupo, pois as ações eram pensadas de fora, com a intenção de dar conta das necessidades do grupo. O grupo sempre foi coeso no sentido de não permitir que alguém venha de fora “ensinar” como se faz. Tanto na certificação dos professores na formação online, foi possível constatar que nem 5% dos professores aderiram.

Acreditamos que o processo formativo ocorrido em nível municipal, nesse período, se mostrou pouco profícuo, uma vez que a formação precisa partir das demandas dos professores e resultar em índices positivos na educação de Itaara. As palestras, jornadas, seminários e a discussão entre pares, podem ter um significado assertivo para alguns, mas é possível perceber que não é uma ação coletiva, que

permita um avanço na forma de pensar e de agir do grupo. Cabe salientar que o município custeou as despesas com esta empresa com verbas oriundas do FUNDEB. Considerando que o objetivo maior de qualquer parceria entre público/privado é que esta serve aos interesses do mercado, com intenções claras de qual cidadão quer formar, para que fins, e a serviço de quem. Nesta direção cabe salientar que, no momento em que o público permite interferências de parceiros privados, está se eximindo de cumprir seu papel de ente responsável pela garantia de um direito de qualquer cidadão que é o direito a educação.

No que se refere à adesão de programas federais em parcerias com universidades públicas, o município de Itaara aderiu ao Programa Nacional pela Alfabetização na Idade certa no ano de 2012, mantendo sua adesão até o ano de 2017. No ano de 2012, 2013 houve a participação de 11 professores, sendo destes 07 professores atuantes no bloco de alfabetização e 04 professores coordenadores. Ressaltamos, a participação dos coordenadores nas ações de formação foi uma iniciativa da Secretaria, tendo em vista que esta participação, ainda não estava prevista no programa.

No ano de 2014, o qual teve o direcionamento à Matemática, novamente o município fez a adesão. Participaram da formação de 100 horas, parte presencial, parte em serviço e parte a distância, 07 professores, sendo 06 professores atuantes do bloco e um destes o coordenador pedagógico. Destes 07 professores, cinco professores apenas haviam participado das ações de formação nos anos de 2012 e 2013. Este fato decorre da situação de professores contratados para atuar na rede que, neste período, era de 07 professores concursados e 9 professores contratado no bloco. No ano de 2015, que teve como temática a Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade, o município novamente fez a adesão, contemplando a formação de 100 horas, parte presencial, parte em serviço e parte a distância, para 04 professores atuantes no bloco e efetivos na rede. A redução do número de professores se deu em razão da adesão ter ocorrido no mês de novembro de 2014, período no qual os contratos dos professores atuantes no bloco se encerravam.

No ano de 2016, o enfoque foi com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2017) de 100 horas, parte presencial, parte em serviço e parte a distância, e contemplou a participação de 09 professores, sendo 05 cinco concursados e 04 quatro contratados. Ressaltamos que dos 09 professores, 08

professores estavam atuando em sala de aula e uma professora coordenadora pedagógica. No ano de 2017, a qual teve início no município somente no ano de 2018, o qual participaram da formação de 100 horas, parte presencial, parte em serviço e parte a distância, 11 professores, sendo que destes 09 professores atuantes no bloco, uma coordenadora e uma professora itinerante. Como neste ano foi incorporada à Educação Infantil nas ações do programa, participaram da formação 09 professores atuantes na educação infantil, representando a totalidade de professores da rede Municipal de Itaara.

A formação com o grupo de professores de Itaara se deu dentro da carga horária do professor, em vista que temos garantido por decreto 1/3 de hora planejamento. Sendo assim, os espaços formativos sempre foram organizados neste horário, proporcionando, desta forma, que todos pudessem participar. A adesão dos professores sempre foi livre, porém o convencimento da importância da participação destes espaços formativos com a equipe dos professores, levou sempre que os professores do bloco aderissem.

A organização do estudo dos cadernos, assim como os espaços de garantia de trocas entre os professores foram, prioridades da formação. Como a formação dava a possibilidade de acontecer parte da carga horária a distância, parte em serviço e parte presencial, essa carga horária a distância era usada para leitura prévia dos cadernos, e a carga horária em serviço usava-se para realização das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula pelos professores. Já nos encontros presenciais, se fazia uma acolhida especial ao grupo, assim como, a sistematização do que abordavam os Cadernos e, também, algumas leituras extras que complementavam as teorias que compunham os cadernos e a proposta do programa.

Também nestes espaços num segundo momento, sempre se priorizava a construção de sequências didáticas a serem desenvolvidas nas salas de aula do bloco de alfabetização. Havia a construção de uma proposta de atividades coletivamente, entre professores de cada ano, desenvolvia-se esta proposta com os estudantes e no próximo encontro eram apresentados os resultados percebidos pelo professor. Este momento de partilha das ações desenvolvidas em sua sala de aula sempre pareceu rico e prazeroso; constituindo-se em uma oportunidade em que eles percebiam que não estavam sozinhos, pois as suas dificuldades eram parecidas com as enfrentadas por seus colegas.



Esta forma de organização dos espaços formativos se manteve ao longo dos 05 anos em que o município aderiu ao programa, partindo sempre da avaliação dos encontros e das atividades a distância realizadas pelos professores, que demonstravam em suas narrativas a afirmação pelo continuidade da formação ser organizada nestes moldes. Pontos importantes que podem ser considerados como responsáveis pelo êxito na formação do PNAIC são: a continuidade, uma vez que o que vinha sendo discutido tinha uma sequência, que fazia com que a cada novo encontro se retomasse o que haviam estudado e dava-se continuidade; a reflexão sobre a prática, o encontro se tornava um espaço para refletir o que o professor vinha desenvolvendo em sua sala de aula; a relação entre a teoria e a prática, a compreensão sobre o trabalho que o professor faz embasado nos conceitos trazidos nas teorias dos cadernos de formação; espaços de trocas de experiências, momentos em que os professores podem pensar coletivamente em ações que possam contribuir com o seu fazer pedagógico (ROSA; PESSOA; LEAL, 2015).

Ao analisarmos as formações podemos indicar que a rede municipal de Educação de Itaara, ainda, tem uma longa caminhada no que se refere à formação continuada e em serviço de professores. Esperamos que a pesquisa desenvolvida alavanque novos modos e perspectivas de formação continuada e em serviço de professores, favorecendo a sua efetividade, deixando de ser uma tarefa a ser cumprida pelos professores.



#### **4 COMPARTILHANDO SABERES E CONHECIMENTOS: MAPEANDO INDICADORES PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO**

O ser e fazer-se professor constitui uma atividade complexa que requer formação permanente. Os professores em sua ação docente estão, constantemente, diante de múltiplas situações e enfrentamentos, os quais demandam participação em espaços de formação que os impulsionem à reflexão e à problematização de modo coletivo e compartilhado (SANTOS; POWACZUK, 2012).

Nesta perspectiva podemos dizer que a formação se caracteriza como o processo que os sujeitos realizam ou participam para se colocarem em condições de exercer um ofício, uma profissão, um trabalho. Segundo Ferry (2004) há necessidade de diferenciar ações de formação e o contexto prático da profissão, pois a prática da docência não pode ser vista como a formação propriamente dita. De acordo com este autor, ao ensinar o professor volta sua atenção para criar condições para que os estudantes se apropriem do conhecimento com o qual estão trabalhando, isto é, sua ação está direcionada ou tem seu foco no trabalho sobre o outro. Diferentemente caracteriza-se a formação, que é um trabalho sobre si e, portanto, reflexivo, definindo-se como um espaço-tempo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Logo, a experiência de trabalho profissional não pode ser considerada, por si só, formadora; a menos que os sujeitos encontrem maneiras de retornar, para reverem o que fizeram e fazer um balanço reflexivo e, com isso, sejam capazes de produzir conhecimentos pedagógicos sistematicamente refletidos (FERRY, 2004). Portanto, a construção coletiva de propostas e espaços formativos precisam ser uma prática constante nas instituições de ensino.

