



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NÍVEA DA SILVA PEREIRA

**DO PRATICISMO À PRÁXIS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO
PROFESSOR PEDAGOGO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA**

FORTALEZA – CEARÁ

2018

NÍVEA DA SILVA PEREIRA

DO PRATICISMO À PRÁXIS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO
PROFESSOR PEDAGOGO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Acadêmico em Educação do
Programa de Pós Graduação em Educação
do Centro de Educação da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Formação de
Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marina Dias
Cavalcante.

FORTALEZA – CEARA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pereira, Nívea da Silva .

Do praticismo à práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no pecto nacional pela alfabetização na idade certa (recurso eletrónico) / Nívea da Silva Pereira. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 N pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho académico com 140 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado académico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Académico em Educação, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Formação de Professores..

Orientação: Prof.ª Dra. Maria Marina Dias Cavalcante..

1. Formação de Professores. 2. Formação Contínua. 3. Teoria e Prática. 4. FNAIC e Fortaleza. I. Título.

NÍVEA DA SILVA PEREIRA

DO PRATICISMO À PRÁXIS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO
PROFESSOR PEDAGOGO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA

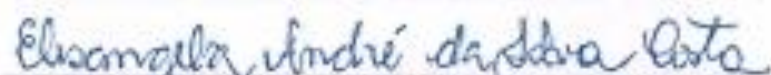
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 26 de fevereiro de 2018.

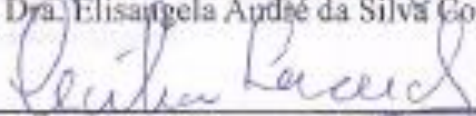
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (Presidente – PPGE/UECE)



Profa. Dra. Elisângela André da Silva Costa (UNILAB)



Profa. Dra. Cecília Rosa Lacerda (UECE)

A minha amada mãe: Lindalba Maria da Silva Pereira (in memória). Exemplo de mulher, que com suas sábias palavras, plantou em mim a semente do conhecimento, incentivando-me a estudar, enfrentar as dificuldades e a lutar pelos meus sonhos. A ela dedico esta grande conquista em minha vida. Estarás eternamente em meu coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por me conceder copiosas bênçãos no decorrer de minha vida. Agradeço a Ele por ter me ajudado em todos os momentos durante o curso de mestrado, enviando Seu Santo Espírito iluminando minha mente para que eu pudesse escrever cada palavra deste trabalho. A Ele todas as honras e glórias para todo o sempre.

À profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante, que com muito primor orientou este trabalho, sempre muito atenciosa compartilhando seus preciosos conhecimentos. À você professora eu não tenho palavras para expressar tanta gratidão por ter acreditado em meu potencial. Suas contribuições para minha formação estarão marcadas eternamente em minha vida profissional e pessoal. Muito Obrigada!

À profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima por suas preciosas contribuições durante a formação acadêmica e especialmente por sua participação em minha banca de qualificação de mestrado.

Aos membros da banca de defesa profa. Dra. Elisângela André da Silva (qualificação e defesa). E à profa. Dra. Cecília Rosa Lacerda por terem contribuído de forma tão primorosa para a constituição deste trabalho. Meus sinceros agradecimentos.

À profa. Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, (UECE), por suas contribuições teóricas sobre a teoria de Paulo Freire.

A todos os professores e coordenadores que integram o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Vocês foram peças fundamentais para este sucesso.

A todos os colegas estudantes da turma de Mestrado do ano de 2016.1, pois, sem a parceria e união de todos vocês tudo teria sido mais difícil. Agradeço especialmente à minha parceira da linha A, Rosani de Lima Domiciano, que esteve comigo em tantos momentos, dividindo angústias e alegrias no decorrer da caminhada. E à Edilene Teles da Silva e Andréia Matias Fernandes por tantos conhecimentos compartilhados aos quais me propiciaram êxito contribuindo para a evolução do processo de escrita.

Aos amigos doutorandos do PPGE (UECE) pela amizade e parceria, de modo especial à Maria Márcia Melo a quem sou eternamente grata por fazer parte desta vitória desde

o início, gratidão a você. E ao doutorando Pedro por ter compartilhado comigo seus conhecimentos que foram determinantes para a concretização do meu processo final de escrita. Muito obrigada.

Aos bolsistas integrantes do Grupo de Estudos Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB - UECE), e aos amigos Ivo Conde e Leani Freitas (PPGE-UECE) pela amizade e apoio dado nos momentos em que precisei.

À minha amada amiga doutoranda em educação da UFC, Francisca Mônica Silva da Costa, em quem eu me inspiro pelo ser humano e profissional que é. Obrigada pelo apoio, carinho e amizade.

Às amigas Formadoras de Professores do Distrito de Educação V, (SME – Fortaleza) pelo apoio de sempre, em especial à Jaciara Santos Sampaio, Michele Abreu, Ângela Costa, Sara Rosita, Sandra Araújo e Thaís Gomes pelo apoio e por terem contribuído tanto para minha formação docente. Obrigada, meninas.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza por ter concedido o afastamento parcial para que eu pudesse realizar meus estudos acadêmicos.

A meu pai, Flávio Barbosa Pereira e ao meu irmão Alexandre Pereira por compreenderem meu recolhimento e momentos de estudos.

Ao estimado Prof. Dr. Francisco Arthur Pinheiro, (UECE) pela amizade e oportunidades profissionais concedidas.

Aos demais amigos pessoais nos quais me distanciei nesta fase de estudos mas que souberam compreender a minha ausência, agradeço à Geane Feitosa, Dayana Neto, Alexandra Fonte, Liviane Teixeira, Roberta Abreu, Elisângela Silva e Capistrano de Abreu.

À Josely Marcelino por suas preciosas contribuições para a correção ortográfica durante todas as fases de escrita desta dissertação.

À diretora da escola Professor José Círio, Eudilene Cunha pela confiança, oportunidade profissional e por compreender sobre a importância desta fase em minha vida.

A todos os sujeitos participantes da pesquisa e a todos aqueles que de forma direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho de dissertação de mestrado.

“Como aceitara ir
No meu destino de mar,
preferi essa estrada,
para lá chegar,
que dizem da ribeira
e à costa vai dar,
que deste mar de cinza
vai a um mar de mar;
preferi essa estrada
de muito dobrar,
estrada bem segura
que não tem errar
pois é a que toda gente
costuma tomar
(na gente que regressa
sente-se cheiro de mar).”

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

O contexto da Formação de Professores no Brasil tem sido marcado por diferentes tendências formativas, investimento em formação e poucas mudanças. O professor, por sua vez, tem vivenciado tais transformações tendo que optar por ser um profissional comprometido com a aprendizagem e emancipação humana ou por ser um mero executor de uma aprendizagem pautada na racionalidade técnica. Diante desse cenário, na presente pesquisa objetivamos compreender a relação entre teoria e prática na Formação Contínua oferecida pelo PNAIC aos professores de terceiro ano do E.F do município de Fortaleza. Além desse fato, buscamos discutir os limites e possibilidades da Formação Contínua de professores na contemporaneidade, a partir das categorias teoria, prática e práxis. Buscamos ainda identificar no contexto da Formação do PNAIC os elementos político-pedagógicos e epistemológicos que norteiam as práticas formativas para, em seguida, analisar a partir do olhar de professores O.E e cursistas, a articulação entre teoria e prática nos processos de Formação Continuada do PNAIC. O estudo apoiou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, e utilizou o Estudo de Caso como método de investigação. Os sujeitos são docentes e Orientadores de Estudos participantes dos encontros de Formação Contínua do programa de governo em questão. Utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Além disso, recorreremos à análise de documentos norteadores das formações de professores. O aporte teórico baseou-se nos estudos de FREIRE (2014), LIMA (2001), PIMENTA (2004), VÁZQUEZ (2011), IMBERNÓN (2009) E FORMOSINHO (2009). Os estudos revelam aspectos da relação entre a teoria e prática com vistas à práxis, bem como sinaliza se esta formação propicia ou não mudanças na prática dos docentes. Os achados ainda apontam: a influência das relações políticas sobre as mudanças ocorridas no âmbito dos atuais programas de formação de professores; a possibilidade do desenvolvimento profissional, bem como, distanciamento ou poucas aproximações da formação com as reais necessidades da escola sinalizando assim para a adoção de uma nova proposta de formação em contexto, sendo necessários estudos posteriores para ampliação do assunto.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Contínua. Teoria e Prática. PNAIC e Fortaleza.

ABSTRACT

The context of teacher training in Brazil has been marked by different training trends, investment in training and few changes. The teacher, in turn, has experienced such transformations having to choose to be a professional committed to human learning and emancipation or to be a simply executor of learning based on scientific. Considering this scenario, in this research we aim to understand the relationship between theory and practice in the Ongoing Training provided by the PNAIC to teachers of 3rd grade of Elementary School in the Fortaleza City. In addition we seek to discuss the limits and possibilities of continuing teacher education in contemporary time, from the categories theory, practice and praxis. We seek to identify in the context of the PNAIC Formation the political-pedagogical and epistemological elements that guide the formative practices subsequently analyze, from the perspective of OE teachers and students, the articulation between theory and practice in the PNAIC Continuing Formation processes. The study was based on a qualitative research approach, and used the Case Study as a research method. The subjects are faculty and studies counselors participants of the meetings of continuous training of the government program. The semi-structured interview was the instrument used to collect data. We also used the analysis of documents guiding teacher training. The theoretical contribution was based on the studies of FREIRE (2014), LIMA (2001), PIMENTA (2004), VÁZQUEZ (2011), IMBERNÓN (2009) AND FORMOSINHO (2009). The results show the presence of aspects of the relationship between theory and practice with a praxis view, as well as indicate that this formation sometimes provides and sometimes not changes in the practice of teachers. The findings also point out: the influence of political relations on the changes occurring within the current teacher training programs; the possibility of professional development even in face of the contradictions experienced by contemporary teachers; as well as distance or few approximations of the training with the real needs of the school, thereby signaling to the adoption of a new proposal of formation in context. In this connection, we suggest the realization of further studies to expand the theme.

Keywords: Teacher Training. Continuing Education. Theory and Practice. PNAIC and Fortaleza.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções que se aproximaram com o nosso objeto de estudo.....	27
Quadro 2 – Produto final das pesquisas por base de dados.....	33
Quadro 3 – Distribuição das turmas de Formações de 3º ano em 2016	42
Quadro 4 – Categorias Teóricas e empíricas	48
Quadro 5 – Perfil das docentes entrevistadas	88
Quadro 6 – Perfil das orientadoras de estudos do PNAIC	89
Quadro 7 – Categorias gerais	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Base de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Educação
DE	Distrito de Educação
E.F	Ensino Fundamental
E.Q	Estado da Questão
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GPPEM	Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória
IC FUNCAP	Iniciação Científica da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
O.E	Orientadoras de Estudos
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação.
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SME

SPAECE-Alfa

UECE

Secretaria Municipal de Educação

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica

Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	20
1.2	OBJETIVOS	24
1.3	PESQUISAS RELACIONADAS AO NOSSO OBJETO DE ESTUDO: O ESTADO DA QUESTÃO	25
1.3.1	Mapeando as produções nas bases de dados a partir dos descritores preestabelecidos	27
2	PERCURSO METODOLÓGICO:O COMINHO PERCORRIDO NA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	35
2.1	TIPO DE PESQUISA.....	35
2.2	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E OS SUJEITOS PARTICIPANTES	36
2.3	O ESTUDO DE CASO COMO ESCOLHA METODOLÓGICA	3
2.4	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	39
2.5	O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	46
2.6	CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	47
2.7	FASES DA PESQUISA	48
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	50
3.1	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: SITUANDO TENDÊNCIAS FORMATIVAS	51
3.2	A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DIANTE DAS CONTRADIÇÕES VIVENCIADAS NA CONTEMPORANEIDADE	56
3.3	COMPREENDENDO A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DOCENTE NO EXERCÍCIO DA PRÁXIS.....	65
4	ASPECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS DOCENTES: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA FORMAÇÃO DO PNAIC	73
4.1	ANÁLISE DOS EIXOS DE ATUAÇÃO E DAS AÇÕES DO PNAIC: O	

	QUE MENCIONAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES DAS FORMAÇÕES?	77
5	A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PNAIC: O QUE DIZEM OS DOCENTES E ORIENTADORES DE ESTUDOS.....	87
5.1	ADENTRANDO EM NOSSAS ANÁLISES	89
5.2	AS REVELAÇÕES DAS ENTREVISTAS.....	93
5.2.1	Fazer docente e relação com experiências profissionais	93
5.2.2	Contribuições da formação para práticas transformadoras	95
5.2.3	Percepção sobre a Formação do PNAIC e relação com as práticas atuais.....	96
5.2.4	Desafios e dificuldades vivenciadas pelos professores das séries iniciais.....	97
5.2.5	Mudanças nas práticas docentes a partir da Participação nas Formações do PNAIC.....	100
5.2.6	Mudança na prática docente na percepção das orientadoras de estudos	103
5.2.7	Sugestões para o aprimoramento das formações	104
5.2.8	Refletindo sobre a Formação Contínua do PNAIC.....	107
5.2.9	Participação em movimentos	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICES	127
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO COORDENADOR DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E FORTALEZA.....	128
	APÊNDICE B - INSTRUMENTO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO OS PROFESSORES.....	129
	APÊNDICE C - INSTRUMENTO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ORIENTADORES DE ESTUDOS.....	132
	APÊNDICE D – INSTRUMENTO 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA	

APLICADO AOS PROFESSORES.....	135
APÊNDICE E – INSTRUMENTO 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA	
APLICADO AOS ORIENTADORES DE ESTUDOS	136
APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA	
PESQUISA.....	137
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	138
APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO...	139

1 INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta nossa dissertação elaborada no Curso de Mestrado em Educação realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - UECE. Para tanto, faz-se viável expor a temática a partir da proposta de trabalho a ser desenvolvida intitulada “Do praticismo à práxis: Um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”.

Todo o percurso experiencial descrito a seguir propiciou-me o interesse em cursar o Mestrado em Educação na UECE, na linha de Formação de Professores do eixo: didática, saberes docentes e práticas pedagógicas. O projeto apresentado para o ingresso no mestrado (2016) sinalizou o desejo em ampliar os conhecimentos prévios sobre formação de professores, bem como a possibilidade de desenvolver minhas pesquisas nessa área de estudos.

A experiência como bolsista de Iniciação Científica da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (IC-FUNCAP), durante o período em que cursei graduação em Pedagogia, entre os anos de 2003 –2007, permitiu-me uma significativa aproximação com a pesquisa em educação¹. No âmbito do Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória - (GPPEM) do CED/ UECE (Centro de Educação - Universidade Estadual do Ceará). Novos conhecimentos na área de política educacional contribuíram para o engrandecimento da pesquisa em Educação.

O ingresso como professora da Educação Básica (2007-2009) na Rede Municipal de Ensino de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, possibilitou a participação como cursista nas formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Percebemos a importância dos momentos de interação entre os professores para o fortalecimento de suas práticas docentes e seu desenvolvimento pedagógico nas escolas. Após dois anos de magistério no referido

¹Política de Formação de Professores : A legislação como mapa. Pesquisa desenvolvida no GPPEM (UECE), entre os anos de 2004 – 2007. O presente estudo contribuiu para o interesse em pesquisar sobre Formação de Professores.

município, ainda estando em estágio probatório, ocorreu a seleção como professora do município de Fortaleza (2009), através de concurso público.

No ano de 2010, o ingresso como professora efetiva da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, e a lotação em uma escola da periferia, permitiram o exercício da docência neste município. E durante o período de 2013 a 2014, como professora alfabetizadora de terceiro ano do Ensino Fundamental e cursista das formações de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o que trouxe a experiência teórica possibilitada a partir das referidas formações à prática docente na sala de aula.

Em 2010, através do curso de Especialização em Formação de Formadores pela UECE, surgiu o interesse por estudos acerca da Formação Contínua de professores, como também, o desejo de cursar Mestrado em Educação, o que veio a acontecer alguns anos depois. A temática em torno da Formação de professores enfatizada durante o curso chamava atenção, por suscitar debates sobre as questões mais amplas relacionadas às políticas de Formação de professores e as interferências vivenciadas no âmbito de seu trabalho, como a Relação entre Teoria e Prática realizada por esses profissionais e a busca constante por práticas docentes transformadoras que pudessem ressignificar suas ações.

A partir da docência no terceiro ano, surgiu o convite para participação em uma seleção para orientadora de estudos dos professores do PNAIC no mesmo município (2015), quando realizamos um trabalho de Formação de professores com duas turmas, uma com docentes de terceiro ano e outra com professores que possuíam menor carga horária nas turmas em que ministravam suas aulas, sendo de 1º, 2º e 3º anos do E.F. A experiência enquanto docente e posteriormente como orientadora de estudos oportunizou ampliar o olhar diante das reflexões acerca da Formação Contínua dos professores.

A trajetória formativa vivenciada a partir da formação inicial e contínua, atrelada às experiências profissionais adquiridas enquanto professora pedagoga das séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Fortaleza-Ceará, bem como, o

trabalho realizado como professora e Formadora de Professores contribuíram para que surgisse o interesse em pesquisar sobre a temática proposta no presente estudo.

Além disso, percebemos tanto no âmbito das instituições escolares como durante os momentos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação, que os professores sinalizavam inquietações com o sistema público de ensino, o que era demonstrado oralmente quando mencionavam estar insatisfeitos com suas condições de trabalho, falta de apoio pedagógico adequado, desvalorização de seus salários e carreira, bem como outras problemáticas, que segundo eles comprometiam a qualidade de seu fazer docente. Também era comum eles se posicionarem a respeito das mudanças sociais ocorridas na contemporaneidade, principalmente às medidas educacionais adotadas pelas atuais conjunturas políticas.