A formação revela-se como uma oportunidade de retomada da prática docente, o que importa considerar que o exercício da docência envolve o confronto e a constante revisão e reelaboração das experiências, evidenciando enfrentamentos, para os quais nem sempre os professores estão preparados ou possuem “respostas”. Nesta perspectiva, a formação do professor precisa ser pensada como um processo que contribua efetivamente na prática diária, que proporcione ao professor possibilidades de refletir e repensar suas ações. Para tanto, é fundamental que o professor se reconheça e seja reconhecido com um profissional que carrega

consigo um conjunto de saberes que foram validados ao longo de sua trajetória de formação (TARDIF, 2014).

Deste modo, é importante conceber e respeitar o conhecimento construído pelos professores e esclarecer que seus saberes precisam ser considerados e compreendidos dentro de um contexto mais amplo da profissão, ou seja, não o restringindo as aprendizagens que se estabelecem no âmbito escolar; mas relacionando com os elementos que constituem o trabalho docente na sociedade. Ainda, os saberes não estão reduzidos à transmissão de conhecimentos, sendo oriundos da formação profissional, entrelaçados com os saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014),

O professor se constitui, nessa perspectiva, a partir do que ele experiencia ao longo de sua vida e de sua profissão. Por isso, é necessário enfatizar a importância de relacionar os saberes acadêmicos com os saberes construídos em espaços de reflexão sobre a prática.

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 34).

Partindo da ideia de que o que aprendemos num determinado momento da nossa vida tem uma utilidade relativa, ou seja, duração curta, isto devido aos avanços do conhecimento produzido, nos obriga, mais do que nunca, a uma atualização constante (GARCIA, 1999). Como consequência, a ideia que se tinha há tempos, em que se acreditava que terminada a graduação, a formação inicial proporcionaria uma bagagem de conhecimentos para toda a vida profissional, não é verdadeira.

Todo e qualquer processo formativo, deve envolver os mais diversos segmentos, ser pensado de forma global, considerando as condições, as necessidades e, em especial, as expectativas dos envolvidos. Nenhum processo de formação será considerado efetivo se não interferir na forma de perceber dos sujeitos. Qualquer um que passa por um processo formativo deve ser capaz de olhar o mundo com “outras lentes”, compreender e apreender com os novos conceitos.

Para Candau (1997), as formações continuadas precisam contemplar três eixos. O primeiro deles é a escola, reconhecendo-a como espaço fundamental de

refletir sobre as práticas. No segundo eixo está a valorização dos saberes adquiridos com a experiência dos docentes; finalmente, temos o ciclo de vida do professor, respeitando os diferentes estágios da vida docente. Partindo destes três eixos poderá se apostar numa formação mais efetiva, considerando que cada um já possui sua própria caminhada e que esta precisa ser respeitada. Isto implica dizer que a formação continuada precisa, primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar, primando pela valorização do conhecimento dos professores, considerando que cada um tem sua trajetória.

Nesta perspectiva, é importante considerar os diferentes tipos de saberes que os professores constroem a partir de suas práticas e suas vivências formativas. Para Tardif (2014), esses saberes são utilizados pelo professor no dia a dia da sala de aula e da escola e transforma-se em saberes pedagógicos, através do saber fazer que vai sendo construído no cotidiano da docência.

Quadro 8 – Os saberes do professor

Saberes dos Professores	Fontes Sociais da Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes Pessoais.	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes proveniente da formação escolar anterior.	Escola primária e secundária, estudos pré-secundários não especializados.	Pela formação e socialização pré- profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Escola primária e secundária, estudos pré-secundários não especializados.	Pela formação e socialização pré- profissionais.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização de “ferramentas dos professores (programa, livros didáticos, cadernos de exercícios).	Pela utilização de ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	Prática do ofício na escola e na sala de aula, experiências dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Adaptado a partir dos estudos de Tardif (2014).

A proposição de Tardif (2014) elucida a ideia que o professor se constitui a partir do que ele experimenta ao longo de sua vida e de sua profissão. Enfatiza a importância de relacionar os saberes acadêmicos com os saberes construídos nas suas experiências, em espaços de reflexão; sobre a prática e conhecimentos que são adquiridos.

Estas perspectivas foram balizadoras dos Encontros Formativos: construindo e compartilhando saberes, realizados com os professores colaboradores desta pesquisa, a partir dos quais foi possível a organização de um espaço de escuta sensível que possibilitasse conhecer as mobilizações e os enfrentamentos dos professores, bem como suas concepções sobre a relação entre formação e o fazer-se docente.

As professoras colaboradoras, ao manifestarem sobre a formação evidenciaram, quase que de forma unânime, a sua relevância para o desenvolvimento da docência.

*Formação é tudo aquilo que colabora, que faz tu repensares tua prática e colabora para melhorar a qualidade da tua ação (Alfazema, Entrevista, 2018).*

*Acredito que é um espaço onde eu possa rever tudo aquilo que eu já aprendi, durante minha formação inicial. Sei que a formação inicial também faz parte da minha formação, mas a gente quando está em sala de aula depois a de formada sente a necessidade de rever os conceitos, e atividades, então, a formação continuada serve para gente ir em busca de outras visões, de outras opiniões e assim ir reconstruindo aquilo que a gente aprendeu lá na formação inicial. Então, eu não me vejo fazendo um bom trabalho em sala de aula sem estar buscando esta formação continuada (Açucena, Entrevista, 2018)*

*(...) a formação é tudo o que lhe faz ir além da sala de aula, são experiências, são vivências e, também palestras. Tudo isso é uma questão de formação. Leitura de livros e, principalmente, a troca” (Alfazema, entrevista, 2018).*

A formação é considerada como algo intrínseco a carreira docente. Revela-se como elemento fundamental a possibilidade de retomar a prática para refleti-la e, a partir disso, qualificá-la. Ainda, os professores destacaram a formação como ponto de apoio e como forma de superar a solidão pedagógica<sup>12</sup>, tão presente no cotidiano docente.

---

<sup>12</sup> De acordo com Isaia (2006, p. 373) solidão pedagógica é o sentimento de “desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo.

*Situações que ajudam a clarear, a gente fica recreios, reuniões sempre girando em círculo em roda dos problemas e das situações que tu te sentes desafiada e a formação eu acho que vem para nortear; tipo assim vamos por aqui dando opção para a gente achar alternativa. Isso com certeza necessita um espaço de formação que contemple além da discussão do problema, estudo de teorias que possam afirmar melhorias no nosso trabalho (Alfazema, Entrevista, 2018).*

O comprometimento do professor com sua profissão cria possibilidades para que ele reflita sobre o seu fazer pedagógico, na tentativa de compreender os problemas de aprendizagem dos seus alunos e a forma como se organizam os currículos escolares; então, ter o espaço para socializar suas construções através de troca de experiências com outros professores é imprescindível. Esta ideia é apresentada por Nóvoa (1991, p. 67), quando afirma que “os professores devem deter os meios de controle sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar”. Podemos evidenciar que o trabalho do professor tem resultado pertinente quando o próprio docente se posiciona como sujeito do ato de conhecer.

Para transformar esta realidade ainda presente nas concepções dos professores é necessária uma ruptura do isolamento desses profissionais que, ao assumirem uma perspectiva de trabalho coletivo, refletindo com os seus colegas sobre as demandas do contexto escolar, buscando reorganizar os modos de atuação em sala de aula e construindo novas estratégias de trabalho. Isso implica compreendermos os professores como sujeitos capazes de produzirem conhecimento e de valorizar o saber que seus pares elaboram para que, no compartilhamento de ideias, possam contribuir na construção e reconstrução de uma nova proposta de trabalho.

Nesta perspectiva, destacamos as narrativas das colaboradoras no que tange ao entendimento sobre a formação.

*É o que buscamos para melhorar nossa prática e também a nossa vida. Embora nós termos uma formação mínima exigida pra assumir a profissão, o que vai nos tornar o profissional que somos é a constante busca por mais conhecimentos, e também conseguirmos refletir a partir deste novo aprendizado teórico e a nossa prática com os alunos. Então formação pra mim é a essência do que realmente precisamos nos tornar (Alecrim, Entrevista, 2018).*

*Formação é um processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente realizado durante a sua vida profissional, como objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas (Girassol Entrevista, 2018)*

Desde modo, a partir das narrativas de Alecrim e Girassol, podemos perceber que a formação<sup>13</sup> é “fenômeno complexo” em que o sujeito assume a responsabilidade pela “ativação e desenvolvimento dos processos formativos” em que, ao estar em contato com o outro podem criar contextos de aprendizagem “que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 29). Ainda, ao se referirem à formação, destacam elementos que consideram prioritários numa formação continuada. Nesta direção, narraram:

*[...] a formação é importante. Acredito que trocas de experiência, com rodas de conversas, com apresentação e relatos de sequências didáticas, tornam a formação significativa, voltando-se ao contexto (Begônia, Entrevista, 2018).*

*[...] usar o espaço de formação para estudar mais teorias, ler e discutir com os colegas, acredito que isso ajuda a compreender o nosso trabalho com o aluno (Açucena, Entrevista, 2018).*

*O que não pode faltar em um processo de formação são leituras e estudos como estes, trazendo as teorias já estudadas (Alecrim, Entrevista, 2018).*

Observamos que, entre os elementos destacados pelas professoras estão às oportunidades em que há troca de experiências, rodas de conversa, compartilhamento do trabalho relativo à elaboração de sequências didáticas e estudo teórico, o que torna a formação mais significativa. Isso porque é a “interrelação entre as pessoas que promove os contextos de aprendizagem que facilitam o desenvolvimento complexo dos indivíduos que forma e dos que se formaram” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 29).

Ainda, quando desafiadas, a dizer como deveria ser organizada uma atividade formativa, trouxeram a palestra como dispositivo central; o que pode ser observado na narrativa de Petúnia quando afirma que “uma pessoa já estudou e sabe mais que nós [professoras] ajuda-nos a entender melhor assuntos de nosso interesse” (Petúnia, 2º encontro de Formação, Diário de campo, 2018).

Muitas professoras sentem-se incapazes de assumir o seu processo formativo ou de compartilhar seus saberes com os colegas porque não se vêem como produtores de conhecimento. Além disso, ao assumirem uma postura passiva diante da formação, eximem-se da responsabilidade com o seu desenvolvimento

---

<sup>13</sup> Em nossa investigação servimo-nos do conceito de formação, bem como dos conceitos de heteroformação, interfomação e autorfomação, propostos por Vaillant e Marcelo (2012).



profissional. Nessa perspectiva, ela torna-se um expectador, recebendo de modo passivo informações, não conseguindo relacionar estas com sua prática.

As ações heteroformativas são vistas como uma mera oportunidade de troca de ideias e materiais didáticos e muitas professoras pensam que este é um espaço em que se fazer as trocas, *“se deu certo comigo, pode dar com o colega. Às vezes, uma simples atividade que o colega realiza pode dar certo com minha turma; eu adoro essas coisas de troca com os colegas”* (Petúnia, 2º Encontro de Formação, *Diário de Campo*, 2018).

Essa narrativa, bastante presente nas formações de professores, demonstra o entendimento equivocado do que seja um processo formativo, no qual o assessoramento é visto como a única possibilidade de enfrentamento dos desafios da sala de aula e não um modo de reflexão e problematização da ação docente.

As discussões e os compartilhamentos de experiências, a partir dos Encontros de formação, à medida que se desenvolviam, permitiram problematizar a concepção arraigada de heteroformação e tornavam-se, gradualmente, um espaço interformativo no qual as colaboradoras, começam a perceber suas potencialidades. Neste momento, os encontros são vistos como um espaço de compartilhamento quer seja de conhecimentos, de angústias ou de experiências positivas e são reconhecidos como oportunidades em que o docente percebe que não está sozinho

*“(...) que o problema não é só meu em ter dificuldade de trabalhar sobre a inclusão” e demais situações cotidianas* (Anis, 3º Encontro de Formação, *Diário de Campo*, 2018).

*Precisamos de mais oportunidades de formação como esta que estamos vivenciando para nos aliviar* (Camélia Entrevista, 2018).

Ao longo do desenvolvimento dos Encontros, foi possível perceber que as professoras começaram a revisitar e reelaborar as concepções sobre o que significava formação continuada e sobre a influência desta formação no desenvolvimento profissional; já [re] significando a compreensão que tinham do processo formativo.

*Formação é tudo o que a gente pode compartilhar com os colegas. Não somente seminários que são muitos valiosos, mas nossas trocas e reuniões pedagógicas, refletindo sobre nossas angústias [...] numa formação a gente aprende mais com os colegas, com as atividades que os colegas propõem [...] que está voltada*

*para a prática; enfim tudo que me ajuda em sala de aula faz parte da formação (Begônia, Entrevista, 2018).*

*Espaço onde posso ver tudo aquilo que aprendi na formação inicial. Sei que a formação inicial faz parte da minha formação, mas a gente quando está em sala de aula e depois de formada, sente a necessidade de rever os conceitos, as atividades; então, a formação continuada serve para a gente ir em busca de outras visões, de outras opiniões e assim ir reconstruindo o que a gente aprendeu na formação inicial (Açucena, Entrevista, 2018).*

À medida que os Encontros de formação iam se desenvolvendo, o grupo de professoras manifestava o quanto um espaço formativo possibilita a revisitação de teorias estudadas e de conhecimentos construídos durante a formação inicial.

Na narrativa de Margarida, quando se referia ao compartilhamento de atividades e materiais, fica visível como esta ideia era defendida e importante para a concretização de um espaço de formação. Em um encontro de Formação disse que *“certamente é bom ouvir o trabalho da colega, assim como para colega que partilhou também, fortificando para ela que pode estar no caminho certo” (Margarida, 3º Encontro de Formação, 2018).*

Importa considerar que o professor, ao longo de sua trajetória, mobiliza um conjunto de saberes, os quais são validados no exercício da docência permitindo constituir uma “gramática geradora de práticas”. Para Tardif (2014), esses saberes são utilizados pelo professor no dia a dia de sua sala de aula, da escola e transforma-se em saberes pedagógicos, através do saber fazer. Sendo assim, é importante ponderá-los no momento em que se constrói coletivamente uma proposta formativa.

*É importante sempre dar ênfase à realidade escolar para atingir melhores objetivos, buscar conhecer a realidade dos seus alunos e das famílias; para que tudo isso aconteça é importante valorizar o saber do professor, a bagagem que ele traz e considerar o saber trazido pelo aluno, isso sim nos faz professor [...] O ser e o fazer-se professor... não basta você ser professor, independente da graduação que você tiver cursado; se tu não fizeres o diferencial em sala de aula, não compartilhar as experiências, se trabalhar de forma individual isso não te torna um bom profissional. (Jasmim, 2º Encontro de Formação, Diário de Campo, 2018).*

Nesta direção, as necessidades do grupo de professoras e seus saberes precisam ser investigados e refletidos, pois são estes que impulsionam a [re]construção de seus conhecimentos. A formação, nesta perspectiva, implica desenvolvimento profissional dos professores, valorizando as expectativas que

incidem sobre o trabalho docente em seu cotidiano. As interações entre os sujeitos e seus contextos precisam ser norteadores das ações formativas, de forma a favorecer a disposição dos professores a investirem nos processos de formação que são ofertados ou por eles dinamizados (GARCIA, 1999).