Apesar de sinalizarem essa consciência crítica da realidade, os pressupostos nos levaram a considerar a possibilidade dos docentes de estabelecerem uma relação de dependência em relação às formações das quais participam, condicionando-os a reproduzir modelos de Programas implementados pelo governo através das atuais políticas de Formação.

Muitas vezes, os profissionais veem sua autonomia pedagógica sendo ameaçada diante das orientações as quais deverão seguir, podendo, desta maneira, buscar nas formações um modelo “praticista” de ensino a fim de suprir as demandas que lhes são conferidas no exercício da profissão. A desmotivação e o cansaço muitas vezes causados por suas condições precárias de trabalho ou outras problemáticas vivenciadas por estes profissionais, poderão desta forma, influenciar os docentes a buscarem no âmbito das formações “receitas” prontas com vistas a um fazer mecânico e reprodutor, distanciando-se de práticas emancipatórias e reflexivas.

Os professores também buscam na sua carreira uma possibilidade de desenvolvimento profissional, no âmbito do seu trabalho, e percebem as formações contínuas que são oferecidas no tempo de sua própria carga horária de trabalho como um meio de prosseguirem seus estudos ao longo da carreira, um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases LDB – Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Em seu Art. 62. Inciso 1º quando estabelece que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os

Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)". Por outro lado, veem nas formações a possibilidade de “adquirir” práticas docentes como se fossem roteiros prontos a serem seguidos e aplicados em sala de aula, sem considerar a realidade social dos discentes, postura essa que poderá ocasionar o distanciamento entre o fazer docente e as práticas transformadoras.

É comum as formações de professores serem ministradas fora do ambiente escolar e da realidade vivenciada por este grupo bem como do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Assim, espaços de formação, tendem a tornar-se ambientes em que os docentes expõem suas angústias em relação às dificuldades vivenciadas por eles, ocasionando reflexões acerca destas inquietações.

Diante do que apresentamos, a pesquisa se fez relevante, pois, nos convidou a refletir acerca dos aspectos que envolveram as ações dos professores do E.F, sua Formação Contínua e Relação Teoria e Prática. Consistiu, também, em pesquisar aproximações entre a formação dos docentes e a proposta dialógica e reflexiva, com vistas à conscientização dos sujeitos, sua transformação e da sociedade, possibilitando e ampliando o processo de sua emancipação humana. Surgiu a necessidade de buscar maiores esclarecimentos sobre a temática que envolveu as seguintes categorias teóricas: Formação de Professores, Formação Contínua e Teoria e Prática.

O estudo também se fez essencial para propiciar um maior entendimento no que diz respeito às mudanças ocorridas nos programas de formação, contribuindo, desta maneira, para o aprimoramento da temática apresentada neste trabalho e engrandecimento da pesquisa em educação e da sociedade através de seus resultados.

Buscamos saber se as ações docentes dos investigados, professores de terceiro ano do município de Fortaleza, constituem-se em atividades que visam à emancipação e transformação de suas práticas enquanto profissionais participantes da Formação do PNAIC. Ainda surgiu a necessidade de considerar a relevância desta investigação como possibilidade de uma prática transformadora, que norteará o fazer dos professores pedagogos.

A partir das premissas elencadas para a realização do presente estudo, a dissertação está integrada em cinco capítulos. No primeiro apresentamos a parte introdutória constituída pelo problema da pesquisa, hipóteses, justificativa, objetivos geral e específicos e o Estado da Questão. No segundo capítulo discorremos sobre o caminho metodológico percorrido durante a constituição da dissertação. Já no terceiro capítulo apresentamos a fundamentação teórica realizada através de um levantamento bibliográfico. No quarto capítulo, realizamos uma análise documental dos documentos orientadores das formações do PNAIC, e, por fim, no quinto capítulo apresentamos os resultados da pesquisa de campo, e em seguida as considerações do estudo.

No tópico a seguir trataremos as questões problemáticas que norteiam o referencial teórico para este estudo.

1.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Os encontros formativos do professorado constituem-se como espaços que propiciam reflexões teóricas e trocas de experiências entre os docentes, onde o foco muitas vezes se volta para aspectos práticos em detrimento dos teóricos. Um estudo feito durante os últimos cinco anos em SC (Santa Catarina) mostrou que, dentre os professores pesquisados, a grande maioria atribuiu maior importância às “práticas docentes” em relação aos aspectos “teóricos”, demonstrando uma relação de independência entre teoria e prática, ou seja, um fazer meramente prático distanciado de uma teoria que o fundamente (AGUIAR, 2013). O relato aponta que o presente contexto também faz parte da realidade vivenciada por educadores de outros Estados brasileiros e que pode ser considerado como um elemento para que se repense a questão da indissociabilidade entre teoria e prática (PIMENTA, 2010).

Concordamos com a estudiosa, ao considerar os momentos de formação não como um “manual” a ser seguido, mas sim como espaços formativos e possibilitadores da constituição da práxis (PIMENTA, 2010). E ainda levamos em consideração que alguns fatores como as condições de trabalho, a desvalorização dos salários, a superlotação das salas de aula, dentre outros fatores, influenciam no desempenho

profissional dos docentes e são problemáticas vivenciadas por estes profissionais no Brasil.

A experiência profissional nos permite visualizar que muitos professores realizam formações no âmbito do próprio trabalho, que no caso da escola pública são oferecidas pelas Secretarias de Educação. Outros, visando acompanhar as exigências do mundo globalizado que exige um profissional atualizado, realizam cursos aligeirados oferecidos por instituições privadas de Ensino, pois não dispõem de tempo e recursos financeiros para investir em uma formação mais sólida, ao passo que cumprem uma exaustiva jornada de trabalho a fim de garantir seu sustento e da sua família (CHARLOT, 2008).

Os educadores buscam sua qualificação em instituições extraescolares que, muitas vezes, visam ao lucro e tendem a visualizar a educação como uma mercadoria que pode ser vendida a um determinado custo. A partir de então o professor se insere nesse mercado, depara-se com uma realidade a qual irá reproduzir a lógica do sistema neoliberal, ao passo que prepararam os estudantes para serem bons profissionais que venham atender a um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo (CHARLOT, 2008).

Ao se qualificarem para o exercício da docência, os professores chegam à sala de aula com muitas ideias, pois se sentem iluminados com as teorias pedagógicas nas quais se embasaram durante as formações em que frequentaram, porém, muitas vezes, ao se depararem com a realidade da sala de aula se veem confusos, pois lhes faltam recursos, materiais pedagógicos necessários para pôr em prática sua criatividade e realizar uma aula dinâmica e interessante que venha a estimular a aprendizagem dos seus educandos. Além disso, têm que lidar com outras situações problemáticas do cotidiano da escola.

Diante destas discussões, consideramos que os professores contemporâneos se inserem no contexto das contradições quando tendem a optar por práticas nas quais se deparam em sua realidade cotidiana, ou ignorá-las assumindo aquelas consideradas como ideais para o mundo globalizado que exige um profissional cada vez mais qualificado, crítico, criativo, autônomo, reflexivo e competitivo, que

atenda às exigências da sociedade neoliberal. Estas relações poderão levar os docentes a assumirem posturas mecanicistas e reprodutoras de práticas docentes que atendam as suas necessidades enquanto profissionais da educação (CHARLOT, 2008).

A ideia da competitividade refletida na escola através da prática do professor poderá ser pautada na perspectiva reflexiva e emancipatória ou assumirá uma postura reprodutora de demandas advindas do sistema educacional, promovendo concorrência entre os estudantes que visam ocupar os primeiros lugares em cursos mais concorridos. Por outro lado, os docentes poderão empenhar-se em conseguir “bons resultados” e atender as metas estabelecidas pelas Secretarias de Educação, muitas vezes através de adesão a Programas implementados pelo governo vigente. E quando não alcançam os resultados almejados, tendem a sentir-se fracassados, levando-os ao desestímulo pela sua carreira docente.

Nossas problemáticas se baseiam no entendimento de Charlot (2013), ao escrever sobre “o professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição”, remetendo sobre os desafios que a escola e o professor têm que enfrentar quando estes se encontram numa encruzilhada em meio aos campos econômico, social e cultural, “[...] do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas e do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes” (NÓVOA apud CHARLOTE, 2013, p.93).

Diante disso, os docentes encontram-se em um dilema, quando poderão reproduzir o que lhes está sendo conferido através de experiências desestimuladoras ou optar por uma prática transformadora que propenda à emancipação de si, dos educandos e da sociedade. Neste último caso, associam-se a instituições políticas, sindicatos e/ou movimentos grevistas, a fim de reivindicar os seus direitos. Por outro lado, tendem a acomodar-se em seu ativismo profissional distanciando-se de posturas que visam o bem-estar social através do seu fazer docente.

Vale salientar que as atuais políticas de Formação do Brasil, que fazem parte do processo de reestruturação do capitalismo em escala mundial, afetam a organização

do trabalho e o perfil dos trabalhadores, consequentemente, dos profissionais do magistério. Libâneo (2013, p.43) contribui para esse entendimento:

[...] e acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas. Entre os avanços mais visíveis desse fenômeno destacam-se os seguintes: Notáveis avanços tecnológicos na microeletrônica e informática [...], mudanças nos processos de produção, na organização do trabalho, nas formas de organização dos trabalhadores, nas qualificações profissionais [...].

Esta visão de trabalhador do futuro na sociedade contemporânea está associada a expressões associadas ao processo de “globalização”, “sociedade do saber” bem como “inovações” (CHARLOT, 2013).

Vale ressaltar que as transformações ocorridas no sistema educacional, a partir da adoção de novas políticas de governo vão se delineando, passando a interferir no campo da formação dos professores e, consequentemente, no seu desenvolvimento profissional, implicando diretamente em transformações no fazer docente. Tais medidas educacionais podem ser exemplificadas por políticas emergentes, como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (GATTI, 2011), e atualmente, em 2015/16 temos a constituição da nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Programas de Formação dos Profissionais do Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, a exemplo do PNAIC, inserem-se neste contexto, e poderão contribuir para que os professores realizem ações emancipatórias, ou, por outro lado tornem-se produtores de uma prática mecânica e desarticulada com um projeto pedagógico que vise à uma transformação significativa da realidade social dos indivíduos, distanciando-se de um fazer criativo, transformador e eficiente que viesse a suprir as necessidades pedagógicas dos seus estudantes.

Baseados nas problemáticas, que permeiam o campo das contradições elencadas em torno da formação docente, alimentamos a curiosidade em investigar a relação entre a teoria e a prática dos professores alfabetizadores de terceiro ano do Ensino Fundamental a partir dos momentos formativos vivenciados pelos docentes por ocasião do PNAIC no município de Fortaleza. Portanto, as reflexões de nossa

investigação se constituíram a partir do seguinte questionamento: Como se dá a relação entre teoria e prática na formação contínua oferecida aos professores de terceiro ano do Ensino Fundamental do PNAIC no município de Fortaleza? Com o intuito de desvelar a problemática em questão surgiram outros desdobramentos específicos que contribuíram para responder à nossa inquietação.

O primeiro buscou através de um referencial teórico consistente, discutir: quais os limites e possibilidades da formação contínua de professores, na contemporaneidade em âmbito nacional, a partir das categorias teoria, prática e práxis? O segundo questionamento se propôs a apoiar-se na análise documental a fim de identificar: quais os elementos político-pedagógicos e epistemológicos que norteiam a formação contínua ofertada/oferecida pelo PNAIC aos docentes do terceiro ano do Ensino Fundamental? E o terceiro, por sua vez, através de entrevista semiestruturada, visou analisar: qual a articulação existente entre a teoria e prática nos processos de formação continuada do PNAIC a partir do olhar de professores formadores e cursistas?

As inquietações elencadas nos moveram a buscar nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa suas percepções acerca da Formação Contínua e práticas docentes por ocasião do PNAIC, e a partir de então, desvelarmos se estas relações contribuíram para a constituição de uma prática reflexiva, transformadora e emancipatória dos professores alfabetizadores envolvidos na presente pesquisa que possibilitasse o exercício da práxis. Diante das indagações, tendo explicitado o que pretendemos ao desenvolver nossa temática, traçamos, os seguintes objetivos:

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Compreender a relação entre teoria e prática na formação contínua oferecida pelo PNAIC aos professores de terceiro ano do E.F do município de Fortaleza.

1.2.2 Específicos

- a) Discutir os limites e possibilidades da formação contínua de professores na contemporaneidade, a partir das categorias teoria, prática e práxis;
- b) Identificar, no contexto da formação contínua de professores oferecida pelo PNAIC, os elementos político-pedagógicos e epistemológicos que norteiam as práticas formativas;
- c) Analisar, a partir do olhar de professores formadores e cursistas, a articulação entre teoria e prática nos processos de formação continuada do PNAIC.

Tendo delineado a justificativa, apresentados os caminhos da investigação e os objetivos do estudo, entendemos que o levantamento de dados sobre o Estado da Questão colaborou para que pudéssemos justificar as escolhas pela temática e identificando as produções acadêmicas publicadas nos últimos anos, que, possivelmente pudessem ter aproximações em relação à temática desenvolvida neste objeto de estudo.

1.3 PESQUISAS RELACIONADAS AO NOSSO OBJETO DE ESTUDO: O ESTADO DA QUESTÃO

O trabalho com o Estado da Questão (E.Q) consiste em uma tarefa árdua que exige do pesquisador, organização do tempo cronológico e disposição para buscar de maneira minuciosa o que tem sido produzido em relação à temática que permeia seu objeto de estudo, em determinado período. Deverá ter clareza da temática que está sendo investigada para que não desvie do seu percurso, perdendo seu foco diante do grande quantitativo de trabalhos acadêmicos que irão surgir durante o período de buscas pelas temáticas que permeiam o seu objeto de investigação.

Sobre o Estado da Questão, Nóbrega-Therrien, (2004, p. 2), reflete:

Em outros termos, o E.Q transborda, de certo, todos os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias. A concepção proposta por nós do E.Q requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e nas suas bases teórico-metodológicas acerca da temática.

A partir desse entendimento, as investigações se realizaram a partir da utilização de quatro bases de dados: Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED) e banco de dados de Teses e Dissertações do Portal da Universidade Estadual do Ceará (UECE). As primeiras buscas foram feitas no Portal da CAPES, em seguida no BDTD, logo após na ANPED e por fim no site da UECE.

Vale ressaltar que em cada base de dados foram percorridos caminhos distintos, conforme a especificidade de cada uma delas. E a opção pelo recorte temporal, contemplando o período de 2011 a 2016, deu-se pelo motivo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ter sido criado em 2012. O ano de 2011 se justifica no recorte temporal pelo fato do referido Programa ter surgido de uma experiência anterior, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Estado do Ceará.

Após as buscas realizamos as leituras finais dos títulos e artigos selecionados em cada base de dados, que levaram às considerações a serem descritas posteriormente. As leituras e sistematizações dos achados foram feitas entre os meses de dezembro de 2016 e janeiro de 2017, durante um intenso processo de estudos.

Durante a primeira etapa das buscas, utilizamos os descritores que fundamentam o trabalho em foco, como: Formação Contínua, Teoria e Prática e PNAIC. Na primeira triagem, o critério se deu através da seleção pelo título, à medida que alguns trabalhos eram descartados por não se relacionarem ao objeto em investigação, permaneciam outros a serem analisados posteriormente pelo resumo. Feitas todas as pesquisas e as primeiras escolhas, realizamos a leitura de cada um dos resumos, momento esse que permitiu verificar o fato de muitos deles serem voltados para pesquisas em saúde ou em outras áreas do conhecimento, como por exemplo, matemática e ciências, sendo então descartados para análise.

1.3.1 Mapeando as produções nas bases de dados a partir dos descritores preestabelecidos

Os relatos a seguir têm o intuito de apresentar as produções acadêmicas nas bases de dados mencionadas. Para isto optamos por analisá-las através de descritores e apresentar ao final, o consolidado com os trabalhos selecionados para análise mais criteriosa, mostrando as fontes de origem das produções, com as informações necessárias.

Os descritores nos quais nos debruçamos para o presente estudo foram: Formação Contínua, Formação de Professores, Formação Permanente, Teoria e Prática, Práxis e Ensino Fundamental. Assim, realizamos as combinações entre os mesmos utilizando o operador booleano “AND”. Formação Contínua AND Ensino Fundamental; Teoria e Prática AND Formação de Professores, e assim, sucessivamente.

Do total de 16 trabalhos, foram selecionados aqueles que mais se aproximaram dos descritores elencados. Outro critério estabelecido foi que se relacionassem em outros aspectos com o objeto de investigação pretendido, como, por exemplo, a Práxis docente, Ensino Fundamental, bem como metodologia, etc.

O produto final contabilizou 7 trabalhos, dentre estes 1 encontrado nos periódicos Capes, 2 dissertações e 2 teses na BDTD, 1 artigo na base de dados da ANPED e 1 Dissertação na base de dados de dissertações e teses da UECE.

(Continua)

Quadro 1 – Produções que se aproximaram com o nosso objeto de estudo.

Trabalhos que se relacionam ao objeto de estudo				
ANO	AUTOR	BASE DE DADOS	TÍTULO / UNIVERSIDADE	TIPO DE TRABALHO
2011	PAULA, Lucimara Cristina de.	BDTD	<i>Contribuições da Práxis Histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores</i> – Universidade de São Carlos USCar.	TESE

2013	AGUIAR, Carina Rafaela de	ANPED	Percepções dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as ações de Formação Continuada. UNIVILLE. Goiânia – GO.	ARTIGO
2014	ASSIS, Tatiana Pinheiro de.	BDTD	Formação Contínua em Serviço: o olhar do professor. Universidade Estadual Paulista. – Presidente Prudente – SP - 2014.	DISS.
2014.	RASOPPI, Mônica Alves Feliciano	BDTD	Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria Freireana no município de Garulhos /SP - Universidade Católica de São Paulo. – PUC.	DISS.
2014	SILVA. Liérgina Pedrosa Alves e.	UECE	Formação dos Professores do 1º ano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa: PAIC. Universidade Estadual do Ceará – UECE.	DISS.
2015	MELO. Laudiana Maria Nogueira de.	BDTD	Programas de Professores Alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos. - Universidade Federal do Ceará.	TESE
2016	MIDORI SHIMASAKI. Elsa. MENEGASSI, R. José	CAPES	O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. Universidade Estadual de Ponta Grossa.	ARTIGO

Fonte: elaborado pela autora

Dentre os trabalhos encontrados nas bases de dados mencionadas, após a leitura de todos os títulos e de alguns resumos, recorreremos à leitura na íntegra dos sete trabalhos descritos no quadro anterior, com a finalidade de verificar mais detalhes, que

pudessem contribuir para a seleção e análise daqueles mais relevantes e que mais se aproximaram de alguma forma da temática abordada no nosso objeto de estudo. Assim procuramos em seguida, descrever sobre o que trata cada um deles, sem necessariamente seguirmos a ordem descrita no quadro.

O primeiro trabalho destacado trata sobre a constituição teórica e metodológica dos materiais dos programas, PROFA, PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC, que constituíram os estudos da tese de doutoramento de MELO (2015). A autora se utilizou da abordagem qualitativa e da pesquisa bibliográfica e documental e da análise de conteúdo em seu processo metodológico. O trabalho apresentou como título: “Programas de Professores Alfabetizadores de Crianças: Análise dos Processos Políticos e Pedagógicos” pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Objetivou, por meio de um estudo comparativo, apresentar os modelos de formação e intenções que referendam as práticas alfabetizadoras, bem como seus procedimentos.

A tese se fez relevante para a composição deste estudo, pois, abordou de forma especial, um passeio histórico a respeito da constituição do PNAIC, analisando criticamente, e pontuando seus aspectos positivos e negativos para a Formação de Professores.

Outro trabalho selecionado que também apresentou o descritor PNAIC em sua composição, consta de um artigo publicado nos periódicos CAPES, da autoria de MIDORI SHIMAZAKI (2016), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Apresenta resultados parciais relacionados ao PNAIC e tem como objeto de investigação discorrer acerca do programa, sua função e formação do formador de professores de Língua Portuguesa, sua atuação no Programa e influência na sua vida profissional a fim de compreender a partir das políticas públicas vigentes, alterações em suas práticas laborais.

A coleta de dados se baseou em um questionário aplicado a 11 Professores Formadores do PNAIC. Os resultados evidenciaram a melhoria de suas práticas docentes e favorecem a participação em projetos de pesquisa educacional, docência em cursos de especialização dentre outras atividades.

Uma dissertação do ano de 2014 foi encontrada na base de dados da Universidade Estadual do Ceará, sendo selecionada para que fosse analisada na íntegra. A Dissertação de SILVA (2014), que apresenta como título: “Formação dos Professores de primeiro ano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa: PAIC”. Buscou compreender, por meio das discussões, o significado político do PAIC para a Práxis dos professores no espaço de formação. Procurou saber como o PAIC se configurou no Ceará ao longo do tempo e por fim, a terceira, que foi selecionada para a leitura do texto na íntegra, e se destacou dos demais trabalhos, por conter elementos bem significativos que se relacionam com o nosso objeto de investigação, pois, aborda a temática da formação continuada de professores participantes do programa e sua relação com a Práxis que sinaliza a relação teoria e prática.

A relevância em fazer este levantamento se justifica pelo fato do referido programa ter originado o PNAIC no Estado do Ceará, sendo assim, os dois serão mencionados na nossa Dissertação, devido à proximidade entre ambos, porém, a evidência será dada ao PNAIC para o qual voltaremos o olhar do nosso estudo. Além disso, a abordagem metodológica da referida dissertação, também apresenta uma aproximação com a nossa pesquisa.

A pesquisa qualitativa se utilizou do estudo de caso como método de investigação e a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados realizado com os professores de 1º ano do Ensino Fundamental, participantes dos encontros de formação do PAIC da prefeitura Municipal de Fortaleza. Apresenta como objetivo Geral compreender a formação desenvolvida no PAIC de Fortaleza para os professores de linguagem. Busca nos objetivos específicos, analisar a formação continuada, identificar a concepção de alfabetização dos sujeitos e, por fim, discutir a contribuição para a Práxis dos professores.

O aporte teórico baseou-se nos estudos de Pimenta (2005), Imbernón (2010), Tardif, 2002, Lima 2001, Vázquez (1968), entre outros. Além de enfatizar nos achados de seu trabalho a complexidade do processo formativo dos docentes para o exercício da Práxis, também abordou outros aspectos como a importância das formações para o processo de operacionalização do PAIC.

Já em relação à tese de PAULA (2011), intitulada “Contribuições da Práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores (as)”. As palavras chave deste trabalho são: Formadores de Professores; Educação Contínua; Paulo Freire. Objetivou buscar a fundamentação para a construção de conhecimentos necessários às novas pesquisas e propostas sobre formação no potencial teórico metodológico da Práxis Freireana, através das análises da história de vida de dois formadores de professores que atuam na Formação Contínua dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia da pesquisa foi estruturada em dois momentos. No primeiro foram propiciados encontros com os participantes que compartilharam experiências através de suas histórias de vida, e no segundo, ocorreram encontros com os entrevistados, a fim de discutir, validar as análises e compartilhar visões sobre as falas de cada sujeito investigado.

A autora ressalta que a temática de sua pesquisa partiu da sua experiência enquanto formadora de professores da Secretaria de educação do Estado de São Paulo e que os sujeitos participantes também se inserem nesse mesmo perfil, porém, com suas particularidades inerentes.

Outro trabalho selecionado para leitura na íntegra da autoria de ASSIS (2014) consta de uma Dissertação apresentada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), e tem como título: “Formação Contínua em Serviço: O Olhar do Professor”. Procurava saber como os docentes avaliavam as contribuições do programa em serviço, Horas de Trabalho no Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa (HTPP) para o processo educativo. A metodologia utilizada se apoia em uma abordagem qualitativa e na pesquisa-ação como método de pesquisa.

No decorrer da leitura dessa Dissertação, o que mais nos chamou atenção foi a maneira com que a autora apresentou a compreensão entre as terminologias Formação Contínua e Formação Continuada em Serviço, numa linguagem clara e de fácil entendimento, concepções estas que, nortearão o processo de elaboração do trabalho dissertativo de mestrado.

A definição do termo “Formação Contínua” é mencionada como algo permanente ao longo da carreira, e considera o homem como um ser inacabado em constante processo de transformação. E essa formação também promove o processo de ação, reflexão e reflexão na ação SCHON (1992). Baseou-se nas concepções de autores como: FUSARI, (2013) LIMA (2002) e FREIRE (1986), teóricos estes que também nos baseamos.

O próximo trabalho escolhido diz respeito à Dissertação de RASOPPI (2014), cujo título é: “Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria Freireana, no município de Guarulhos”. Apoia-se em uma abordagem qualitativa tendo o estudo de caso como método de investigação. Foram utilizados instrumentos de coleta de dados, a análise de documentos, observação e registro das práticas docentes na sala de aula de uma educadora do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Guarulhos. O conceito de Práxis, diálogo crítico libertador e leitura de mundo, constituem os eixos de análise pela autora neste trabalho.

A Dissertação de RASOPPI (2014) apresentou similaridades com o nosso objeto de investigação, pois se baseia na perspectiva Freireana. A metodologia abordada se aproxima de maneira bastante significativa com a que será abordada no nosso estudo, pois se utiliza dos mesmos instrumentos de coleta de dados, análise documental, estudo de caso, entre outros aspectos.

Dos trabalhos apontados nos periódicos CAPES, 1 deles foi publicado no ano de 2013 na ANPED, e foi selecionado por discutir sobre o desenvolvimento profissional docente, formação continuada e anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo título é “Percepção dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as ações de formação continuada” da autoria de AGUIAR (2013) da UNIVILLE – SC. O objetivo geral mencionado pela autora foi conhecer as percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as ações continuadas oferecidas pela Rede Municipal de Ensino.

É uma pesquisa do tipo survey, na qual o interesse é produzir descrições quantitativas de uma população, fazendo uso de um instrumento predefinido. Utilizou-se

questionário com perguntas abertas e fechadas. Apesar de fazer parte de uma pesquisa ainda em andamento, o trabalho nos permitiu extrair considerações pertinentes acerca da formação continuada de professores e sua percepção sobre as formações ministradas no município e revela através dos questionários que o “enfoque nas práticas pedagógicas” é considerado pelos docentes como a característica mais importante de um curso de formação continuada, e a menos assinalada foi “o enfoque nos aspectos teóricos”.

Os resultados chamam atenção, por trazer dados já observados através de outros estudos que discutem a dicotomia entre teoria e prática e sua superação. Além disso, trouxe contribuições teóricas de autores como IMBERNÓN (2009) e FORMOSINHO (2009).

1.3.2 Consolidando os achados do estado da questão

Considerando a relevância do E.Q para o engrandecimento da pesquisa em educação, e tendo em vista as considerações realizadas, apresentamos a seguir o consolidado dos trabalhos analisados que contribuíram significativamente para a construção do Estado da Questão do objeto de estudo pretendido.

Quadro 2 – Produto final das pesquisas por base de dados.

ANO	CAPES	DISSERT BDTD	TESES BDTD	ANPED TRABALHOS	ANPED POSTERES	DISSERT UECE
2011	-	-	1	-	-	-
2012	-	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	1	-	-
2014	-	2	-	-	-	1
2015	-	-	1	-	-	-
2016	1	-	-	-	-	-
TOTAL	1	2	2	1	-	1

Fonte: elaborado pela autora

As produções encontradas mostraram que ainda existe escassez diante da temática que trata da Formação de Professores, Formação Contínua e relação Teoria e Prática relacionadas ao PNAIC. Um considerável número deles se relacionava a concepções teóricas de outros autores. Sendo ainda constatada a existência de um relativo número de trabalhos que faziam menção à relação teoria e prática dos professores das Instituições de Ensino Superior, IES, e na maioria das vezes, voltadas para outras áreas do conhecimento. A partir disso, foi percebida ainda, a necessidade em ampliarmos as pesquisas no sentido de colaborar com estudos voltados à Práxis do Professor e do Formador de Professores do Ensino Fundamental I, que atuam nos programas de Formação Contínua.

Após a finalização de todo processo descrito, consideramos que nenhum dos trabalhos direcionou seu foco à relação teoria e prática do professor pedagogo que atua no terceiro ano do Ensino Fundamental, participante das formações do PNAIC. Um significativo número de produções encontradas que remetem sobre a Formação de Professores se baseia em estudos na perspectiva Freireana, assim como na nossa pesquisa, porém, em abordagens diferenciadas daquelas apresentadas por nós.

No nosso trabalho de dissertação procuramos ampliar os estudos sobre uma perspectiva diferenciada em relação ao PNAIC, a Formação de Professores, Formação Contínua e Teoria e Prática do professor de terceiro ano do Ensino Fundamental, constituídas através da metodologia, objetivos e a pesquisa de campo. Apesar disso, os aspectos conclusivos mostraram a necessidade de ampliação dos estudos acerca da temática investigada.

É neste sentido que desenvolvemos nosso trabalho, buscando novos olhares metodológicos, objetivos e referenciais teóricos a fim de ampliar estudos acerca do objeto de estudo, que envolve as ações desenvolvidas pelos professores participantes do PNAIC, e presentes nas ações dos docentes a serem investigados no decorrer da nossa pesquisa de dissertação de mestrado.

Apresentamos a seguir o caminho percorrido para a realização deste estudo associados às escolhas metodológicas que os nortearam.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: O COMINHO PERCORRIDO NA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Consideramos a metodologia de pesquisa como “[...] um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos” (OLIVEIRA, 2010, p.43). Desta maneira ela utiliza métodos e procedimentos didáticos, técnicos e, por sua vez, metodológicos que integram o percurso optado para o desenvolvimento da investigação.

A partir dessa premissa, o presente capítulo buscou apresentar a trajetória metodológica constituída das seguintes sessões: tipos de pesquisa, caracterização do campo e os sujeitos participantes, o estudo de caso como escolha metodológica, instrumentos de pesquisa, o processo de categorização e análise dos dados, categorias de análises através de análise de conteúdo e as fases da pesquisa.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando a proposta de pesquisa baseada nos nossos referenciais teóricos e objetivos os quais nos propusemos a desenvolver, tendo em vista a apresentação do percurso metodológico desencadeado no presente estudo, o qual se inseriu no contexto da abordagem qualitativa que:

[...] preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificada [...] trabalha com o universo dos significados. [...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993, p.21).

Segundo a autora, o processo de trabalho em pesquisa qualitativa possui três etapas: fase exploratória; trabalho de campo; análise e tratamento do material empírico e documental, respectivamente. Na primeira construímos os projetos de pesquisa e os procedimentos essenciais de preparação para entrada no campo. Nessa fase definimos e delimitamos o projeto. Na segunda confirmamos ou refutamos as hipóteses elencadas na fase anterior, o que foi possibilitado através da construção de teorias. Na terceira etapa, realizamos um conjunto de procedimentos e técnicas utilizadas para a coleta de análise dos dados (MINAYO, 1993).

Na pesquisa qualitativa, optamos pelo enfoque sócio histórico, que, por sua vez, não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter “é a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.16). Assim, as questões formuladas para a pesquisa se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade, de modo que os elementos ou problemas sociais relacionam-se com os elementos ou problemas históricos estabelecendo relações estruturais do assunto investigado.

André, (2013) apresenta três fases distintas da pesquisa qualitativa: exploratória ou de definição dos focos de estudo; coleta de dados ou delimitação do estudo; e análise sistemática dos dados, e esclarece aspectos sobre as pesquisas qualitativas.

Na perspectiva das abordagens qualitativas, 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 a justificativa de cada opção feita (ANDRÉ, 2013, p.96).

Neste sentido, há uma preocupação da autora quando menciona a falta de clareza que os pesquisadores em geral têm em classificar suas pesquisas, o que vem sendo percebido em diversos trabalhos de pós-graduação bem como em eventos científicos na área da educação. Portanto, apresentaremos a seguir os passos que percorremos para o processo de viabilidade da presente pesquisa.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E OS SUJEITOS PARTICIPANTES

Iniciamos a delimitação do nosso campo de estudo, destacando a cidade de Fortaleza, capital do Ceará, que de acordo com o censo de 2010 possuía 2.452.185 habitantes. Possui uma Secretaria Municipal de Educação, que como sede é responsável por coordenar os seis (6) Distritos de Educação localizados cada um, em uma das seis grandes Secretarias Executivas Regionais (SER) que compõem o município. Cada Distrito de Educação, por sua vez é responsável pela coordenação e acompanhamento pedagógico das escolas localizadas em suas respectivas SERs.

A cidade é uma das capitais de Estado que aderiu ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, enquanto Programa de Formação de Professores. Nesse contexto, todos os encontros de Formação do PNAIC, ocorreram em um polo de Formação no qual os professores se reuniram com os Orientadores de Estudos em dias distintos e predeterminados pela SME. Assim, os docentes de terceiro ano das escolas, reuniram-se mensalmente de acordo com um calendário predeterminado.

Para a realização deste estudo foram escolhidos os docentes participantes da formação de terceiro ano do Ensino Fundamental bem como seus respectivos Orientadores de Estudos, todos pertencentes a um dos Distritos de Educação (D.E.), denominados: I, II, III, IV, V e VI. Por questões éticas, visando preservar a identidade dos participantes, não identificamos aqui o D.E. do qual os sujeitos foram oriundos. Desta forma iremos denominar apenas de “Distrito de Educação X”.

A escolha pelo referido D.E. deu-se de forma aleatória, com preferência por um, cujo, não tivéssemos nenhum contato profissional anterior. Esse distanciamento nos permitiu um olhar mais curioso enquanto pesquisadores, e sem interferências, pois, ao mesmo tempo em que tínhamos um conhecimento prévio a respeito das práticas dos professores municipais a partir da experiência pessoal em um dos Distritos de Educação, por outro lado não tínhamos conhecimento do todo, como no caso do lócus optado.

Sobre os sujeitos participantes, são professores pedagogos e Orientadores de Estudos participantes da Formação do Terceiro Ano do Ensino Fundamental do PNAIC, que lecionam nas escolas municipais de Fortaleza. Para a viabilização da pesquisa, foram selecionados um total de 4 professores pertencentes a um (1) dos seis (6) Distritos de Educação de Fortaleza, participantes da Formação do PNAIC.

O número de docentes participantes se justifica por estes serem aqueles que se encaixaram no perfil, determinados por meio de critérios preestabelecidos a partir da utilização do questionário. Tais critérios foram: ser professor pedagogo do terceiro ano do Ensino Fundamental e efetivo da Rede Municipal de Fortaleza; ter exercido a docência no terceiro ano de E.F, há pelo menos um ano. O questionário foi composto

em grande parte por questões fechadas e o mínimo de questões abertas. Estas últimas determinaram a escolha final pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Além dos docentes, optamos por selecionar 2 Orientadores de Estudos que ministram formações aos professores selecionados. O nosso objetivo em convidá-los foi justamente confrontar as opiniões destes com as dos docentes cursistas. E por serem ministrantes das Formações dos Professores, sujeitos desta investigação, acreditamos que selecionando essas duas categorias de sujeitos, professores cursistas e Orientadores de Estudos, poderíamos obter maior fidedignidade na busca das nossas indagações no presente estudo.