Assim, a formação continuada vem contribuir com processo educativo para que haja a ressignificação dos conceitos elaborados pelos professores, bem como para promover a reflexão sobre as práticas pedagógica. Esse processo se dá tanto no individual que é quando o sujeito se propõe a aprender e, também, no coletivo, quando é capaz de criar e recriar a partir do compartilhamento de saberes e fazeres da docência.

*[...] na nossa prática cotidiana a gente tem tanto a contribuir de um jeito ou de outro com o trabalho dos colegas; cada professor tem uma forma de trabalhar e uma formação onde podemos refletir sobre isso favorece e contempla as necessidades da sala de aula. Embora, havendo professores que solicitam palestras e cursos pontuais, sabemos que este tipo de formação, por si só, não é suficiente. Precisamos de espaço para discutir as aprendizagens proporcionadas por estes cursos e, assim, melhorar nosso trabalho” (Girassol, 2º Encontro de Formação, Diário de Campo, 2018).*

Ainda nesta direção Tulipa, no 2º Encontro de Formação, manifestou a importância de uma formação continuada que correspondessem às necessidades do professor, respalda pelas experiências de formação já vivenciadas.

*[...] acredito que todas nós já passamos por isso, de estar num lugar de formação e se questionar: “meus Deus, a gente cheia de afazeres e está aqui fazendo exatamente o quê? Logo, a palavra que deveria definir formação seria significativa. Que a gente faça alguma coisa que realmente contribua com nosso trabalho em sala de aula. Que traga uma motivação do porquê buscar a formação (Tulipa, Entrevista, 2018).*

Observando a narrativa da professora, é possível perceber que o espaço de formação deve corresponder às necessidades da escola para que se evite o esvaziamento e a falta de significado das formações continuadas e em serviço.

Já ao serem questionadas sobre as experiências de formação de destaque, as professoras fizeram referência ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa que ocorreu entre os anos de 2013 a 2018.

*Eu acho que a formação do PNAIC foi 100% significativa e positiva. Foi assim, um marco no sentido de mudar o formato de nossas formações, porque estava*

*dentro da escola, trouxe materiais bem bom. Foi um diferencial positivo e toda vez que se falar em formação vai ser retomado de como foi feita esta formação do PNAIC (Alfazema, Entrevista, 2018).*

*Nestes 12 anos de escola, eu acho que foi o PNAIC; foi muito produtivo, pude aproveitar muitas coisas tanto pra trabalhar com alunos de 5º como com os alunos da outra escola, que eram do 1º ano. Foi muito gratificante este espaço de formação proporcionado pelo PNAIC. Em se tratando de formação foi o PNAIC um destaque (Begônia, Entrevista, 2018).*

*Maravilhoso, uma experiência gratificante, esta nova experiência que eu tive a oportunidade de participar, foi meu primeiro ano, mas acredito que se todas as escolas pudessem ser contempladas com uma formação assim, não tem como não melhorar, de forma significativa, a qualidade da educação (Alecirim, Entrevista, 2018).*

Percebemos, a partir das narrativas anteriores, que o PNAIC proporcionou um [re]pensar o processo formativo que vinham experimentando e fez com que os sujeitos refletissem sobre ações.

Ainda, algumas professoras manifestaram em suas narrativas a importância de fazer uso de uma teoria para respaldar a prática, sendo que estas nunca estão desvinculadas; em toda prática há uma teoria balizando sua efetivação.

*Eu fiquei bastante feliz com as discussões teorizadas, porque muitas vezes não era entendida pelos colegas por trabalhar com metodologias diferenciadas que iriam interferir na aprendizagem dos alunos. Nos encontros de formação as teorias vinham para confirmar minha prática [...] nessas situações, muitas vezes, as colegas olhavam e passavam a entender como ocorriam as aprendizagens das crianças, demonstrando que eu não estava tão errada” (Alfazema, Entrevista, 2018).*

Deste modo, a formação precisa proporcionar discussões conceituais para que o professor possa compreender melhor o percurso para a aprendizagem do seu aluno, o que resulta, conseqüentemente, na melhora do seu fazer pedagógico.

*Eu sempre gostei da formação, além de vir confirmar com as teorias a prática que realizo, me ajuda a pensar em metodologias diferentes. Quando fiz a formação da matemática parecia que tinha descoberto o mundo, conceito matemático que a gente nunca proporcionava aos alunos. Então, neste ano procurei aplicar algumas metodologias (Alfazema Entrevista, 2018).*

*É um momento que a gente aprende muitas coisas novas, as sequências didáticas me permitiram explorar alguns conteúdos de forma integrada, parecendo ser mais atrativo para os alunos (Camélia Entrevista, 2018).*

*As testagens com as crianças me permitiram conhecer o que cada um já sabia e, a partir delas, pensar sobre como ajudar os alunos. Por isso, achei muito*

*proveitoso a formação (Dália, 4º Encontro de Formação, Diário de Campo, 2018).*

No momento em que os professores têm um espaço para compartilhar as experiências, se evidencia a troca entre os envolvidos, possibilitando repensar a prática de cada uma e a partir desta planejar novas propostas ou até de fortalecer as já usadas.

*O que eu pude perceber, são bem positivas, bastante didáticas diferenciadas e que, às vezes, na correria tu não consegues prestar atenção naquilo ali; o PNAIC possibilitou esta troca, esta vivência (Camélia Entrevista, 2018).*

*[...] posso dizer que foram momentos incríveis, onde a partir das trocas de experiências, nós saíamos motivadas para chegarmos em nossas escolas e tentar fazer algo diferente. Essas trocas de práticas foram muito boas [...] foi muito bom, os momentos que foram proporcionados dentro da formação ora com estudo dos cadernos, ora com trocas de práticas com os colegas, com certeza contribuíram para eu poder repensar muitas coisas sobre minha ação em sala de aula (Açucena Entrevista, 2018).*

As professoras pontuaram a formação dentro da escola como mais efetiva por esta acontecer no espaço de seu cotidiano, onde é possível discutir, minuciosamente, a situação que o grupo está vivenciando, respeitando a singularidade do local. Este espaço para formação é um norte para possíveis mudanças, uma vez que o grupo de professoras se descobre, se autoafirma e consegue vislumbrar um novo horizonte escolar.

*A formação por ser do grupo da escola, onde as discussões não ficavam apenas nos encontros, mas iam até a sala de professores, nos recreios onde todas participavam deu um mesmo norte e, a partir deste pudessem pensar sua prática. Me atrevo a dizer que é a comprovação que uma formação efetiva se dá dentro do espaço que tu trabalhas (Alecrim Entrevista, 2018).*

*Maravilhoso, as trocas e a oportunidade de mostrar o que fazemos (Jasmin, 4º Encontro de Formação, Diário de Campo, 2018).*

Nesta perspectiva, toda e qualquer proposta de formação continuada precisa partir do que as professoras vivenciam, experimentam e conhecem, portanto, não basta ofertar formação continuada na premissa de cumprir leis, mas nade criar espaços de reflexão onde cada profissional possa partilhar o que conhece e, assim, no compartilhar coletivo, reelaborar seus conceitos, conhecimentos e necessidades (GATTI, 2009).

Todo processo de formação precisa possibilitar ao professor construir e reconstruir as relações entre suas aprendizagens e suas práticas. O professor, ao participar de formação continuada e em serviço, está se permitindo momentos de reflexão e sente-se desafiado a repensar o seu trabalho, considerando o que vem desenvolvendo em sala de aula como prática, podendo aprimorá-la a partir dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, “a formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua” (MARIN, 2005, p. 6).

A formação continuada é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento adquirido no cotidiano e o desenvolvimento profissional do professor, o que possibilita uma postura reflexiva que é dinamizada na práxis. Deste modo, a “formação continuada não pode se efetivar se não estiver conectada com os desejos, a vida e o trabalho do professor” (LIMA, 2001, p. 30).