Já o número de Orientadores para a participação como sujeitos da pesquisa se justifica por terem sido docentes que ministraram as formações dos grupos de professores do Distrito de Educação escolhido.

2.3 O ESTUDO DE CASO COMO ESCOLHA METODOLÓGICA

O método de investigação utilizado foi o Estudo de Caso. Para Yin (2001), realizar estudos de caso surge da necessidade de estudar fenômenos sociais complexos. Para o autor, os estudos de caso são utilizados quando se lida com condições contextuais, confiando que essas condições podem ser pertinentes na investigação. Aliás, a importância que atribui ao contexto está presente na sua definição de estudo de caso, “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p.32).

Na perspectiva do referido autor, o estudo de caso refere-se a pesquisar estudos minuciosos de um ou mais objetos permitindo seu detalhamento. Se caracteriza como uma pesquisa empírica qualitativa, pela qual são transportados para casos gerais fatos observados num caso específico², além de aprofundar a ideia de se pretender chegar ao “o quê” e ao “quanto” pela compreensão do “como”. Consistindo

²Para evitar interpretações equivocadas salientamos que “não” afirmamos que o autor permite generalizações dos resultados com a realização de estudos de caso.

assim na observação detalhada de um contexto ou indivíduo e de um acontecimento específico, o caso.

Para o processo de desenvolvimento de uma pesquisa que utiliza como método o estudo de caso, é imprescindível que se conheça 3 fases distintas. A primeira delas envolve a escolha do referencial teórico no qual se pretende aprofundar, bem como, a seleção do caso e desenvolvimento do protocolo que irá nortear a coleta de dados; a segunda envolve a condução do caso, a utilização dos instrumentos de coleta de dados e elaboração do relatório; e a terceira fase consiste na análise e interpretação dos dados coletados à luz da teoria selecionada (YIN, 2001).

Seguindo estas orientações, na fase final realizamos a escolha pelo referencial teórico e realizamos estudos de aprofundamento do mesmo, o que se deu durante todas as fases do desenvolvimento da pesquisa. A fase de escolha dos instrumentos de coleta de dados se deu a partir da nossa necessidade em desvendar as questões centrais, as quais nos propusemos a investigar, e a partir de então se deu nossas escolhas para a realização do processo de categorização dos dados e, por fim, a elaboração do relatório final.

2.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de coleta de dados utilizados no presente trabalho consistiram em: pesquisa bibliográfica, análise documental, questionários e entrevista semiestruturada.

Nossa pesquisa teve início através de estudos prévios sobre a temática apresentada para a realização do presente trabalho acadêmico, tendo como foco a Formação Contínua, o PNAIC e as práticas docentes. De posse do referencial bibliográfico realizamos uma leitura minuciosa das obras dos autores que embasaram o nosso objeto de estudo. A partir de então agregamos a experiência profissional a estes estudos para em seguida formularmos nossos pressupostos, delimitando em seguida o nosso objeto de investigação junto aos objetivos.

Esses estudos permitiram a constituição de quatro capítulos que contemplaram: a parte introdutória, a base teórica, a pesquisa documental sobre o

PNAIC e, por fim, a pesquisa de campo, descrita de acordo com os passos seguidos para o seu desenvolvimento.

Segundo Gil (2002 p.45) “A pesquisa documental, vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002 p.45), enquanto que a bibliográfica se utiliza da contribuição de diversos autores.

Vejamos o que Gil (2002,p.46) considera como documentos.

Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc.

Diante do esclarecimento, utilizamos como fontes de análises, os documentos oficiais orientadores das formações dos anos de 2014, 2015 e 2016, que foram estudados para a constituição de um dos capítulos propostos na presente dissertação, a exemplo da LDB e de outros documentos oficiais que contribuíram para o alcance dos objetivos de nossa pesquisa.

A utilização do questionário como instrumento de coleta de dados facilitou o trabalho para a seleção dos sujeitos a serem entrevistados. “Dentre suas vantagens, destaca-se o fato de esta ser uma estratégia de custos reduzidos e que permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas” (FARIAS, 2010, p.78). O processo de elaboração exige um cuidado por parte do pesquisador que deverá ter muita clareza do que pretende investigar, para que possa selecionar os temas, bem como, as indagações adequadas ao seu objeto de investigação.

Antes da aplicação do questionário realizamos nossa primeira tentativa de contato com os docentes. Para que isto fosse viável visitamos a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Distrito de Educação selecionado. A visita teve o intuito de colher informações relevantes como: o número de professores que participam das formações do terceiro ano, horários e locais dos encontros, bem como formalizar através de

requerimento, o nosso acesso ao campo de estudo como, escolas, polos de formações, e ainda, acesso aos sujeitos.

Estivemos ainda, no Distrito de Educação escolhido, com o intuito de saber a quantidade de Professores que compunham as turmas da Formação do PNAIC em 2017. A informação que tivemos foi de que as mesmas ainda estavam em processo de formação. As formações dos professores da Rede Municipal estavam previstas para iniciarem a partir do início do mês de abril, porém em decorrência de um atraso em detrimento da vacância de Orientadores de Estudo para compor o quadro em alguns Distritos de Educação, ocorreu um atraso de poucos meses para o início das formações de 3º ano.

Antes das formações serem iniciadas foram feitos contatos com os profissionais do Distrito de Educação “X”, a fim de apresentarmos o termo de consentimento para realização da pesquisa através de uma carta de apresentação enviada ao Coordenador do Ensino Fundamental de Fortaleza (APÊNDICE A), cedido pela SME, bem como de ter uma conversa informal com as formadoras de terceiro ano, a fim de comunicar às mesmas sobre a nossa entrada no campo, momento este em que estivemos presentes nas salas de Formações ministradas pelas mesmas. Este contato teve como objetivo principal combinar o momento da aplicação dos questionários durante os encontros formativos ocorridos no polo de formação.

A partir desta sondagem, constatamos que haviam sido formadas 3 (três) turmas de terceiro ano, tendo disponíveis para tanto, 2 (duas) orientadoras de estudos, sendo que uma delas ministraria 2 turmas no mesmo dia, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. A segunda orientadora, ministaria apenas 1 (uma) formação de terceiro ano durante o turno da manhã, sendo os mesmos dias e horário da primeira formadora. Vale ressaltar que as formações de terceiro ano ocorreram no mesmo polo de formação, uma vez ao mês sempre em dias de quarta-feira, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 – Distribuição das turmas de Formações de 3º ano em 2016

Orientadora de Estudos	Turmas em que ministravam formação	Turno em que as formações aconteciam	Dia da semana em que das formações mensais	Total de turmas de terceiro ano
Orientadora A	2 turmas de terceiro ano	Manhã e Tarde	Quarta feira	2
Orientadora B	1 turma de terceiro ano	Manhã	Quarta feira	1

Fonte: elaborado pela autora

A partir do quadro podemos mostrar que a Orientadora de Estudos “A” ministrou formações em duas turmas de terceiro ano, enquanto que a Orientadora “B” ministrou em uma turma. De posse desta informação, percebemos que duas turmas de formações eram ministradas no mesmo horário e turno (manhã). Assim, acordamos com as orientadoras de estudos o momento em que seriam aplicados os questionários aos docentes presentes nas formações, de forma a contemplar todas as referidas turmas de formações.

Durante o mês de maio foi realizada a primeira ida ao campo com vistas a aplicação de questionário para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa. Iniciamos a manhã acompanhando a formação ministrada pela Orientadora de Estudos A. Ao chegar na sala de formação, observamos que os docentes cursistas ainda não haviam chegado, estando presentes na sala apenas 3 docentes. A previsão para início da formação é 7h da manhã, porém, com um número ainda insuficiente a formação foi iniciada meia hora depois do horário previsto.

Acordamos com a orientadora de estudo que antes do intervalo seria concedido um tempo de alguns minutos para que fosse feito o convite a participação da pesquisa, bem como a apresentação da pesquisadora e o objetivo e importância da coleta daqueles dados. Desta forma, a formação teve início com apenas 15 docentes presentes na sala, aos poucos foram chegando mais, porém, o número de professores presentes ainda não superavam às expectativas, pois a previsão era de que estivessem ali presentes um total de 20 professores de terceiro ano.

Apesar do pequeno número de presentes e chegado o momento marcado, convidamos os mesmos à participação da pesquisa, e iniciamos a aplicação do questionário, deixando claro a importância de contribuírem para aquela etapa da pesquisa. Os docentes foram convidados a responder a um questionário com perguntas fechadas. Conversamos a respeito da importância da sua participação no trabalho, e ainda os deixaremos cientes sobre o anonimato dos interlocutores e dos encaminhamentos necessários nesta fase.

Foi percebido que alguns docentes presentes desviavam o olhar, demonstrando desde então o não interesse em responderem ao questionário, por outro lado outros demonstravam muito interesse em contribuir com o trabalho. Do total de 20 professores presentes, apenas 10 aceitaram responder os questionários. Alguns dos que se recusaram o recebimento do referido instrumento de coleta de dados, era porque, segundo eles, não se encaixavam no perfil desejado, ou seja, estavam exercendo a docência no terceiro ano pela primeira vez, sendo que para nossa pesquisa, ter sido professor de terceiro ano do PNAIC consistia em um prerequisite para a seleção dos participantes.

No momento do intervalo nos direcionamos a sala de Formação ministrada pela Orientadora de Estudos “B” que foi bastante cordial demonstrando um significativo apoio para que a pesquisa fosse realizada. Através de uma breve conversa, antes que os docentes voltassem do intervalo, ela mencionou que haviam poucos professores alfabetizadores presentes, apenas 13, um número bem inferior ao apresentado na primeira sala na qual adentramos.

Durante a conversa, os docentes começavam a voltar do intervalo e iam se acomodando em seus assentos. Quando todos estavam presentes a orientadora, com cordialidade nos apresentou aos docentes permitindo a conversa na qual os mesmos também seriam convidados a participar do estudo, sendo sujeitos de nossa pesquisa. Ao ouvirem as explicações e o convite, como na turma anterior, um reduzido número de docentes responderam ao questionário, 07, pois também haviam poucos professores presentes, bem como, outros também não se encaixavam no perfil desejado.

No mesmo dia, durante o período vespertino aplicamos o questionário na segunda sala de formação de terceiro ano ministrada pela orientadora de estudos “A”, quando realizamos o mesmo processo de escolha aplicado nas turmas anteriores. Nesta turma, estavam presentes 22 professores, sendo que 13 responderam ao questionário.

Desta forma, foi necessário retornarmos no mês posterior, a fim de aplicarmos questionários aos docentes ausentes neste primeiro encontro. O mesmo ocorreu na segunda sala de formação de terceiro ano na qual aplicamos os questionários, ou seja, um considerável número de docentes ausentes. De forma geral, do total de questionários respondidos durante as duas visitas ao campo, conseguimos obter 46 questionários respondidos, desse total apenas 26 docentes sinalizaram que gostariam de participar da próxima etapa da pesquisa (entrevista semiestruturada). No mês posterior, concluímos a aplicação dos questionários, ainda com um número restrito de cursistas.

De posse dos 26 questionários, partimos para a análise dos mesmos, utilizando os critérios preestabelecidos para selecionar os docentes a serem entrevistados que foram: ter participado a pelo menos um ano das formações de terceiro ano do PNAIC, professores com estabilidade através de concurso efetivo na Rede Municipal etc. Percebemos que 09 docentes se encaixavam no perfil que buscávamos. Para uma maior aproximação do perfil de professores que procuramos, observamos as respostas abertas propostas no questionário, quanto ao entendimento dos mesmos sobre o assunto apresentado.

Desta forma, ao final da triagem elegemos 04 docentes como sujeitos participantes do nosso trabalho. Quanto ao questionário aplicado às 02 Orientadoras de estudos das docentes cursistas, optamos por enviá-lo através de e-mail tendo obtido o retorno pela mesma ferramenta eletrônica. No caso delas a opção foi automática, por serem as únicas pessoas que ministraram as formações das docentes cursistas.

Feita a triagem, estando de posse do contato telefônico de todos os sujeitos, realizamos uma ligação telefônica para informar aos professores selecionados sobre a referida escolha para a participação na etapa da entrevista semiestruturada. Caso não

conseguíssemos nos comunicar por este meio, dexávamos mensagem de texto pelo aplicativo de mensagens de celular “WhatsApp”, quando combinamos previamente um encontro na escola em que as docentes lecionam com a finalidade de prosseguirmos com o trabalho de coleta de dados.

Desta forma, convidamos os professores a participarem de uma entrevista semiestruturada. Optamos por este tipo de entrevista por possuir um “caráter aberto”, ou seja, o entrevistado responde às perguntas de acordo com suas concepções, embora não se trate de deixá-lo falar livremente. Ao contrário da pesquisa estruturada, pela qual o entrevistador segue um roteiro rígido com perguntas padrão.

Na entrevista semiestruturada, o pesquisador não deve perder de vista o seu foco. Gil (1999, p.120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Desta maneira, não podendo se utilizar de outros entrevistadores para realizar a entrevista, mesmo porque, faz-se necessário um bom conhecimento do assunto.

Ao chegarmos em cada escola marcada para a realização da entrevista, nos apresentamos aos gestores e entregamos o termos de consentimento para realização de pesquisa nos espaços escolares e de Formação da Rede Municipal e explicamos sobre a utilização do gravador digital, para realização da entrevista. Em seguida, fomos recebidas pelas docentes e realizamos as entrevistas, de preferência nos espaços das bibliotecas. Uma das dificuldades encontradas foi em relação ao movimento de pessoas que entravam na sala no momento da entrevista, bem como, no caso de uma das escolas que era bem pequena, por isso havia um certo ‘barulho’ que dificultava um pouco a gravação.

Após esta etapa com as docentes, realizamos também a entrevista semiestruturada com as duas (2) Orientadoras de Estudos. Marcamos um local adequado em ambiente extraescolar e aplicamos questões relacionadas às professoras cursistas, similares às realizadas com as mesmas.

2.5 O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No processo de análises dos dados utilizamos a técnica denominada Análise de Conteúdo. Bardin, (2011, p.42) considera a definição de Berelson (1912-1979) que classificou a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Bardin, (apud Franco) assim descreve a análise de Conteúdo.

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza conhecimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, apud Franco 2005, p.20).

A análise de conteúdo visa identificar o sentido das mensagens e das falas dos indivíduos participantes da pesquisa, pois, a mesma tem a linguagem como objeto de estudo, assim como a linguística. Requer que as descobertas tenham relevância teórica. “[...] um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve necessariamente estar relacionado, no mínimo, a outro dado” (FRANCO, 2005, p.16). A autora ainda ressalta que deverão ser levados em consideração alguns aspectos, sejam eles: inferência das categorias classificatórias; compreensão dos enunciados a serem classificados; abstração do significado e sentido das mensagens; e um julgamento comparativo das mesmas.

Segundo FRANCO (2005, p.20), “[...] a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Esta poderá responder a aspectos como a intensidade da fala, o que se fala, escreve e a frequência em que estes aspectos ocorrem.

As mensagens são constituídas por um conjunto de informações sobre os seus autores que, de certa forma, as selecionam para responder às indagações da melhor forma possível, considerando a classe social e época em que se insere, expondo a teoria que orienta suas concepções. “Teoria que não significa “saber erudito”

e nem se contrapõe ao “saber popular”, mas que transforma seus divulgadores muito mais em executores de determinadas concepções do que de seus próprios senhores” (FRANCO, 2005. p.22).

2.6 CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Segundo (FRANCO, 2005, p.57) “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. O critério de categorização optado no presente estudo foi a análise temática, quando são identificadas quantidades de núcleos de sentidos, surgidos a partir dos fragmentos de depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa que serão classificadas em outras grandes temáticas, compondo-as (MINAYO, 2009). “[...] por exemplo, todos os temas que signifiquem ansiedade ficam agrupados na categoria ‘ansiedade’, enquanto que os que signifiquem a descontração ficam agrupados sob o título conceitual ‘descontração’” (Bardin, apud Franco, 2005, p.57).

A leitura e análise dos dados nos possibilitaram visualizar as categorias decorrentes das mensagens dos sujeitos participantes. Categoria é considerada como “agrupamento de informações similares e função de características comuns” (Legendre apud Oliveira, 2010, p.93). Desta forma, as categorias constituem-se em: teórica, empírica e unidades de análises.

Em relação ao processo de categorização dados, as categorias teóricas, são aquelas advindas dos estudos e constituem o tema central dos estudos. As empíricas ou subcategorias surgem a partir da categorias teóricas quando elaboramos as questões que irão compor os instrumentos de coleta de dados (entrevistas, questionários). Já as unidades de análises emergem do processo de sistematização dos dados obtidos através da aplicação dos instrumentos de coleta de dados (Oliveira, 2010).

A partir desse entendimento foram elaboradas as categorias teóricas e empíricas, detalhadas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Categorias Teóricas e empíricas

Categorias teóricas	Categorias empíricas
Formação de Professores	• Percepção sobre a Formação do PNAIC • Contribuições da formação para práticas transformadoras
Formação Contínua	• Fazer docente e experiências profissionais • Considerações relevantes sobre a formação contínua
Relação Teoria e Prática	• Desafios e dificuldades • Participação em movimentos • Mudanças na prática docente • Sugestões para o aprimoramento das práticas docentes

Fonte: elaborado pela autora

A constituição das categorias teóricas demonstradas no quadro 4, foi realizada a partir das leituras propostas no marco teórico, estando assim ligadas à questão geral da pesquisa a qual procuramos responder a partir dos objetivos específicos estabelecidos. Em relação às unidades de análises, optamos por apresentá-las no capítulo das análises de dados, no qual realizamos as discussões decorrentes da nossa pesquisa de campo.

2.7 FASES DA PESQUISA

Sabendo que a análise dos dados tem início quando a pesquisa está em fase de conclusão, alguns passos foram considerados: No primeiro momento, todo o material coletado foi organizado, separando-os em diferentes arquivos. Já no segundo, fizemos uma leitura e releitura de todo o material, observando os pontos relevantes e construindo as categorias iniciais de análises, devendo ser reexaminadas e modificadas.

Assim, fez-se necessário acrescentar algo que conhecemos sobre o assunto como fundamentos teóricos e pesquisas correlacionadas, estabelecendo relações que permitiram as descobertas ou achados do estudo. A análise de dados constituiu-se em momentos quando se fez necessário ouvir os áudios, reler inúmeras vezes as transcrições, bem como, o referencial teórico que embasaram as falas dos sujeitos. Portanto, de acordo com (André, 2013, p.101), “A categorização por si só não esgota a análise”.

A segunda fase se consistiu na análise sistemática de dados e elaboração do relatório, que esteve presente em diversas fases da pesquisa, pois, desde o início, realizamos levantamento de hipóteses, fazendo inferências a respeito do trabalho. Porém, a análise propriamente dita só foi realizada ao final do trabalho. “As escolhas, decorreram de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que vai sendo aprendido no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório” (ANDRÉ, 2013, p.101).

Durante a fase da elaboração do relatório final, momento que envolve uma articulação das mensagens dos sujeitos com o referencial teórico que as embasa, exigiu-se certa habilidade de escrita. “A preocupação, é com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor” (ANDRÉ, 2013, p.102). Os relatos de casos apresentam geralmente um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, ou seja, palavras ou frases com sentido figurado, citações, vinheta narrativa (pequenas histórias que trazem informações relevantes para a análise).

Consideramos estas ressalvas durante a escrita do texto, bem como diversos fatores que contribuem com a sua elaboração. Entre eles a aproximação do pesquisador com o seu objeto de estudo e a maneira com a qual ele enxerga a realidade. Os estudos acerca da base teórica abordada foram primordiais para que encontrássemos subsídios que nos possibilitou um olhar mais minucioso para que pudéssemos visualizar elementos categóricos mais relevantes para compor os achados da pesquisa. A participação ativa, inclusive durante as análises dos questionários e entrevistas por nós realizadas também nos trouxeram mais clareza ao escrever.

No mais reiteramos que a constituição deste capítulo nos possibilitou descrever como realizamos a pesquisa, procurando detalhar todas as fases do estudo. Desta forma, seguimos apresentando o referencial teórico que iluminou nosso trabalho dissertativo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado” (FREIRE, 2014. p. 52).

Ao iniciarmos as discussões teóricas sobre a formação contínua e desenvolvimento profissional, ancoramo-nos no pensamento de Paulo Freire que nos traz a reflexão sobre o homem inserido em um processo constante de emancipação ao longo da sua existência. Estando abertos a novas experiências, abrem caminhos para que ocorram novas aprendizagens a partir de sua experiência vital. O processo de conscientização desse inacabamento consiste em condição básica para a formação do educador e de seus educandos diante da realidade social e política na qual estão inseridos.

Diante das considerações, a partir de nossas escolhas teóricas procuramos discutir ao longo deste capítulo os limites e possibilidades da formação contínua de professores na contemporaneidade, a partir das categorias teoria, prática e práxis.

Considerando as premissas para um trabalho de Dissertação, nosso eixo teórico da investigação tem sua base a partir dos estudos de Freire (1980), (1986), (1987),(1996) e (2014). Os demais referenciais que fundamentaram o nosso objeto de estudo, situam-se em torno das categorias teóricas: Formação de Professores, Formação Contínua e Teoria e Prática. Para discutirmos sobre Formação de Professores, elegemos: Imbernón (2009); (2010). Sobre Formação contínua e a ampliação do entendimento sobre desenvolvimento profissional docente nos embasamos em: Lima (2001), Fusari (2006), e Formosinho (2009). E sobre a categoria Teoria e Prática, nos embasamos em Freire (2014), Pimenta (2004) e Vázquez (2011). Nesse sentido, Franco (2012) e Souza (2012), também contribuíram a respeito da compreensão em torno da prática docente, além de outros estudiosos que também foram emergindo a partir das discussões e nortearam o embasamento deste trabalho.

Logo após, discutimos sobre a terminologia Formação Contínua e mais adiante, suscitamos reflexões sobre o entendimento de Prática Docente, voltando-nos para a perspectiva de relação teoria e prática e constituição da práxis.

O presente capítulo apresenta inicialmente discussões relacionadas à formação de professores no Brasil e suas tendências formativas. Em um tópico adiante refletimos sobre a Formação Contínua e o desenvolvimento profissional, diante das contradições vivenciadas pelos docentes na contemporaneidade. E em seguida discutimos sobre a relação teoria e prática docente no exercício da práxis, de forma a compreendê-la.

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: SITUANDO TENDÊNCIAS FORMATIVAS

O atual contexto histórico da formação de professores no Brasil, está marcado pelos estudos de Imbernón (2010) quando rememora as etapas da Formação Continuada no Brasil que segundo ele podem assim ser divididas: até os anos 70 se deu o início; nos anos de 1980, ocorre o paradoxo na formação quando foi vivenciado o auge da educação tecnicista na formação, bem como a resistência prática e crítica desta tendência; a partir dos anos de 1990, ocorre a introdução da mudança, apesar de tímida; e a partir dos anos 2000 até a atualidade, há a recorrência pela busca de novas alternativas.

Segundo o autor, há a predominância da grande quantidade de formação e poucas mudanças, o que está relacionado a práticas de uma educação transmissora em torno de uma teoria descontextualizada, distanciadas das reais problemáticas vivenciadas pelos docentes e, além disso, ocorre um processo de idealização de um modelo de educador.

Até a década de 1970 eram praticadas nas escolas as experiências de educadores como Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Freinet (1896-1966). Havia a necessidade de uma formação diferente da proposta vigente nas universidades.

Os curso, os seminários, as oficinas que de forma quase clandestina se organizavam sobre sua filosofia educativa ou sobre suas técnicas, os

movimentos sindicais, políticos e de renovação pedagógica, alguns pedagogos locais, a influência de algumas revistas pedagógicas, a função assumida por determinadas instituições educacionais, etc, ressaltaram a importância e a transcendência da formação de professor para uma verdadeira mudança da instituição educacional que ainda estava presa às posições autoritárias, classistas, uniformizadoras e seletivas (IMBERNÓN, 2010, p.16).

Nesse período, ainda predominava o chamado “modelo individual de formação”, em que cada docente era responsável pela sua formação inicial e continuada. Já nos anos 80 predominava o modelo tecnicista, o planejamento, os objetivos e a avaliação, passaram a ser determinados de acordo com a política vigente. Foi nessa época que a formação continuada adquiriu o nível universitário. E a partir de reformas no governo, foram criados nas universidades, modelos de formação continuada de professores baseados nos moldes de treinamento e análise de competências, sem que houvesse em suas ações e aspectos metodológicos, um caráter reflexivo e de análise da formação.

Nos anos 1990, ainda persistia uma confusão conceitual no campo do conhecimento da formação de professores, bem como, posturas do modelo tecnicista, entretanto, ainda assim, surgiram preocupações no âmbito universitário com relação aos estudos teóricos, quando foi dada maior ênfase a encontros como congressos, jornadas e similares.

Nesse contexto, as ideias de Schön (1983) sobre o professor reflexivo, passaram a se difundir no Brasil propondo uma formação valorativa da prática profissional como momento de construção do conhecimento. Com base na epistemologia da prática, há o reconhecimento do conhecimento tácito dos docentes, imprescindíveis nas ações docentes no momento de problematização e que contribuem para o processo de reflexão na ação. “A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático” (PIMENTA, 2006, p.20).

Não sendo suficiente, esse movimento ainda requer problematizações, diálogos a partir de diferentes perspectivas, bem como, de teorias que o fundamente, movimento este denominado por Schon de reflexão sobre a reflexão na ação. E a partir dessa tendência, se dá o processo de valorização da pesquisa na ação docente

denominada de “o professor pesquisador”³ de sua prática, sendo esta, quando refletida, capaz de responder a situações indefinidas e de incertezas. Assim, os currículos de formação de professores “deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir” (PIMENTA, 2006, p.20) que, por sua vez, seria pautada em uma prática refletida.

A tendência em torno do professor reflexivo suscitou, ainda, questões pertinentes à Formação de Professores, sendo a necessidade de reformulação do currículo, uma das primeiras a serem mencionadas. As questões organizacionais como carreira, salário, condições de trabalho e identidade docentes, trajetória profissional, violência, indisciplina, condições sociais, dentre outras, também foram mencionadas como condições essenciais para que houvesse a prática docente reflexiva.

Nesse contexto a formação contínua, por sua vez, ganha força na escola, onde emergem questões ligadas à prática docente, não sendo reduzida a treinamento ou capacitação, mas sim, com características de uma formação permanente, o que sugere um projeto de formação inicial e continuada através da articulação entre Universidade e Escola numa prática constante de pesquisa.

As ideias concebidas por Schon (1983), apesar de serem difundidas rapidamente em diferentes países, também passaram por algumas críticas. Uma delas preocupa-se com o surgimento de um possível praticismo pautado em uma reflexão individualista, ou seja, em torno de si, no momento em que a prática daria conta da construção do saber docente (LISTON & ZEICHNER apud PIMENTA, 2006). Esta tendência ainda foi questionada no sentido de saber se a mesma favorecia uma concepção docente como sendo “meros executores das decisões tomadas em outras instâncias” (PIMENTA, 2006, p.21). Desta forma, os docentes limitariam sua consciência a um fazer técnico limitado à sala de aula, distanciando os professores de práticas voltadas à criticidade.

³Os estudos sobre o “professor pesquisador” no qual nos referimos são baseados a partir dos seguintes autores: ELLIOT (1998) e STENHOUSE (1993).

Ao longo do processo da história da sociedade, na medida em que surgem novas concepções nas diferentes áreas do conhecimento, vão ocorrendo também, as mudanças de paradigmas deixando para trás antigas concepções. Desta forma, outra tendência que se destacou na Formação de Professores do Brasil foi a Freireana.

Seus princípios compreendem uma prática progressista em contraposição com as teorias reprodutivistas favorecendo a autonomia, apoiadora da reflexão educativa. E ainda, compreendem uma reflexão crítica sobre a prática apoiada na teoria ocasionando a relação teoria e prática, a adoção de princípios éticos da prática educativa crítica resultante dos saberes, que se interligam com a prática docente. (CAVALCANTE, 2005).

Freire dedicou-se a educação dos excluídos e lutou contra a educação exclusivamente elitista da população brasileira. Nos anos 60, auge do populismo elaborou seu método de alfabetizar adultos, por meio das palavras geradoras, e que prometia alfabetizar em 40 dias, fato este que chamou atenção das autoridades vigentes, pois, com ele, nascia a esperança de alfabetizar milhões de pessoas, política esta que interessava ao governo vigente também como forma de vencer as eleições. (SCOCUGLIA 1999).

Os conservadores, anti-populistas, civis e militares se opunham a tais políticas que viam como uma ameaça aos seus interesses. Estes pediram para fechar todas as entidades que utilizavam o método de Paulo Freire após o golpe de 64. Freire foi preso 70 dias e após exilou-se, 15 anos depois sua volta foi permitida com a abertura do Estado militar.

Na visão Freireana, era necessário superar o ensino baseado na memorização e no verbalismo, o que ele chamou de educação bancária, na qual o educador é o detentor do conhecimento e o educando, apenas um depósito destas ideias, sem que assuma uma posição crítica em relação a si e a sociedade, além de colocar os sujeitos numa perspectiva emancipatória opondo-se a qualquer tipo de desigualdades sociais.

A partir da influência da filosofia existencialista e dos componentes de um humanismo-cristão, Freire defendia a ideia da "construção da Nação", enquanto

formação, fortalecimento do Estado. “Este processo de desenvolvimento nacionalista exigiria o controle dos aparelhos estatais e, para controlá-los, tornar-se-ia fundamental a mobilização social” (SCOCUGLIA 1999, p.35).

Foi um momento de ascensão dos movimentos de renovação pedagógica, bem como, de adesão universitária aos modismos das ideias vigentes no período. Os novos projetos educativos curriculares, a pesquisa-ação bastante debatida, mas pouco praticada, o desenvolvimento de muitos textos ligados aos campos do conhecimento, foram alguns fatos que marcaram a década de 1990 e que convidaram a uma nova forma de praticar e analisar a formação de professores.

Nos anos 2000, surgiu uma crise na profissão de ensinar, sendo dada, cada vez mais, uma maior importância à formação emocional das pessoas, e a ação do formador caminha para a direção da tentativa de solução dos problemas dos professores, ao invés da busca de um modelo renovador, reflexivo e didático, com vistas ao desenvolvimento da capacidade dos mesmos. Podemos rememorar que ao longo dos anos houve um avanço do conhecimento teórico e na prática da formação continuada do professor.

Diante do atual cenário das políticas educacionais, a formação de professores engloba a reflexão sobre os tipos de formação: inicial, continuada, em serviço, treinamento e/ou capacitação. Uma nova tendência denominada de desenvolvimento profissional docente pressupõe a possibilidade de alargamento das ações docentes.

Na perspectiva institucional, o desenvolvimento profissional no intuito de promover mudança, “liga o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento curricular e ao desenvolvimento organizacional”. Nesse sentido Formosinho, (2009. p. 280) esclarece que:

O desenvolvimento passa a ser uma resposta colectiva às necessidades e problemas de uma escola, de um grupo de professores, de uma associação, de uma rede de escolas. Esta perspectiva pode incluir a sensibilização política como componente importante e, para alguns, “emancipação” das regras e constrangimentos que dominam o próprio trabalho, mas que raramente são objetos de tomada de consciência por parte dos professores.

Para o entendimento sobre o desenvolvimento profissional docente, deve-se considerar tanto sua formação como as condições nas quais atua, bem como, o desenvolvimento profissional docente como um constructo coletivo e não individual, envolvido com um todo social (Formosinho, 2009).

A formação contínua, enquanto desenvolvimento profissional deve considerar a formação que retrata a realidade da própria escola, dinamizada por ações refletidas atuantes enquanto práxis. As ações docentes, não deverão estar distantes de uma prática refletida e que considere as condições sociais, políticas e econômicas nas quais se encontram os sujeitos.

3.2 A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DIANTE DAS CONTRADIÇÕES VIVENCIADAS NA CONTEMPORANEIDADE

O homem enquanto um ser em processo contínuo da ressignificação de sua formação e de sua prática profissional, o estado de abertura às mudanças contribui de maneira significativa para a evolução do seu processo educativo. Por outro lado, as relações sociais contemporâneas muitas vezes poderão colaborar para que seu processo formativo se reduza a uma mera promoção individual ao invés de promover uma prática pautada na dimensão social, que, por sua vez, implica em uma responsabilidade coletiva e não de submissão da educação aos imperativos econômicos nos quais estão inseridos na sociedade, buscando desta forma, a superação do individualismo.

Diante do exposto e com o intuito de explicitar ao leitor acerca de nossas escolhas teóricas, esclarecemos que durante o percurso desta pesquisa, optamos pelo termo “Formação Contínua” utilizado por alguns estudiosos, como o mais adequado para iluminarmos a racionalidade que compôs sua, fazendo um link com as demais categorias teóricas.

A Formação continuada está inserida no contexto da Formação contínua, tendo esta última um significado mais amplo com característica de uma formação permanente. As discussões sobre Formação Contínua a partir de Pierre Furter (1992) têm em suas bases as reflexões sobre a educação permanente e foram assumidas pela

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) durante a década de 60 em que se passou a difundir e a ampliar as referidas discussões, inclusive, com outros intelectuais que também compartilhavam da semelhança de seu pensamento. Além disso, em seus trabalhos sobre educação permanente são discutidos temas como: reflexão, utopia, esperança e práxis humana atrelada ao processo de trabalho.

A terminologia Formação Contínua passa a ser incorporada na literatura pedagógica, e com a participação de estudiosos estrangeiros a partir do movimento crítico ocorrido nos anos 80, quando se difundiu no Brasil a ideia de que “ a educação como um continuum, traria em si o germe transformador, servindo de caminho para a realização pessoal, respondendo dessa forma à condição do homem como ser inacabado” (LIMA, 2001, p.39). Portanto, a proposta apresentada neste trabalho assume a posição de que a Formação Contínua se fundamenta no entendimento de inconclusão humana e estabelece a perspectiva de um estado constante de aprendizagem (FURTER, 1992).

Ao definirmos formação contínua, importa ressaltarmos a distinção dos níveis de uma Educação Permanente, ou seja, as suas finalidades vistas a longo prazo, bem como, seus objetivos. Tais imperativos são descritos pelo já referido autor e se traduzem em: “Sócio-profissional, em que cabem as atividades do homem como produtor; sócio cultural, em que temos o homem como consumidor; artística, em que o homem aparece, sobretudo, como criador” (Furter, 1992, p.140). Desta maneira o homem atua simultaneamente nestas atividades, sendo estas divisões artifícios de exposição.

O imperativo sócio-profissional, diz respeito à necessidade que temos de estar sempre nos aperfeiçoando através de nossa formação profissional, desta maneira, o homem “Deve informar-se, documentar-se, aperfeiçoar sua destreza de maneira a se tornar mestre de sua práxis” (Furter, 1992, p.141). Porém, devemos observar se essa formação estará pautada apenas no individualismo, que visa apenas à ascensão pessoal e deixando a parte seu papel fundamental, que é a dimensão social pautada na coletividade e no bem comum da sociedade.