*[...] a importância de ter um momento de formação continuada, de estar compartilhando com os colegas a prática do dia a dia. A formação deveria ter relação com a prática pedagógica de sala de aula, melhorando assim nosso trabalho (Gérbera, 2º Encontro de Formação, Diário de Campo, 2018).*

Sendo assim, ao perceberem-se como profissionais em incompletude e sentindo o desejo de fazer um trabalho docente de qualidade, os professores reconhecem a dimensão do autoformativo e interformativo, no qual passam a priorizar as peculiaridades da aprendizagem e descobrem em si a vontade de estar em contínuo desenvolvimento profissional.

*Eu acredito que um momento com os nossos pares, com as pessoas da escola ou de outras escolas que tenham a mesma realidade sempre são momentos ricos. (...) o que precisa ser considerado é o diálogo entre os professores (Açucena, entrevista, 2018).*

Essa narrativa corrobora a relevância do desenvolvimento de ações que permitam incrementar a aprendizagem da docência, a partir da organização de lugares que favoreçam a ampliação dos referentes docentes. Uma dinâmica que permita que a (re)configuração dos fazeres e saberes seja potencializada, incidindo na composição de um desenvolvimento profissional que se atualiza no intercâmbio

entre o conhecimento elaborado e as possibilidades de fazer e de recriar na docência (POWACZUK, 2012).

Nesta perspectiva, importa considerar que as demandas cotidianas fazem com que os professores, busquem através de processos autoformativos, interformativo e heteroformativos alternativas para os enfrentamentos que se fazem necessários na sua atuação docente. De acordo com Marcelo (1999), a formação nos remete a ideia de que esta não se dá de forma autônoma e solitária, mas abrange diferentes processos, pelos quais os sujeitos podem passar durante um processo de formação.

Por se desenvolver a partir da contribuição de “agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas”, o processo heteroformativo contribui, apenas pontualmente, com o desenvolvimento profissional do professor por tratar de questões aleatórias as suas necessidades (ISAIA, 2006, p. 352).

As ações heteroformativas são pensadas e organizadas por profissionais que não pertencem ao ambiente escolar, a partir de temáticas gerais que são consideradas importantes de os professores aprenderem.

Deste modo, compreendemos os processos interformativos como dinâmicas formativas, ou seja, quando os sujeitos interagem com seus pares no processo de formação em busca de atualização dos conhecimentos coletivamente, este momento passa a ter objetivos afins, que colaboram na elaboração dos saberes docentes.

Ao elaborarem seus conhecimentos, os professores percebem que as relações interpessoais contribuem para o aperfeiçoamento e para o desenvolvimento de seus afazeres pedagógicos, levando-os a um processo de autoafirmação de capacidades e a “*formação ultrapassa a mera exposição de palestra e apresentação de experiências*” e o que precisa ser considerado é “o diálogo entre os professores” (Açucena, 3º Encontro, Diário de Campo).

Ao ser visto como um momento de “*pensar, reavaliar a prática*” e “*ir além de troca de vivências*”, os Encontros de Formação se constituíam em uma possibilidade de reflexão coletiva sobre os aspectos individuais da prática de cada professor que sente-se cada vez mais envolvido com sua formação (Alfazema, Entrevista, 2018).

As ações autoformativas revelam a condição do sujeito que busca, de forma autônoma, escolhendo instrumentos, elencando objetivos e resultados que pretende alcançar em sua formação. O grupo de professoras começa a perceber que a

autoformação é um processo importante, pois parte das demandas de cada contexto em que ele está atuando, dos projetos e das propostas a serem desenvolvidas com seus alunos. Assim, constataram que o processo autoformativo contribui com a prática docente e o seu desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, é possível entendermos que a autoformação se dá a partir de objetivos específicos de aprendizagem, da organização sistematizada de conhecimentos teóricos e práticos a serem desenvolvidos e da utilização de recursos didático-pedagógicos diferenciados constituindo, desta forma, modelo de aprendizagem docente. Os processos autoformativos constituem-se em um modelo de formação que enxerga a aprendizagem como algo que transforma o indivíduo, contribuindo para a construção do percurso pessoal e profissional de cada um e, por isso, abrange e integra as diversas áreas do conhecimento e leva à [re]elaboração do seu modo de perceber o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Assim, ao longo desta investigação, ratificamos a necessidade de novos conhecimentos que é uma exigência decorrente da sociedade em transformação e o professor, por ocupar o lugar central na sua própria formação, precisa interferir de forma positiva nas mudanças necessárias para formar cidadãos críticos e capazes de posicionar-se frente as mais diversas situações apresentadas numa sociedade constante transformações.

Ainda, é preciso que os professores consigam ressignificar suas concepções e insistir na construção coletiva de conhecimentos, a partir das suas experiências individuais. Sendo que essas experiências por si só não conseguem corresponder às demandas exigidas pela sociedade.

A constante busca por um avanço na forma de ser e pensar do professor é o que o torna reflexivo, capaz de se tornar conhecedor e autor de suas práticas. Isso é o que o torna responsável por ações formativas conscientes e por meio delas poderá contribuir para uma proposta de escola efetiva e emancipatória.

O professor necessita ter a compreensão de que em seu espaço de sala de aula ele tem capacidade de grandes transformações, e que sua ação educativa é capaz de romper com ideias simplistas de ensinar. Seu trabalho possibilita ao seu aluno condições de transformar seus conhecimentos, tornando-os capazes de compreender e interpretar os problemas que emergem em seus cotidianos. Isso tudo será proporcionado pela efetivação de espaços formativos que correspondam às demandas da educação.



Assim, a formação continuada é encarada como contribuinte no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, permitindo que seu trabalho interfira para transformação da prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente: supõe uma prática balizada na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar.

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

O professor, sujeito de sua própria formação, a partir de um processo que lhe permite refletir e conviver com as possíveis mudanças. O autor ressalta a importância de estar experienciando novas questões sobre a prática e buscar entendê-las na perspectiva teórica e na própria prática, viabilizando construir novos saberes da docência, envolvidos no processo formativo (IMBERNÓN, 2011).

Entre as condições de profissionalização está uma sólida formação aliada à conquista da autonomia individual e coletiva. Deste modo, a formação continuada no Brasil constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e constitui condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 287).

Imbernón (2010) aponta que em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou a capacitação começa a ser assumida como fundamental quando se busca alcançar sucesso nas reformas educacionais. Nesta perspectiva, o autor alerta para que pensemos nas condições implicadas no desenvolvimento profissional docente, tendo em vista que este não abrange somente o desenvolvimento pedagógico, e sim envolve as condições sociais, econômicas, históricas em que os docentes estão envolvidos.

Nesta perspectiva, entendemos que o desenvolvimento profissional diz respeito às competências necessárias para que o professor consiga assumir-se como protagonista de sua formação, sendo capaz de desenvolver as habilidades exigidas para progredir na carreira. Assim sendo, esta progressão envolve a capacidade do professor de compreender o trabalho que “executa” e como pode melhorá-lo.

A formação continuada precisa ser considerada um elemento do desenvolvimento profissional, uma vez que este desenvolvimento interfere, positivamente, no processo de fazer-se professor. Para isso, é preciso que as condições de tempo para formação, de infraestrutura e de remuneração financeira sejam garantidas. Assim, o professor poderá aperfeiçoar o seu desenvolvimento profissional.

Logo, a formação das professoras perpassa o desenvolvimento na profissão, evidenciando a necessidade de terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Para tanto, é necessário reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação dos estudantes (NÓVOA, 2009).

*“[...] a formação continuada deve pensada de modo que não sobrecarregue o professor; o que mais enriquece são os momentos de compartilhamento de nossos saberes e vivências com os demais colegas. Uma proposta de formação deve ser sistematizada, de modo que contemple os estudos teóricos e as experiências práticas (Hortência, 2º Encontro de Formação, 2018).*”

Nesta direção, é necessário promover novos modos de organização da profissão, que supere a forte tradição individualista, marcada por rígidas regulações externas. O professor deverá ser “capaz de realizar aprendizagens em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando as condições individuais de cada sujeito na interação com pares” (BOLZAN, 2009, p. 23-24).

Para isso, será preciso alterar condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores. É indispensável recorrer à reflexão e a uma organização das escolas que facilite a efetivação de espaços de formação. É preciso reivindicar processos hetero, inter e autoformativos que embasem a definição das carreiras docentes, quando estas não forem coerentes como as demandas da profissão. Por fim, é preciso propor uma formação continuada, de qualidade, que seja baseada na investigação e parcerias entre instituições de ensino.

Ao referir uma qualidade educativa social, automaticamente nos reportamos os principais responsáveis, os profissionais da educação, uma vez que culturalmente

compete a estes o papel. Mas precisamos ter a compreensão de que a estes profissionais é necessário garantir direitos básicos de ascensão no desenvolvimento de sua carreira. Como exigir dos professores qualidade sem desenvolvimento profissional, este desenvolvimento está atrelado a várias questões que precisam ser priorizadas, desde a formação permanente, como garantias de salário, estrutura de espaços na escola, relação entre colegas, tempo para planejar e refletir seu fazer pedagógico, permitindo que o professor progrida na sua carreira. Imbernón (2011) discute o desenvolvimento profissional considerando que se faz necessário

(...) reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 4).

Na premissa de garantir o desenvolvimento profissional dos professores de Itaara, há um caminho extenso a ser trilhado, pois no quadro do magistério de Itaara temos, aproximadamente, 50% dos profissionais em contratos emergenciais que se dedicam à docência durante um ano letivo, no máximo. Logo, muitas indagações surgem: como pensar na progressão de carreira se há muitos professores “de passagem”? Como proporcionar uma formação permanente efetiva que traga resultados positivos? Portanto, há necessidade de efetivar profissionais e, também, motivar os professores do quadro para que se possam garantir ações formativas que resultem no desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, se garanta uma educação de qualidade.



## **5 INDICADORES DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO PARA OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ITAARA**

Toda a pesquisa acadêmica reflete uma realidade provisória, respeitando as peculiaridades do tempo e do espaço em que esta é desenvolvida. Logo, este estudo, que se propõe a construir indicadores para a elaboração de uma política de formação de professores que atenda às necessidades formativas e de desenvolvimento profissional dos professores da rede de Itaara, é uma demarcação no processo de formação de professores da rede de ensino municipal. O resultado de nossa pesquisa, que foi sistematizado, de modo acadêmico, nos últimos dois anos, corresponde a uma realidade que vem se constituindo na área educacional do Município há quase sete anos, desde que vivenciamos uma política nacional de formação continuada voltada aos professores do ciclo de alfabetização.

Se a formação é um processo que envolve o interesse do professor em construir conhecimentos e partilhar saberes que respondam às suas demandas cotidianas e é algo intrínseco às atribuições de nossa função, temos que valorizar as experiências já vividas por este profissional para propor uma política municipal de formação continuada que contemple as reais necessidades dos envolvidos no processo educativo.

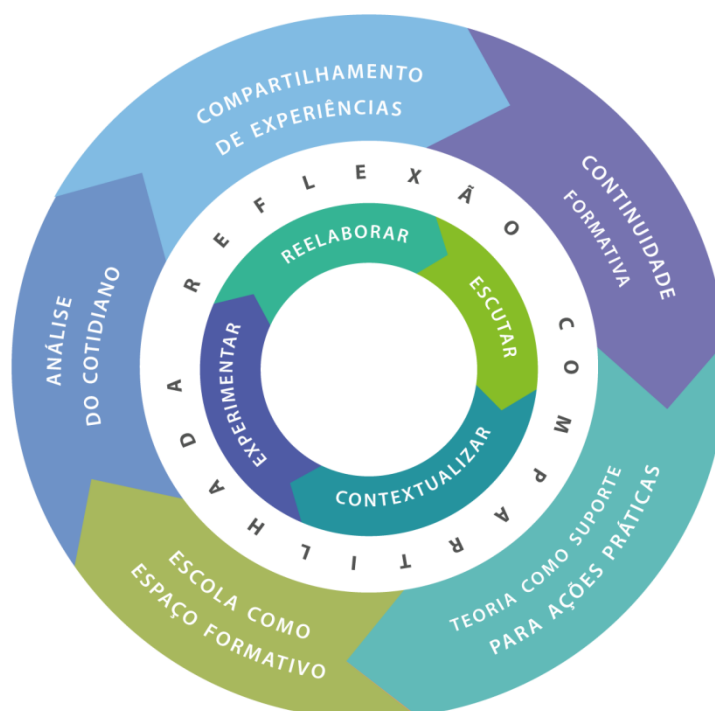
Os dados coletados ao longo desta investigação serviram para compreendermos como a formação é entendida pelos sujeitos, como cada um elabora suas concepções de formação, qual a repercussão de uma formação no trabalho pedagógico e o quanto ela influencia no desenvolvimento profissional de cada professor. Através das narrativas registradas nas entrevistas e nos questionários e, também, a partir das anotações reflexivas feitas em um diário campo, conseguimos elencar indicadores para se pensar uma política municipal com a intenção de proporcionar um espaço formativo efetivo que auxilie o professor no trabalho pedagógico e que contribua para o seu desenvolvimento profissional.

Nesta proposta de política de formação continuada de professores, buscamos contemplar a realidade concreta das escolas de Itaara, as diferentes experiências dos docentes, bem como a forma que cada professor elabora seus conhecimentos e fazeres, a partir de contextos reais da profissão, evitando o predomínio de práticas formativas com o enfoque na reprodução, na isonomia e no distanciamento da realidade educacional. Logo, foi possível elencar como descritores para a

elaboração de uma política de formação: a continuidade formativa, o compartilhamento de experiências, a análise do cotidiano, a escola como espaço formativo e, por fim, a teoria como suporte para ações práticas. Os indicadores delimitados a partir da análise dos dados representam as expectativas anunciadas pelo grupo de professores dos anos iniciais, colaboradores de nossa investigação; porém podem balizar uma política municipal de formação para abranger todos os professores.

Na intenção de fortalecer o protagonismo docente, realizamos os Encontros do ECeR, que serviram como balizador da análise dos achados. Estes encontros se tornaram um espaço de problematização e compartilhamento possibilitando aos participantes atividades que os levassem a manifestar suas concepções de formação. Através de uma escuta atenta, da contextualização, da experimentação e da reelaboração das vivências, permeadas por processos reflexivos conseguimos compreender os entendimentos dos docentes de Itaara. Logo, o ECeR foi proposto pelo viés da reflexão colaborativa em que cada uma das dimensões foi ativada pela possibilidade de reflexão entre pares, permitindo a construção compartilhada de saberes e fazeres; isso nos permitiram elencar os descritores apresentados na política de formação.

Figura 6 – Organização dos Indicadores para uma Política de Formação Continuada



A continuidade formativa, que corresponde à ininterruptão da construção de conhecimentos em que os mesmos são retomados a cada novo encontro, dando uma sequência lógica as discussões temáticas, servindo como complemento a aprendizagem docente, foi sinalizada por grande parte dos colaboradores.

De modo geral as formações continuadas ou em serviço são realizadas de maneira pontual e fracionada, para atender as necessidades políticas e/ou burocráticas do sistema de ensino em momentos pré-determinados. Muitas vezes, as formações são desconectadas da realidade, tornando-se momentos estanques no processo de desenvolvimento profissional.