O segundo imperativo diz respeito à prática humana que sugere a participação de todas as atividades enquanto membro efetivo da sociedade democrática, não devendo apenas, estar inserido em suas atividades profissionais, mas ir além, estabelecendo uma relação com seu meio. Já o terceiro imperativo indica o equilíbrio pessoal, que deverá incluir a relação com o outro, a contemplação, o jogo e o seu trabalho, não bastando apenas o seu aperfeiçoamento de uma formação plena e participando da vida nacional, é necessária também uma vida plena, autêntica de práxis total que também contribua para o seu equilíbrio pessoal.

Ainda na busca de precisão sobre os conceitos em torno das terminologias Formação Contínua e desenvolvimento profissional docente, recorreremos aos estudos de (FORMOSINHO, 2009). Em sua concepção, estudos revelam que a formação contínua e desenvolvimento profissional são conceitos distintos. “A designação formação contínua analisa-a como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Estas duas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes” (FORMOSINHO, 2009. p.225).

Desta forma, as designações demonstram que ambas não são equivalentes, sendo que a utilização do termo desenvolvimento profissional ao invés de formação contínua é explicada pelo fato desta apresentar um caráter directivo e de insucesso nos resultados em outros países, a exemplo de Portugal. Segundo o referido autor, formação contínua e desenvolvimento profissional designam diferentes perspectivas sobre a mesma realidade, ou seja, a educação permanente.

Diante do referido contexto, a formação contínua engloba as instituições de formação, centros, escolas, universidades; em modalidades formativas: oficinas, seminários, cursos; e em espaços organizacionais: espaço e tempo de formação, processos decisórios etc. Já o enfoque do desenvolvimento profissional apresenta uma preocupação com os processos, conteúdos aprendidos, definição das ações pelos professores, a aprendizagem dos conteúdos que engloba a formação centrada na escola, e ainda, a formação centrada nas práticas docentes.

Desta maneira o desenvolvimento profissional é definido segundo (FORMOSINHO, 2009. p. 226).

Definimos, assim, desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

De acordo com o entendimento supracitado, a finalidade do desenvolvimento profissional não está baseada apenas no enriquecimento pessoal dos profissionais, mas também tem como foco a aprendizagem dos estudantes. Faz uma relação prática entre o conhecimento profissional prático com a questão central que trata das aprendizagens do professor e a aprendizagem dos estudantes, além disso, defende o desenvolvimento profissional centrado na escola e nos professores com seu envolvimento ativo nos processos de desenvolvimento profissional através de ações de projetos colaborativos partilhados com seu colegiado.

A formação contínua deverá partir do ponto de vista das situações escolares, pautada na “reflexão da prática sobre a prática” considerando a reflexão sobre sua prática profissional, considerando saberes de experiência. Segundo Formosinho (2009, p.270), “a expressão “formação centrada na escola” evoca uma tendência recente na formação contínua em vários países europeus e americanos. Representa mais uma orientação do que uma estratégia rigorosa de formação. Engloba várias vertentes (...)”.

A primeira vertente considera o envolvimento do professor, em suas diversas etapas formativas, desde sua planificação passando pelo seu cumprimento, até a sua avaliação. Nessa perspectiva, é dada ênfase à formação centrada na escola onde o professor é formando. A formação é centrada no professor, porém este se integra com os diversos grupos organizacionais da escola, distanciando-se do individualismo e aproximando-se de um trabalho coletivo. “Numa segunda vertente a formação centrada nas práticas dos professores, isto é, parte do levantamento das suas práticas e das suas necessidades, para a elaboração de um projeto de formação que conduza à melhoria e, portanto, à modificação dessas mesmas práticas” (FORMOSINHO, 2009, p.

270-271). A partir desse entendimento as percepções dos docentes é condição para a elaboração de novos projetos de formação.

Nesse sentido, torna-se viável assumirmos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola tem significativa relevância ao passo que contribui na construção de sua autonomia, e propiciando a descentralização através do diálogo, fazendo com que os professores sintam-se responsáveis pelos acontecimentos escolares, de forma especial ao desenvolvimento dos seus educandos. Estas relações levam a uma autonomia que não significa isolamento ao passo que “independem” de seus órgãos mantenedores (estatais, comunitárias...), mas antes, têm um papel social e de direitos aos cidadãos (VASCONCELLOS, 2013). Porém, não podemos deixar de considerar a influência política que os referidos órgãos exercem sobre as instituições escolares.

A terceira vertente decorre que a formação aconteça no próprio local de trabalho, ou seja, em seu posto de serviço. E, por último, a quarta vertente, sugere que a formação seja promovida por pares que comungam das mesmas preocupações, sejam em escolas, associações pedagógicas, sindicatos dos professores e etc. Ressaltamos ainda, que a mudança da expressão de formação “centrada na escola”, por “centrada nas práticas”, é mencionada “Para significar a dimensão pedagógica presente neste conceito, traduzida, principalmente nas primeira e segunda vertentes que determinam o conteúdo e a metodologia da formação (...)” (FORMOSINHO, 2009, p.271).

Diante dos posicionamentos dos teóricos mencionados, observando seus pontos de vista divergentes em torno da Formação Contínua e do desenvolvimento profissional docente, apresentamos os estudos realizados por (LIMA, 2001), que aponta o entrelaçamento entre estas duas dimensões quando defende que a Formação Contínua está ligada ao desenvolvimento profissional do professor, no horizonte da emancipação humana, partindo do seu trabalho como sendo eixo básico. E define Formação Contínua como “a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela Práxis” (LIMA 2001, p.34). Desta forma, concordamos com a definição da autora assumida em sua tese de doutoramento.

A estudiosa ainda menciona que a Formação Contínua acumula resquícios de várias tendências, situadas em duas vertentes que se apresentam de maneira articuladas e simultâneas, promovendo embates político-pedagógicos importantes. A primeira versa sobre a atualização da requalificação para atender às propostas mudancistas e adequar o professor às novas necessidades do mercado; e a segunda trata da Formação Contínua comprometida com a emancipação humana e o desenvolvimento profissional.

A partir do esclarecimento se faz necessário optar pela segunda tendência, por compreender o trabalho⁴ como categoria fundante do homem enquanto ser social, constituindo a Práxis. “Há uma tendência dos pesquisadores da área na utilização da terminologia Formação Contínua (formação inicial e continuada), no entanto, continua a ambiguidade na utilização de variados termos, permanecendo o desafio da busca permanente de precisão” (FUSARI apud LIMA 2001, p.45).

Fusari (2006, p.19), contribui com esta discussão:

Se exageros houve nas propostas de formação contínua fora da escola, precisamos, agora retomar o cuidado de não correr o risco contrário, pois, dependendo dos objetivos, o ideal é que a Formação Contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora.

A partir das considerações o autor compreende que a Formação Contínua poderá se dar tanto no espaço escolar como fora dele, através de diferentes atividades formativas como em programas de formação, palestras, congressos e reuniões.

Fusari (2006, p.23), ainda acrescenta que:

Uma política de formação contínua consubstanciada em um programa composto por vários projetos, desenvolvida por uma Secretaria de Educação, delegacias de ensino e escolas, precisa discutir com os educadores o que é facultativo e o que é obrigatório no processo. Para realizar esse tipo de Programa, é necessário instituir uma jornada de trabalho para educadores em escolas básicas que preveja tempo e espaço para aulas e atividades pedagógico-administrativas de formação contínua e pesquisa.

⁴ Sobre o trabalho enquanto categoria fundante do homem enquanto ser social, ler “O capital” de Karl Marx (1985).

Frente às referidas considerações, a terminologia “Formação Contínua” possui um sentido de formação permanente que ultrapassa os muros da escola, e engloba a diversidade de formação cultural dos indivíduos na busca de uma educação humanitária que não almeje sua perfeição, mas sim, que se possa fazer um exercício evolutivo da educação dos sujeitos em um processo formativo.

Ao considerarmos a formação permanente durante a última etapa ou década do século XX, podemos afirmar que a mesma passou por avanços significativos. Exemplo disto foi “a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo (...)” (IMBERNÓN, 2009, p.7). Já outras mudanças ocorridas nos últimos decênios suscitaram uma nova pobreza material e intelectual em muitos países, ocasionada pelo processo de mundialização, atrelado ao desenvolvimento tecnológico, o que vem trazer implicações no campo do professorado na medida em que estes executam inúmeras atividades ao mesmo tempo, comprometendo a qualidade do seu fazer docente.

Nesse sentido inicia-se a chamada “crise da profissão de ensinar”, e com ela as forças de conflitos quando surgem uma nova economia, a cultura tecnológica, o processo de globalização⁵. Surge ainda a “crise institucional da formação” que vê o sistema educativo do século anterior como sendo ultrapassado. Neste contexto, (Imbernón, 2009, p.16) considera que “Ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que se propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação”.

Durante os anos 80-90 e 2000, ocorreram diversas mudanças no âmbito da formação permanente, que passaram de uma fase descritiva, quando existiram

⁵“Em síntese, a ideologia da globalização forma parte de um processo mais geral de imposição do fundamentalismo neoliberal, conjunto de crenças e práticas de adaptação das sociedades à nova ordem econômica mundial comandada pela grande finança globalizada” (CASTRO, 2001). Citação oriunda do artigo “ Crítica da globalização como ideologia economicista do capitalismo total”. Do livro “Teoria crítica, ética e educação” e de autoria de Lastória, Luiz A. Calmon Nabuco (org.), editora UNIMEP/Editora; Autores Associados, 2001.

inúmeros textos sobre o referido assunto, para uma fase experimental, em detrimento à extensão dos centros de professores associado a interesses políticos e institucionais, e ao desenvolvimento de pesquisas. É percebido que no século XXI, no âmbito da educação e da formação, “Também, muitos formadores, formadores de opiniões, desaparecem do mapa profissionalizante ou divulgador (atos, jornadas, congressos, debates...)” (IMBERNÓN, 2009, p.13).

O neoconservadorismo⁶ predominante, sobretudo, em governos nos quais prevalece a direita conservadora emerge a falta de limitação das funções do professorado, pautado em um modelo de formação permanente em que se destaca o modelo aplicacionista-transmissivo, destacando um bom professor, competente, e eficaz. Ao mesmo tempo a figura do professor-formador se apresenta com características de um diagnosticador de dificuldades formativas, sendo um expert em conhecimentos acadêmicos que irão solucionar as diversas problemáticas vivenciadas pelos docentes.

Este modelo formativo ocorre paralelamente ao processo crescente de desregulação Estatal, quando prevalece o modelo neoliberalista, uma ideologia conservadora que prima pelo sistema privado ao invés do público, sendo este visto como negativo. Em paralelo ao referido modelo, emerge o neoconservadorismo que, por sua vez, visa à retomada de práticas educativas e políticas do passado, como sendo a solução das atuais problemáticas.

Evoluímos na discussão e salientamos a respeito da importância do desenvolvimento de uma formação permanente que tenha como ponto de partida a própria instituição formadora, a partir das problemáticas que afetam os docentes, considerando o olhar destes profissionais. Para o exercício de uma formação permanente é viável que haja um clima de colaboração entre o professorado, com organização de lideranças democráticas com respeito a todos os membros. Tais medidas contribuem para que haja a aceitação das mudanças e, conseqüentemente, a inovação de suas práticas.

⁶Corrente da filosofia política que representa um realinhamento da política estadunidense.

Ver definição em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/neoconservador/>

Ao discutirmos a formação permanente se faz necessário analisar o contexto social e político de determinado país ou território, pois, estes se constituem em elementos essenciais que corroboram para a constituição do homem enquanto um ser social e histórico o que engloba sua relação com a carreira docente, situações trabalhistas, desenvolvimento das instituições de ensino, atuais situações da escolarização das pessoas (IMBERNÓN, 2009).

Dos aspectos mencionados, o contexto do trabalho docente assume grande repercussão na vida destes profissionais. O processo de desvalorização salarial associado às más condições de trabalho e escassez de recursos e materiais necessários ao seu fazer docente, consistem em fatores que acarretam desestímulo ao desenvolvimento de suas ações, implicando no distanciamento de práticas inovadoras e transformadoras da realidade na qual os docentes e estudantes se inserem.

Para que a formação seja dinâmica devemos uni-la a incentivos profissionais e a uma carreira profissional que valorize os profissionais do magistério. “Como dizia o poeta, o nível cultural de um país se comprova pelo salário de seus docentes. E muitos países têm um nível cultural excessivamente baixo com seus docentes mal remunerados” (IMBERNÓN, 2009, p.14).

Assim, investigar novos processos de formação que instigam a inovação não consta em uma tarefa fácil pois se faz importante gerar uma nova cultura formativa com vistas à utilização de novas metodologias que propiciem o surgimento de processos teórico-práticos que gerem novos conhecimentos pedagógicos. “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2014, p.50).

Diante das considerações, ressaltamos, ainda que a educação permanente na visão da classe dominante não considera a elevação cultural da classe trabalhadora, bem como, a diferença em suas condições de vida (LIMA, 2001). Após os anos 2000, a impressão que se tem no Brasil contemporâneo é a de que estamos voltando ao passado. Fala-se em um neotecnicismo e na retomada de velhas posturas políticas, econômicas e sociais que sinalizam para uma regressão temporal, a exemplo da

década de 60 quando houve a tomada de poder a partir de um golpe militar. Outro momento vivenciado na atualidade requer a retirada de direitos trabalhistas⁷, que nos parece querermos retornar a séculos anteriores quando os trabalhadores não possuíam seus direitos em forma de leis.

Adiante, faremos uma discussão sobre a relação teoria e prática diante da formação contínua com foco na prática docente.

3.3 COMPREENDENDO A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DOCENTE NO EXERCÍCIO DA PRÁXIS

Os elementos discursivos sobre a Prática Docente pautadas na práxis fazem parte de um projeto constante de busca da constituição humana no exercício de suas atividades, que visa emancipação do outro e de si mesmo, considerando sua subjetividade existencial manifestada na atividade objetiva do homem. Esse processo ainda implica em ações reflexivas que com vistas a um processo de humanização também da sociedade, fundamenta-se pelo conhecimento e pelo diálogo entre os envolvidos.

Aqui, alguns esclarecimentos em torno das práticas docentes se fazem necessários. Tomamos como ponto de partida os estudos em Souza (2012), que nos chama atenção para que não confundamos a concepção de práticas pedagógicas que ele também denomina de Práxis pedagógica ao conceito de prática docente, pois, “[...] a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz [...]” (SOUZA, 2012, p.20).

O estudioso menciona que alguns pesquisadores da educação falam e escrevem alguns termos sem sequer explicitar suas concepções em suas publicações, o que, de certa forma, leva alguns leitores a pensarem que ambos possam ter o mesmo

⁷Reforma da previdência proposta pelo governo vigente no ano de 2017 causando grande repercussão no cenário político nacional bem como na sociedade como um todo. A reforma propõe mudanças nas Leis trabalhistas do país.

significado. E ainda procura esclarecer as definições que reduzem a prática pedagógica à ação do docente, “especificamente à sala de aula, na qual é necessário diagnosticar o contexto, tomar decisões, atuar e avaliar para reconduzi-la a um sentido adequado” SOUZA (2012, p.20). A prática docente diz respeito à sua ação, quando busca pela compreensão a análise e a reinvenção do seu fazer.

Ainda sobre esta questão, outros estudos revelam que nem sempre a prática docente é prática pedagógica. “A prática docente é prática pedagógica quando essa se insere na intencionalidade prevista para sua ação” (FRANCO, 2012, p.160). Nesse sentido, para que a prática docente seja também pedagógica, é necessário que o professor saiba o real sentido de sua ação que direcionará a aula, integrando e expandindo a formação dos aprendentes, dialogando, acompanhando e insistindo na aprendizagem dos alunos considerando suas necessidades.

Desta maneira, ainda deverá haver o comprometimento com sua responsabilidade social, que se vincula ao projeto pedagógico da escola possibilitando uma prática docente pedagogicamente fundamentada (FRANCO, 2012). A partir do entendimento assumimos a compreensão de que a prática docente e prática pedagógica deverão estar inter-relacionadas, pois, a ação docente deverá estar baseada em fundamentos pedagógicos em uma relação recíproca.

Franco, 2012. p.163, esclarece sobre estas relações entre a prática docente e a prática pedagógica.

A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido. É esta uma das razões por que enalteço a presença da esfera pedagógica nas escolas, concretizada mesmo sob a forma de uma equipe de pedagogos, com a finalidade de organizar espaços e possibilidades de conexão, articulação de sentido entre a prática docente e a prática pedagógica.

Corroboramos com a estudiosa quando menciona que as práticas docentes não são transformadas de dentro para fora das salas de aula, ao contrário disto, elas podem ser transformadas através das práticas pedagógicas, tornando-se piores ou melhores. Neste caso o docente não apenas reproduz uma aula, mas estará coordenando sua prática através de uma teoria de aprendizagem própria que vai se constituindo a partir do momento em que reflete, dialoga e exerce sua criticidade,

através de suas ações didáticas praticadas com empenho e coerência. “É prática que se exerce com finalidade, planejamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (FRANCO, 2012, p.160).

Já a concepção de prática docente, utilizada nos discursos das políticas neoliberais pressupõe uma aula de caráter instrutivo e informacional. Este modelo supõe aulas lineares, previsíveis e sequenciais. O aluno, por sua vez, é neutro e seguirá as solicitações do professor. Tal modelo ainda é seguido em diversos espaços de formação, sejam em capacitações docentes ou até no âmbito escolar. Para a reprodução desse modelo de prática não se faz necessário um sujeito reflexivo, mas de um modelo de homem submisso que se adeque às determinações do sistema educacional, distanciando-o de ações que dão significado à sua prática social.

Adiante vejamos a compreensão sobre prática social por PINTO (1979, p.222).

A prática que se constitui em critério de verdade é aquela que tem de ser entendida enquanto prática social. A experiência existencial não oferece as condições para o estabelecimento do critério de verdade se o homem for concebido no isolamento da individualidade, desligado do correlacionamento, da inclusão no contexto coletivo.

Portanto, para que seja dada à prática uma qualidade social é necessário considerar alguns aspectos: o primeiro diz respeito à motivação por uma determinada necessidade social na qual o pesquisador irá atuar, enquanto que o segundo seria a repetição dessa mesma experiência por outros pesquisadores. Pinto (1979), utiliza o termo “trabalho humano” ao invés de práxis. E, (Pimenta, 2012), compreende “práxis” e “trabalho humano” como sinônimos.

Pimenta (2004, p. 39), esclarece o entendimento sobre prática social docente.

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.

A ação mencionada está relacionada a aspectos como valores, agir, modo de pensar e relacionar-se com o mundo. A realização das ações é feita através das

instituições de ensino, sendo estas, apoiadas pelas relações entre ação e prática (Sacristán, 1999). As interações entre os professores e alunos, por sua vez, bem como aquelas que estruturam o processo de ensinar e aprender, e ainda aquelas que atualizam os saberes docentes, nas quais ocorrem os processos de ressignificação destes saberes, constituem-se em atividades materiais articuladoras das ações pedagógicas (PIMENTA, 2004).

Sobre as ações docentes, (Navarro, apud Pimenta, 2004, p.41). Considera que:

(...) nem sempre os professores têm clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio social onde se inserem, sobre os meios existentes para realizá-lo sobre os caminhos e procedimentos a seguir, ou seja, sobre os saberes de referência da sua ação pedagógica, faz sentido investir nos processos de reflexão nas e das ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares.

As pesquisas desenvolvidas em torno do professor reflexivo que reflete sobre sua própria ação e na ação, desenvolvida por alguns teóricos, dentre eles (SHON, 1983), trouxeram o entendimento de que as transformações das práticas docentes ocorrem quando o professor reflete sobre suas próprias práticas, no instante em que estas acontecem. “Para isso é necessário mobilizar a reflexão na ação, Ou seja, uma reflexão que se eleve da situação imediata, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes” (PIMENTA, 2008, p.23). Sendo que estas ações deverão se dar de forma consciente sobre as situações vivenciadas no seu cotidiano.

De acordo com esse entendimento, “A Práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p.38). Desta maneira, entendemos que a Práxis vai muito além de uma simples prática descomprometida com a realidade, pois, ela visa transformação e requer uma consciência ativa durante todo o processo.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão em torno da práxis, consideramos o pensamento Freireano que acredita no processo educativo, como propiciador da elevação de um "nível de consciência a outro", aceitação da mudança, da democracia com vistas a reformas favoráveis ao desenvolvimento social propiciado através do diálogo. Freire defendia um processo de “reeducação dos educadores”,

sujeitos essenciais para todo o processo emancipatório da sociedade. “Assim, os educadores realmente se reeducariam (na prática) com os educandos e nas revisões de suas certezas “não mais tão certas” através de teorias (não-deterministas) que respaldem sua prática social-política-cultural-educativa” (SCOCUGLIA, 1999, p.91).

Freire; Shor (1986, p.25), contribuem com esta discussão quando reflete sobre a transformação social atrelada ao processo de conscientização.

Sim, Penso, por exemplo, que a ideologia dominante “vive” dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade.

A conscientização, portanto, é condição fundamental para o processo de descoberta em relação ao nosso condicionamento perante a ideologia dominante, o que nos levará a um processo de libertação, a partir do desenvolvimento crítico da tomada de consciência quando o homem deverá assumir uma posição epistemológica. No entanto, “A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980, p.26).

A partir do momento em que ocorre a transformação, a nova realidade não deverá ser vista como intocável, o que representaria uma atitude ingênua e reacionária. “A nova realidade, deve tornar-se como objeto de uma nova reflexão crítica” (FREIRE, 1980, p.27). Portanto, a conscientização deverá apresentar-se como um processo que não deve ser finalizado, mas que prossiga em momentos seguintes, quando estarão emergindo novas realidades. “Quanto mais refletir sobre sua realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1980, p.35).

O momento fundamental na formação permanente dos docentes é quando ocorre a reflexão crítica sobre a prática, pois é a partir dela que poderá ocorrer o seu melhoramento, com vistas a superação da curiosidade ingênua associada ao saber do senso comum pela curiosidade epistemológica que não despreza a anterior, mas estimula a capacidade criadora e crítica dos educandos (FREIRE, 2014).

Estas concepções estão estreitamente relacionadas à prática do professor com a pesquisa. Esta se fazendo presente em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem propicia ao docente conhecer o que ainda desconheciam, propiciando debates para a anunciação de suas descobertas gerando reflexões bem como a geração de novas pesquisas que propiciem a curiosidade metodicamente rigorosa. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2014, p.28).

Portanto, para que o professor se assuma como um sujeito emancipador social e político deverá ser um intelectual, em seu processo de formação inicial e continuada, quando poderá enquadrar-se em uma postura de compromisso, engajamento, estando consciente da sua realidade social. Além disso, “Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético (...) (FREIRE, 2014, p.46).

E a partir da Práxis poderá ressignificar as suas ações, visando tanto o seu desenvolvimento cognitivo quanto o aprendizado dos seus educandos. Deste modo, ela requer uma pedagogia que vise à instituição cultural e formadora optando de forma intencional, com finalidades e objetivos delimitados, seus conteúdos e construção de novos conhecimentos capazes de propiciar aos envolvidos um processo emancipatório, que os fará profissionais mais comprometidos com a dimensão do sujeito humanizado, pois, “[...] a humanização é uma “coisa” que possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão. Humanizar é, naturalmente, segundo seu ponto de vista, subverter, e não ser mais”. (FREIRE, 1987, p.46).

Prosseguindo com as reflexões sobre a relação entre teoria e prática, Pimenta (2004, p.41), nos remete que:

Nesse processo, o papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Diante do entendimento fica clara a relação de dependência entre a teoria e prática através de um olhar investigativo das ações de cada sujeito. Estas assumem caráter provisório, na medida em que são ressignificadas através de novas práticas, que irão gerar novas teorias. A autora mencionada, ilumina seu pensamento entre a relação teoria e prática na concepção de Vázquez (2011), quando nos remete a esta indissociabilidade e toma como ponto de partida o conceito de atividade, quando declara que “Toda Práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é Práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p.221). E reflete diante das concepções filosóficas em Marx (1818 – 1883) que adverte contra qualquer tentativa de estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e Práxis.

A partir dessa premissa a atividade é entendida como “[...] o ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima” (VÁZQUEZ, 2011, p.221). Movimentos/ações a partir de atos desarticulados ou justapostos casualmente não serão considerados atividades, pois, para isso é necessária a articulação de um processo na sua totalidade para que haja a modificação da matéria-prima. Desta maneira, a atividade está ligada a ação consciente do homem.

A atividade humana é verificada quando os atos sobre um objeto são iniciados com uma finalidade e terminam com um resultado real, tendo um caráter consciente sobre a atividade exercida por ele. É adequada quando esta é exercida de forma consciente e objetiva. “A simples atividade subjetiva, psíquica ou meramente espiritual que não se objetiva materialmente não poderá ser considerada como Práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p.228). A atividade teórica, como ideologia e ciência não poderá ser colocada no mesmo plano que as formas de atividade prática, pois, ela só existe por e em relação com a prática.

Assim, a teoria e a prática estabelecem uma distinção (VÁZQUEZ, 2011, p.234).

[...] A atividade teórica por si só, não mostra os traços que consideramos privativos da Práxis [...] ainda que a “prática” teórica transforme percepções, representações ou conceitos e crie o tipo peculiar do produto que são as hipóteses, teorias, leis etc., em nenhum desses casos se transforma a realidade.[...] A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua

transformação, mas tanto em um como no outro caso a realidade efetiva permanece intacta.

A relação teoria e prática é práxis, pois, a teoria guia a ação prática revolucionária do homem através de uma relação consciente. Portanto, a teoria não muda o mundo, mas possibilita o conhecimento da realidade, para que esta seja transformada através de uma prática fundamentada. Desta maneira a teoria não deverá ser concebida como práxis e nem a prática deverá ser considerada como uma mera aplicação da teoria, como ocorre em alguns casos quando a teoria é posta como autônoma ou, por outro lado quando a prática é proclamada como verdade, assumindo independência em relação à teoria, através de concepção errônea e empirista da prática. “Ou seja, teoria e prática são indissociáveis como Práxis” (PIMENTA, 2012, p.107).

As reflexões em torno do referencial teórico nos fizeram perceber que a formação de professores ainda se constitui de muitos limites para que a relação entre teoria e prática seja efetivamente constituída nos espaços formativos, pois, para isto é necessária uma conscientização por parte dos educadores e da sociedade como um todo. E tendo isto como um ponto de partida para o encaminhamento de ações concretas que possam possibilitar a práxis.

Que possamos permanecer esperançosos, ampliando as possibilidades da abertura de novos espaços de debates que ultrapassem posturas docentes de caráter meramente praticistas, e que diante das adversidades permeiem a realização de ações transformadoras de si e da sociedade, através da atuação de profissionais reflexivos, mantendo a chama do sentimento transformador no exercício contínuo de busca pela práxis.

Feitas as reflexões em torno das categorias teóricas do presente estudo, apresentaremos a seguir uma análise documental dos documentos orientadores das formações do PNAIC, relacionando-os com os aspectos políticos e epistemológicos nos quais se insere o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

4 ASPECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS DOCENTES: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA FORMAÇÃO DO PNAIC

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC apresenta características peculiares em sua constituição como Programa Social resultante de acordos firmados no âmbito nacional e internacional. Apresenta objetivos específicos, tendo sido evidenciado de modo mais intenso a partir da problemática do analfabetismo, uma das grandes dificuldades enfrentadas por grande parte da população brasileira, especialmente aquelas advindas de classes sociais menos favorecidas.

Neste sentido, o presente capítulo se propôs a realizar uma análise dos documentos orientadores das formações de professores do PNAIC referentes aos anos de 2014, 2015 e 2016, apresentando algumas reflexões acerca do referido Programa. A análise documental objetivou identificar, no contexto da formação contínua de professores oferecida pelo PNAIC, os elementos político-pedagógicos e epistemológicos que norteiam as práticas formativas dos docentes.

Além disso, as discussões epistemológicas trazidas durante as reflexões nos orientaram a compreender as relações mencionadas. De forma geral, o capítulo apresenta em sua composição os eixos de atuação e ações do PNAIC a partir de documentos oficiais orientadores das formações, fazendo um paralelo com as transformações políticas que influenciam na constituição do Programa.

Para maior fidedignidade da discussão a qual nos propomos realizar, além de analisarmos os Documentos Orientadores das Ações de Formação, apoiamo-nos em outros documentos oficiais do Programa, dentre eles: o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação Básica, dentre outros documentos relacionados ao Pacto. Apoiamo-nos, ainda, em informações contidas no site do Programa, e em alguns referenciais teóricos que iluminaram nossas reflexões.

De acordo com informações oficiais contidas na página oficial/site do Programa, o PNAIC foi lançado no ano de 2012 e é definido como “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, Estados, Municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade ao final do ciclo de alfabetização” (PACTO/MEC, 2012). A partir do plano de governo vigente (2012) foi estabelecida a meta de garantir a cidadania, o desenvolvimento e a qualidade social.

Nesse sentido, o PNAIC resulta da continuidade da política de governo, elaborada durante o mandato da gestão anterior (2003-2010), e atende aos acordos internacionais que dizem respeito à elaboração de medidas para a melhoria da Educação Básica, priorizando o investimento nas áreas de português e matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, visam contribuir para o crescimento econômico e para a redução da pobreza.

O PNAIC está vinculado ao Novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, ao plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), e ao Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007b), INCISO II, ARTIGO 2º. “O PNE (2014-2024), apresenta dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais” (BRASIL, PNE, 2014). Sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica (Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007).

Relacionando-o com a implementação do PNAIC, em sua II diretriz este Plano visou alfabetizar as crianças, até completarem oito anos de idade, através de exames específicos tendo o compromisso do Plano com a alfabetização das crianças de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, integrantes do denominado “ciclo de alfabetização”.

Quanto aos documentos norteadores das ações de Formação dos anos de 2014, 2015 e 2016, foram originados da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e revogada pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Vejamos o que menciona o referido documento.

Em seu Art. 1º fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016).

Este Decreto considerou as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, que, por sua vez obteve sua aprovação através da Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e deram origem à execução das ações da Formação Continuada de Professores. A meta 15 visa assegurar a política nacional de educação instituída pela LDB 9.394/96 em que os professores deverão assumir formação específica de nível superior através de curso de licenciatura. Já a meta 16 propôs que até o final da vigência do então atual PNE, fossem formados em nível de graduação, pelo menos 50% dos professores da educação básica, garantindo Formação Continuada aos docentes. E, por fim a meta 5, determina a necessidade de que todas as crianças sejam alfabetizadas até no máximo, os oito anos de idade.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por sua vez, foi instituído no Brasil em 24 de abril de 2007 e objetivou melhorar a educação no país em 15 anos, tendo a educação básica, ou seja, desde o infantil até o ensino médio, como prioridade. Os principais eixos que constituem o plano são: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional; Alfabetização e Diversidade. Dentre as ações do Plano, podemos destacar alguns Programas como: Biblioteca na Escola, Mais Educação, Piso do Magistério, Brasil Alfabetizado e Provinha Brasil (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, ressaltamos que o PNAIC é resultante da experiência de dois programas, um de abrangência nacional, o Pró-Letramento; e outro a nível

estadual, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), ainda vigente no Ceará desde sua implementação em 2007.

O Pró-Letramento esteve vigente em 2013 e consistiu em um Programa de Formação Continuada de Professores que visou melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura, escrita, e matemática dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental e apresentou resultados positivos, o que foi evidenciado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que de acordo com informações contidas do portal MEC, tem o objetivo de “medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”. “Em 2007, o índice foi de 4,2 e, no ano de 2009, se atingiu o índice de 4,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as metas estipuladas pelo governo foram de 3,9 e 4,2, para os respectivos anos” (MELLO, 2015 p.109-110).

O PAIC (Programa de alfabetização na Idade Certa), ainda vigente no Estado do Ceará também objetiva alfabetizar as crianças da Rede Municipal de Ensino, até os sete anos de idade, final do segundo ano do Ensino Fundamental. Segundo dados do Sistema Permanente de Avaliação Básica, (SPAECE-Alfa), no decorrer da vigência do PAIC até a data de implementação do PNAIC (2007-2012), notou-se a elevação da alfabetização das crianças de segundo ano, no que diz respeito às áreas de leitura e escrita no Estado do Ceará, o que de certa forma contribuiu para que a experiência servisse de modelo para a idealização de um Programa a nível nacional.

Ressaltamos que os dados estatísticos mencionados não revelam as reais condições de aprendizagem das crianças das classes menos favorecidas da Rede Municipal de Ensino, bem como, as verdadeiras condições em que são desenvolvidos os processos pedagógicos nas instituições escolares. Eles advêm dos resultados das avaliações externas aplicadas a nível nacional. No caso das crianças de terceiro ano do E.F. que realizam a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e dos estudantes de segundo ano, o SPAECE.

Considerando as reflexões elencadas anteriormente, tendo em vista a significativa relevância do eixo de Formação para o a constituição do PNAIC, é que

apresentamos em seguida algumas observações descritas a partir da análise dos documentos orientadores das ações de formações do Programa.

4.1 ANÁLISE DOS EIXOS DE ATUAÇÃO E DAS AÇÕES DO PNAIC: O QUE MENCIONAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES DAS FORMAÇÕES?

Para a constituição da análise dos documentos Orientadores das Formações, baseamo-nos nas suas versões mais recentes, disponibilizadas no site do PNAIC, referentes aos anos de 2014, 2015 e 2016. Ambos apresentam conteúdos semelhantes, sendo modificadas ou acrescentadas algumas orientações que os diferenciam de um ano para outro.

Justificamos ainda a escolha pelo referido material, por se tratarem de documentos oficiais e atuais que reúnem informações relevantes sobre a Formação dos Professores do PNAIC, que vão desde a sua definição, passando pelas atribuições de cada participante, seleção, informações sobre bolsa recebida pelos atores envolvidos: professores, orientadores de estudos, formadores, dentre outras orientações como as descritas a seguir:

- Orientações para os municípios que aderiram ao programa.
- Da constituição das turmas quanto à quantidade de participantes em cada uma delas.
- Quantidade e perfis dos atores envolvidos no programa (orientadores de estudo; coordenador local; professor alfabetizador.
- Carga horária da Formação para professores alfabetizadores, orientadores de estudos e coordenadores locais.
- Da seleção sobre professores alfabetizadores e orientações sobre sua substituição, caso necessário.
- Atribuições e características dos principais atores do Programa e avaliação dos mesmos.
- Orientações sobre o pagamento de bolsas aos participantes do Programa.
- Sobre a Formação e material utilizado nas mesmas.
- Cronograma das Formações e carga horária.

- Orientações sobre a escolha dos Polos de Formação.
- Sobre o cumprimento da Frequência nas Formações pelos professores alfabetizadores.

Dos tópicos mencionados anteriormente, apresentamos a seguir aqueles que consideramos mais relevantes para o aprimoramento de nossa discussão, considerando os aspectos qualitativos e sem uma ordem definida. Seleccionamos alguns pontos, em que apresentamos os eixos de atuação constituintes das ações de Formação: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações, controle social e mobilização e, por fim, seu principal eixo, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.