Ao desenvolvermos esta investigação, percebemos que a continuidade de um trabalho formativo representa um avanço progressivo na aquisição de conhecimentos, permitindo a reelaboração de conceitos e a redefinição de ações pedagógicas. Ao movimentar-se em um percurso formativo significativo, o professor tem a oportunidade de retomar seus estudos, visitar e reavaliar suas representações e compartilhar as suas experiências, sentindo-se protagonista no de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O compartilhamento de experiência foi evidenciado, constantemente, no decorrer da análise dos dados, sendo notado com ênfase nos Encontros Formativos. Ao trocar experiência com o grupo de colegas, o professor reflete sobre situações específicas de sua realidade, disponibilizando-se a pensar coletivamente ações para solucionar as questões de seu cotidiano.

Além disso, esse compartilhamento permite ao professor sentir-se valorizado perante o grupo, reafirmando seu fazer pedagógico e respaldando-se em proposições teóricas antes vistas à margem do seu processo formativo. Ao envolver-se em uma formação sistematizada, as trocas de vivências, no coletivo, tornam-se corriqueiras e levam o docente a refletir sobre ações cotidianas, reforçando a sua autonomia.

Outro indicador elencado nesta investigação tratada análise do cotidiano, especificamente, das práticas desenvolvidas no âmbito da escola. Ao participar de um processo formativo contínuo, no qual a interação com o grupo é uma peculiaridade marcante, o professor enxerga as ações que desenvolve, favorecendo que o mesmo tenha uma visão macro do processo educacional em que está inserido. Ainda, ao analisar as questões do dia a dia e compartilhá-las nos momentos de formação, o professor reorganiza conteúdos e estratégias para o fim

que se destina. No caso deste indicador ser contemplado em uma política municipal de formação, permitirá ao quadro docente uma visão global da realidade em que atua, compreendendo o estudante como um sujeito em processo de aprendizagem constante.

Ao tornar a escola um *lócus* de formação, o professor é chamado a assumir a responsabilidade de sugerir proposições para os enfrentamentos do cotidiano. Ainda, pode perceber-se como agente de transformação deste espaço, capaz de realizar processos auto, hetero e interformativos e de colaborar com o desenvolvimento profissional dos demais colegas. Ao reconhecer a escola como espaço formativo, o professor perceberá a importância de definir uma unidade de ação a ser realizada por toda a comunidade escolar, gerando um forte sentimento de pertencimento. Por fim, quando a escola é reconhecida como um lugar onde as formações continuadas e em serviço podem ser desenvolvidas e consolidadas, o quadro docente percebe este espaço como um lugar onde é possível produzir conhecimento.

Para que a produção de conhecimento se concretize no ambiente escolar, faz-se necessário valorizar a teoria como suporte para ações práticas. Nas narrativas registradas durante as entrevistas, muitos professores relataram que suas formações iniciais não conseguiram estabelecer relações entre as teorias estudadas na graduação e as atividades desenvolvidas em uma sala de aula. Além disso, quando iniciaram a sua atuação profissional acreditavam que os estudos teóricos eram incapazes de contribuir com a prática pedagógica, enxergando-as de modo dissociado.

No entanto, com o desenvolvimento de uma formação mais efetiva, como a proposta do PNAIC, o grupo de professores associou, ainda de modo superficial, teoria e prática. Sabemos que não há como separar qualquer prática de uma teoria, mas a academia na ânsia de “ensinar” acaba enfatizando as proposições teóricas em detrimento às questões práticas. Quando o professor entra no campo profissional essa ideia é reforçada, pois a escola é vista como um lugar do fazer pedagógico. De acordo com Freire (1995), um processo formativo autêntico precisa ser alicerçado na

(...) tensão dialética entre a teoria. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação (FREIRE, 1995, p. 14)



Diante dos indicadores elencados é possível contribuir para uma política de formação de professores da rede de ensino de Itaara. Logo, partiu-se para a construção de minuta de Projeto de Lei que contempla os estudos desenvolvidos, e as reflexões compartilhadas com os sujeitos de nossa investigação. Ao ser sancionada pelo Poder Executivo Municipal, esta minuta pode transformar-se em Legislação Municipal, garantindo o direito a formação continuada de professores, pré-estabelecido nas normativas nacionais.

Ressaltamos que a organização da minuta, expressa a intenção de apresentar uma proposta de intervenção conforme exigência do curso, que segundo PPC:

pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo; material didático/midiático; projeto ou plano de trabalho de intervenção em contexto educativo[...]servindo como material a ser publicado para que outras pessoas possam se apropriar e fazer uso se assim acharem pertinente, [...]como aporte para desenvolverem ações no trabalho diário, baseado nas políticas públicas da educação e ou repensar propostas de gestão escolar dinâmicas que possam contribuir no desenvolvimento de uma proposta de educação de qualidade (PPC/UFSM, 2016, p. 23).

Neste sentido, a minuta desenvolvida constituiu-se a partir dos indicadores evidenciados para uma proposta de formação em serviço que atenda às necessidades formativas e de desenvolvimento profissional dos professores

Acreditamos que a formação continuada revela a potencialidade de reinventar os espaços de formação nos quais podemos nos fortalecer como profissionais que somos, e assim dar um novo viés ao nosso dia a dia da escola, viabilizando qualificar o trabalho que desenvolvemos com os estudantes e com a comunidade, na qual estamos inseridas. Neste sentido, apresentamos a seguinte minuta de projeto de lei:

## **POLÍTICA MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES**

### **Minuta de Projeto de Lei**

Art. 01. A formação dos profissionais da educação, de modo atender aos objetivos propostos nas legislações federais vigentes e respeitar as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

I – a associação entre teoria e prática, mediante espaço de formação, dentro da carga horária do profissional da educação.

II – valorização do fazer pedagógico e incentivo a trocas de experiências.

III – divulgação do conhecimento produzido pelo profissional no âmbito municipal e incentivo a publicação em periódicos, revistas e eventos da área de educação.

IV – aproveitamento da formação continuada e das atividades afins na progressão da carreira docente, conforme Plano específico.

§ A certificação deverá compor um dos itens da Avaliação de Desempenho do Profissional da Educação.

Art. 02. A Secretaria Municipal de Educação e Desporto oferecerá:

I – formação continuada e em serviço, perfazendo um mínimo de 48 horas anuais, para todo o quadro docente, respeitando as peculiaridades das áreas do conhecimento e dos níveis de ensino.

II – formação específica para Equipe Diretiva das escolas (diretor, supervisor e orientador educacional).

Art. 03. A formação continuada deverá observar os seguintes critérios:

I – 80% da carga horária destinada a formação deverá ser realizada no âmbito da rede municipal de ensino de Itaara. Deste percentual, 60% entre profissionais que atuam no mesmo nível de ensino e 40% deverá ser realizada coletivamente.

II – 20% da carga horária destinada a formação deverá ser realizada fora do âmbito da rede municipal de ensino de Itaara. Quanto esta formação for escolhida coletivamente, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto a custeará.

Art. A dotação orçamentária para custear 80% formação continuada será proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, conforme Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).

Acreditamos que uma política de formação continuada de professores, pautada nos indicadores que foram elencados nesta investigação pode contribuir na formação dos docentes de Itaara e, deste modo, no desenvolvimento profissional deles.

Sabemos que os desafios na implementação de uma política desta natureza implica em uma transformação no modo de pensar e de agir do quadro docente e, também, do Poder Executivo Municipal. Os professores, precisarão lidar com suas crenças e concepções a respeito do seu papel como protagonista do processo formativo e assumir a responsabilidade de agir em prol de seu desenvolvimento profissional e do coletivo. São os professores, organizados em seu espaço escolar, os profissionais mais habilitados para pensar e sistematizar seus processos formativos.

Já o Poder Executivo precisa compreender a educação como ato político no qual a comunidade é detentora de direitos e deveres. Neste processo, o professor precisa ser valorizado, uma vez que este é o profissional que pode propor mudanças significativas no comportamento de sujeitos que inferem na realidade social de Itaara. Nesta perspectiva, sinaliza-se a necessidade da realização de um concurso público para o quadro do magistério, uma vez que estamos com mais da metade dos cargos ocupados por contratos temporários; inviabilizando a continuidade de uma proposta formativa, bem como a consolidação de um quadro docente que possa dar sustentação ao trabalho pedagógico que desenvolvem.

Uma política de formação de professores que considera o dito de seus protagonistas tem grandes chances de se tornar exitosa. Ao se sentir pertencente ao processo formativo, o professor envolve-se, progressivamente, contribuindo com a formação de sujeitos capazes de desempenhar suas funções na sociedade. Com esse intuito foi realizado esta pesquisa, buscando contribuir para transformações de uma concepção de educação em nosso Município.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANASTASIOU, L. das G. C; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville/SC: Ed. Univille, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 2012.

ANTUNES, H. S. et al. (Org.). **Formação de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, UFSM, 2018.

ARAUJO, S. E. M. **Percepções de Professores Alfabetizadores do Município de Votorantim (SP) sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um estudo de caso**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

ARNOU, C. I. S. **Diário de Campo Reflexivo**. Santa Maria, RS: [s.n.], 2018.

ARNOU, C. I. S. **Projeto de dissertação**. Santa Maria, RS: [s.n.], 2018.

BARBOSA, A. P. R. **Formação continuada de professores para o ensino de Geometria nos anos iniciais: um olhar a partir do PNAIC**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, S. M. A Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 29, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006.

BOLZAN, D. P. V; POWACZUK, A. C. H; ISAIA, S. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365-384, mai./ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 23 de junho 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012. (Caderno de apresentação).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a educação e dialogando com as diferentes áreas do conhecimento: ano 02 – unidade 06.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02 – unidade 05.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: Cadernos para Gestores. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2015.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CHIZZOTTÍ, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Dom Quixote/IIIE, 1995.

FERRY, G. **Pedagogia de laformacion.** 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y Material Didático, 2004.

FONTES, A. R. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica: um estudo sobre o programa gerar no Estado da Bahia.** 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FRANCISCHETTI, E. A. **A geometria ao ciclo de alfabetização: outros olhares a partir do Pnaic 2014.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Professor sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. 6. ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Estado da arte das políticas docentes no Brasil.** Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GELOCHA, E.; DALLA CORTE, M. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa e formação de professores: o que dizem as produções científicas. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 106-123, jan./jun. 2016.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, A. A. **Considerações sobre a Pesquisa Científica:** em busca de caminhos para a pesquisa científica. 2005. Disponível em: <[https://www.fct.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/AlbertoGomes/aula\\_consideracoes-sobre-a-pesquisa.pdf](https://www.fct.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/AlbertoGomes/aula_consideracoes-sobre-a-pesquisa.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2018.

ISAIA, S. Solidão Pedagógica. In: Formação Docente e Educação Superior. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário. Brasília: INEP, 2006. 2v., p. 373.

ITAARA. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Plano Municipal de Educação.** Itaara:Secretaria Municipal de Educação e Desporto,2015.

JULIOTI, S. **A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

LEITE, E. A. S. **Alfabetização e Letramento:** desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Juiz de Fora: CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

LEME, J. C. S. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** possibilidades e percepções no contexto da formação docente. 2015. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MABONI, P. L. **Uma experiência de formação continuada de professores no cotidiano escolar:** Um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2004.

MANTOVANINI, R. **Formação continuada de professores do ensino fundamental I:** subsídios para uma proposta em análise. 2009. 272f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

MARCELO, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** 2. ed. Barcelona: EUB, 1999.

MARIN, A. J. **Didática e trabalho docente.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

MASSON, L. J. M. **Formação Continuada na e pela escola:** uma proposta partindo da Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2017. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2017.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves. (Org.). **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 9-27.

MELLO, G.N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **Perspec**, São Paulo, v.14, n.1, jan./mar. 2000.

MÉLO, E. L. B. **Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores do PNAIC da rede municipal de ensino de Catende – PE: desafios e aprendizagens**. 2016. 191f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MONTEIRO, F. I. **Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada**. 2014, 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MORANDI, F. **Modelos e métodos em pedagogia**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MORO, V. **Educação Continuada: um processo itinerante na construção de si com vistas a transformação da prática docente de professores de Educação Básica**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glóssário 02. Porto Alegre: Editora Chefe, 2006.

MUNHOS, N. S. **Formação continuada: estudos da Influência do PNAIC na prática dos docente de Barueri**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1999.

POWACZUCK, A. C. H. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade alfabetizadora**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

RIGOLON, W. O. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

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

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010.

SANTOS, E. G; POWACZUK, A. C. H. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 38-53, 2012. ISSN: 1982-3207.



SANTOS, M. X. A. **A formação em serviço no PNAIC de Professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, A. C. **Formação Continuada em serviço e Prática Pedagógica.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TARDIF, M, **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Paraná: Editora UFPR, 2012.

VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da Escola – Desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.



**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:**Experiências de formação de professores da rede Municipal de Itaara: repercussões na Gestão do trabalho pedagógico

**Pesquisador responsável:**Ana Carla HollwegPowaczuk.

**Autora do Trabalho:**CristinaldevaniStangherlinArnout

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):**(55)999954156

**Endereço:** CE/UFSM - Sala 3356 - sala da pesquisadora responsável

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Para tanto, leia cuidadosamente o que se 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 você não será penalizado (a) de forma alguma. Este estudo tem como objetivo compreender a relação entre as experiências de formação vivenciadas pelos professores da rede de Itaara e sua repercussão na gestão do trabalho pedagógico, almejando construir indicadores para a uma política de formação em serviço que contemple as necessidades formativas dos docentes que atuam nos anos iniciais da rede municipal Itaara. Nesta medida, você professor ao aceitar participar da investigação participará de encontros formativos, bem como serão realizados questionários e entrevistas, os quais abordarão aspectos de sua trajetória pessoal e profissional, mas especificamente sobre suas experiências formativas. As reuniões, os questionários e as entrevistas acontecerão em hora e lugar acertado conforme sua disponibilidade e serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se referem à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas. Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue a você docente-colaborador para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que considerar pertinente, ou não autorizar sua análise e posterior publicação. Ressaltamos que você, como colaborador da presente pesquisa, poderá deixar de participar do estudo caso assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral, e não acarretará custos ou despesas a você. Todavia, destacamos que a sua participação nesta investigação terá como benefício à possibilidade de participar de um espaço formativo, viabilizando discutir aspectos de sua trajetória pessoal e profissional. Isso constitui-se numa forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo de produzir sentido e significado sobre suas ações docentes, possibilitando a construção de novos sentidos e interpretações acerca dos eventos e situações vivenciados, coloca-o num movimento reflexivo, possibilitando-lhe, assim,

desenvolver e enriquecer aprendizagens docentes. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O seu anonimato será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação. Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos. Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 96669918 (pesquisador responsável).

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, 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.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor-colaborador

\_\_\_\_\_  
Nº. de identidade

Declaro, abaixo-assinado, que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Professora Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Autora da Pesquisa

## ANEXO B – TÓPICOS- GUIA DA ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO

### Tópicos - Guia da entrevista/Questionário

Dados gerais de formação	Formação inicial, titulação e a escolha pela profissão
Tempo de atuação no magistério	Há quanto tempo atuas no magistério
Tempo de atuação no sistema educacional do Município	Há quanto tempo atuas no sistema municipal do município?
Concepção de formação	O que entendes por formação?
Experiências de destaque de formação	Relate experiências que considerastes de destaque na tua formação?
Aspectos importantes de serem contemplados em uma formação	O que consideras importante para que uma formação seja relevante?

## ANEXO C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DO MESTRADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DO MESTRADO

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no: \_\_\_\_\_

Turma trabalha: \_\_\_\_\_

Data do preenchimento do questionário: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Qual teu entendimento sobre formação?
2. Relate uma experiência de formação que você considerou significativa.
3. As experiências de formação destacadas na questão 2, contribuíram/repercutiram no teu trabalho? Como?
4. Como você acha que o professor aprende?