Para uma maior compreensão das relações que permeiam as atuais políticas educacionais, ressaltamos que recentemente (2016-2017) o Brasil tem passado por um momento de transição política quando ocorreram inúmeros casos de corrupção envolvendo membros de diferentes partidos, bem como grandes empresários do país, o que contribuiu para uma tomada de poder, através de um processo de impeachment apoiado pela grande mídia televisiva, parlamentares em exercício e uma considerável parte da população, sobretudo aquelas advindas das classes sociais mais favorecidas.

Por outro lado uma considerável parte da população brasileira considerou esse processo um “golpe” de Estado. Estes acontecimentos vêm gerando inúmeras transformações nas relações políticas, econômicas e sociais do Brasil, ocasionando, ainda, mudanças no âmbito das políticas educacionais e consequentemente nos programas implementados pela Gestão anterior.

Considerando a relevância dessas relações para o nosso estudo, prosseguimos com a análise documental proposta e apresentamos a definição de Formação Continuada como Política Nacional apresentada nos documentos oficiais orientadores da Formação do PNAIC:

A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo a Formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas a melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente (PACTO, 2014, p.1 - 2).

O trecho apresentado vem ao encontro do entendimento de que a Formação Continuada deverá fazer parte do desenvolvimento profissional docente ao longo de sua carreira, o que vem corroborar com a ideia sobre a Formação baseada em um processo contínuo, considerando seus saberes e valorizando a qualidade do ensino. A Formação deverá integrar-se com a escola sendo inserida em seu cotidiano e desenvolvida por seus profissionais que, por sua vez irão aprofundar seus conhecimentos teóricos e ressignificar sua prática.

Para que os objetivos do Pacto fossem alcançados, os Documentos Orientadores da Formação de 2014 esclarecem que o Ministério da Educação realizou um conjunto de ações que englobaram programas, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos voltados para a alfabetização e o letramento, bem como, para seu principal eixo: a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores.

Para tanto, foram definidos também alguns conteúdos que, por sua vez, contribuíram para a ampliação de debates relacionados aos “direitos de aprendizagem” das crianças inseridas no ciclo de alfabetização, planejamento, avaliação das ações didáticas, conhecimento do uso dos materiais a serem utilizados para a melhoria da qualidade do ensino, bem como, para o acompanhamento da aprendizagem das crianças.

Em entrevista à revista Nova Escola o educador Demerval Saviani criticou a elaboração da proposta dos referidos direitos de aprendizagem, pois, para ele, mesmo o currículo sendo fundamental, não adiantaria gastar tempo em torno desta discussão, na pretensão da aprovação desse documento, quando as escolas ainda funcionam de forma precária (SAVIANI, 2013). Estas considerações sugerem uma reflexão sobre as condições de trabalho, físicas e materiais nas quais vivem os docentes da Rede Pública de Ensino.

Prosseguimos com a discussão em torno dos eixos constituintes da Formação do Programa em foco. Desta forma, destacamos que o Pacto é constituído de ações materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo MEC. Tem como eixo principal a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores,

sendo que suas ações se apoiam em quatro eixos estruturantes: Formação Continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; e gestão, controle e mobilização. Com o objetivo de assegurar a alfabetização até a idade estabelecida pelo Programa em cumprimento às suas ações, o documento oficial orientador da Formação de 2014 destaca que:

Para o alcance desses objetivos, as ações do PACTO compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e controle social, e mobilização (PACTO, 2014, p.01).

Em virtude do grande desafio que necessita ser superado, o da efetiva alfabetização de crianças, o referido trecho do documento orientador da Formação enfatiza como destaque a Formação do Professor Alfabetizador, pois, estes profissionais quando bem qualificados poderão contribuir de forma significativa para a superação dessa problemática.

Os conteúdos apresentados pelos Orientadores de Estudo, ou seja, aqueles docentes que ministram os encontros de formações dos professores do PNAIC, estão descritos nos 'cadernos de formações', no qual estão contidos textos com os respectivos referenciais teóricos, que embasam as temáticas estudadas durante os encontros de Formação com os professores alfabetizadores.

Este material está organizado em quatro seções: 1. Iniciando a conversa: apresenta as temáticas desenvolvidas. 2. Aprofundamento: textos e relatos de experiências concernentes à temática da alfabetização. 3. Compartilhando: expõe os direitos de aprendizagem de diferentes áreas do ensino, bem como instrumento de registro e avaliação, dentre outros. 4. Aprendendo mais: sugere atividades, estratégias formativas e leituras para os encontros.

Atualmente, existem duas coletâneas de cadernos de formação, uma voltada para a aprendizagem em língua portuguesa e a outra para matemática e, abrangem diferentes áreas do conhecimento tais como: A arte no ciclo de alfabetização; ciências

humanas no ciclo de alfabetização; a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; grandezas e medidas; construção do sistema de numeração decimal, dentre outras.

Vejamos o que os documentos orientadores da Formação mencionaram sobre os referidos cadernos.

A formação será desenvolvida com base na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico sejam objeto de reflexão. Trata-se, portanto, de um curso estruturado segundo abordagem teórico-reflexiva organizado em 12 unidades, sendo 8 unidades de formação, 1 de apresentação, 2 unidades de referência e 1 caderno de jogos (acompanha livro de encarte). A abordagem do conteúdo é em espiral, de modo que cada temática é retomada e abordada em unidades da formação posteriores. (...) Além das atividades permanentes, há também o aprofundamento de temas por meio de diferentes estratégias formativas, como: socialização de memória, vídeo em debate; análise de situações de sala de aula; análise de atividades de alunos, de relatos de rotinas, sequências didáticas e de planejamento de aula; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados e Avaliação da Formação (BRASIL, 2014. p.13).

A partir das orientações apresentadas, notamos uma preocupação com uma aprendizagem reflexiva e interdisciplinar e a valorização da prática docente com incentivo à diversidade de estratégias formativas e pedagógicas a serem utilizadas pelos docentes. O Programa também sugere atividades permanentes, a serem desenvolvidas durante as formações dos professores.

Além dos cadernos, outros diversos materiais didático-pedagógicos são utilizados pelos professores alfabetizadores para viabilizar o ensino-aprendizagem dos estudantes. Dentre eles se destacam: caixas de jogos de linguagem e matemática, livros do (PNBE) e (PNLD), e obras complementares que são distribuídos pelo MEC para as escolas. Todos os materiais disponibilizados se destinam à viabilização do processo de alfabetização e letramento de crianças do “ciclo de alfabetização”, ou seja, àquelas pertencentes ao 1º, 2º e 3º anos do E.F.

Compreendemos a importância da disponibilização dos referidos materiais didático-pedagógicos para aprimoramento do trabalho do professor, na medida em que apresentam sugestões de atividades embasados por um referencial teórico, o que possibilita certa autonomia aos docentes. Tais características diferenciam, de certa maneira, o Pacto de outros Programas implementados anteriormente, que traziam o

material dos estudantes e o passo-a-passo a ser seguido diariamente como receitas prontas.

Nesse sentido, acreditamos que não basta termos um material pedagógico disponível para ser utilizado quando o mesmo não é utilizado didaticamente. Mais do que um plano de aula pronto, existe um profissional pensante e que necessita estar constantemente refletindo sobre sua prática, ressignificando-a, além de conhecer a realidade social dos seus educandos. Seu trabalho poderá tornar-se mais relevante, a partir do momento que considerar tal realidade sem desprezar os conteúdos necessários a aprendizagem dos mesmos.

Já o eixo de avaliação reúne três principais componentes, segundo informações contidas no site do programa. O primeiro consiste em avaliações processuais, e que podem ser discutidas durante os cursos de Formação e realizadas continuamente na sala de aula junto aos estudantes. O segundo orienta que os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil, realizadas pelos estudantes, em um sistema informatizado. E por último, ao final do terceiro ano, as crianças farão uma avaliação, coordenada pelo INEP, que têm por finalidade saber em qual nível de alfabetização ela se encontra ao término do ciclo.

O eixo gestão, controle e mobilização social, efetiva-se por 4 instâncias compostas por: um comitê gestor nacional; uma coordenação institucional em cada Estado, que objetiva atribuir estratégias e mobilização, para o monitoramento e implementação de ações; uma coordenação Estadual; e, por último, uma coordenação Municipal, com a incumbência de monitorar e implementar ações na sua Rede.

E em relação à adesão dos professores ao Programa, a orientação era que aqueles, pertencentes à Rede Municipal em caráter efetivo, que tivessem trabalhado nos anos anteriores nas séries iniciais do Ensino Fundamental, denominado no Programa de “ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), poderiam passar por um exame seletivo para que fossem Orientadores de Estudos dos professores alfabetizadores. Os profissionais selecionados participaram de uma formação com carga horária de 200 horas, ministradas por formadores preparados pelas Instituições de Ensino Superior/IES, integradas ao PNAIC, no caso de Fortaleza a Universidade Federal do

Ceará (UFC), responsável pela Formação dos Formadores dos Orientadores de Estudos.

As ações de Formação eram monitoradas por um Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), que se tratava de um módulo desenvolvido pelo Ministério da Educação, que podia ser acessado de qualquer computador à internet. Através desse sistema, as pessoas envolvidas no trabalho, como professores, orientadores de estudo e supervisores, atribuíam conceitos entre si: bom, regular ou ótimo. No processo de adesão ao Programa, os professores alfabetizadores responderam a questionários através do SIMEC sobre o perfil socioeconômico das turmas de estudantes do ciclo de alfabetização, as quais os docentes ministraram suas aulas.

Durante o processo de vigência das formações, os professores alfabetizadores eram avaliados pelos orientadores de estudo e estes, por sua vez, avaliados pelos Formadores das IES. Observamos, que, caso os participantes obtivessem um conceito de nota inferior a 7.0, na avaliação feita entre os mesmos, poderiam ser eliminados do programa e substituídos por outros docentes/coordenadores. Em relação à adesão dos municípios ao Programa, o documento menciona que era estabelecida uma data prévia para isso, sendo automaticamente incluídos aqueles que por ventura já tivessem participado no ano anterior.

Outro documento analisado diz respeito ao orientador de Formação no ano de 2015. Na sua composição menciona que os docentes são os principais atores do Programa, e possuem a incumbência de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade:

(...) ou seja, capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações e propósitos, compreender o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de problemáticas familiares ao aprendiz, nas diferentes áreas do conhecimento, considerando a língua materna e matemática, bem como seja capaz de resolver problemas matemáticos elementares. Deve ter 75% de frequência nos encontros presenciais. (BRASIL 2015, p.11).

A preocupação em alfabetizar as crianças até os oito anos de idade⁸ é evidenciada novamente no referido documento, bem como, a orientação de que essa alfabetização seja realizada considerando as práticas sociais dos estudantes, relacionadas a seu cotidiano e realidade, e pautada numa aprendizagem interdisciplinar, através da aprendizagem de diversos conteúdos, a exemplo da matemática que é enfatizada no trecho.

Destacamos o trecho do documento orientador da Formação de 2016, que se refere à concepção de Formação Continuada pelo MEC:

Para o MEC, a formação continuada de professores como política nacional é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito à experiência adquirida e no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida (BRASIL, 2016, p.3).

Compreendemos que a fala em destaque concebe a Formação Continuada como um processo ocorrido ao longo da carreira docente contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores, articulando as experiências adquiridas a sua formação em um processo contínuo, tendo caráter de uma Formação Permanente.

Dentre outros aspectos o presente documento também evidenciou que para o último trimestre do ano fossem realizados diagnósticos dos estudantes em cada sala de aula, tendo por base os resultados obtidos através das avaliações externas como a ANA-2013-2014 (Avaliação Nacional da Alfabetização), Provinha Brasil, dentre outras, bem como, as tabelas com os direitos de aprendizagem apresentados no material do PNAIC. De posse desse diagnóstico os envolvidos no processo de gestão da escola definiram metas para cada turma com intuito de planejar novas estratégias de aprendizagem das crianças, especialmente para aquelas que se encontravam em um nível elementar de aprendizagem.

O presente documento ainda declara que estas ações se justificaram pelo fato de serem identificadas 56% das crianças brasileiras nos níveis 1 e 2 de leitura da

⁸Durante o 14º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação em 05/13 Miguel Arroyo afirma: “Não existe idade certa para alfabetização. Se nada foi certo na vida dessa criança, por que alfabetizá-la tem que ser na hora Certa? Esta política é equivocadas: teremos duas ou três turmas alfabetizadas na idade certa e seis de crianças não alfabetizadas, que serão mais uma vez marginalizadas e excluídas”. <http://portal.aprendiz.uol.com.br>

ANA, considerados ainda elementares. A expectativa foi de que estas medidas causassem grande impacto no sentido de alavancar a aprendizagem, e que associadas a uma ação pedagógica e intencional que têm início ainda na pré-escola e prossegue nas séries iniciais do ensino fundamental com vistas à constituição de novas aprendizagens ao longo da vida.

Nesse sentido, os atores das instituições responsáveis pelas Formações para 2016, ficariam com a incumbência de desenvolver projetos pedagógicos de formação em serviço criativos e flexíveis integrando teoria e prática e aproximando escola e instituição formadora. Desta forma, percebemos expressos de maneira mais intensa, nos documentos orientadores da Formação de 2016, a ênfase aos resultados avaliativos dos estudantes.

Em resumo, salientamos que no ano de 2013, os professores participaram de um curso de Formação de 120 horas que tinha como foco o trabalho com diferentes componentes curriculares, este direcionado a Linguagem, e em 2014 a duração do curso passou a ser de 160 horas, contemplando os mesmos componentes curriculares do ano anterior, porém, agora com ênfase na matemática. No ano de 2015 foram implementadas ações do Programa voltadas a todas as áreas do currículo da Educação Básica.

Em 2016, é dado ênfase ao trabalho interdisciplinar, sendo que para o trimestre final foram adotadas ações voltadas à consolidação do processo de aquisição da leitura, escrita e matemática, a partir dos resultados de avaliações externas. Desta forma, as formações dos professores foram planejadas de acordo com as orientações expressas nos Documentos Oficiais Orientadores das Formações dos respectivos anos mencionados.

Considerando os pontos apresentados anteriormente, a análise documental apresentada evidencia, por um lado, uma Formação pautada na reflexividade, preocupada com o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo de sua carreira. Por outro lado demonstram a busca por melhores resultados o que poderá gerar nos docentes sentimentos de pressão por parte do sistema educacional, na medida em que poderão sentir-se pressionados a mostrar “bons resultados” a partir do seu trabalho realizado com os estudantes, muitas vezes pautado em uma política de premiações

para aqueles docentes ou escolas que alcançarem melhores resultados através das avaliações externas.

Desta forma, concordamos com as reflexões de Freitas (2012) quando nos chama atenção para a existência de três categorias que se apresentam nas atuais políticas educacionais: “responsabilização, meritocracia e privatização”. Segundo o autor, as primeiras se relacionam entre si, ao passo que o docente passa a ser o responsável pela ascensão ou fracasso na aprendizagem de seus alunos, o que é traduzido através de um sistema de bonificação àqueles que conseguirem obter resultados considerados desejáveis. Já a privatização, diz respeito aos mecanismos que desresponsabilizam o Estado pela educação pública, exemplo disto é a política que disponibiliza bolsas de estudo para estudantes da Rede Pública ingressarem no Ensino Superior, ao invés de investir em escolas e universidades públicas de qualidade.

O PNAIC se insere no contexto mencionado e reflete as atuais conjunturas políticas, que são resultantes de acordos e da interferência de organismos internacionais na economia, como o Banco Mundial, que tem a missão de “apoiar o país na redução da pobreza e na produção do crescimento econômico sustentável, por meio da melhoria da qualidade, da eficiência e da equidade do sistema educacional brasileiro, com ênfase no aumento de oportunidade de aprendizado para os pobres” (BANCO MUNDIAL apud VEIGA, 2002, p.35). Percebemos então no contexto do PNAIC, a forte influência de elementos políticos sobre o trabalho pedagógico realizado nas escolas por meio das formações de professores promovidas a partir do referido Programa.

Após estas discussões que, de certa forma contribuíram significativamente para uma compreensão de aspectos primordiais sobre o Programa em foco, seguimos com o próximo capítulo que tratará sobre a pesquisa de campo, realizada com sujeitos participantes das Formações do PNAIC.

5 A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PNAIC: O QUE DIZEM OS DOCENTES E ORIENTADORES DE ESTUDOS

Reflexões acerca do atual contexto de mudanças na sociedade do capital têm gerado transformações nos programas de formação de professores, na escola e nas relações teórico-práticas dos docentes. As classes populares, presentes na escola pública inserem-se no cenário das demandas sociais acarretando possibilidades de um novo projeto de desenvolvimento profissional docente e de escola, que não deverá ser considerado como um constructo individual, mas sim coletivo e de envolvimento com um todo social (FORMOZINHO, 2009).

Ao mencionar o ensino como prática social complexa, Pimenta (2010, p.17), destaca que ele é: “Realizado por seres humanos, o ensino é transformado pela relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais”. E dialeticamente, é capaz de transformar os atores que se envolvem neste processo através de ações reflexivas e ressignificadas.

A partir das premissas, consideramos que a aprendizagem da docência deve favorecer o desenvolvimento da prática crítico-reflexiva baseada nas diversas circunstâncias do contexto escolar, pois, os docentes muitas vezes se deparam com situações nas quais não aprendem a lidar nos espaços ou momentos formativos.

Diante do exposto nos propomos a buscar respostas para algumas reflexões que envolvem a prática dos docentes no contexto da atual sociedade em transformação, observando as implicações das referidas mudanças no Programa de Formação em foco neste estudo. Para tanto, através de entrevista semiestruturada objetivamos analisar a partir do olhar de professores cursistas e Orientadores de Estudos, a articulação existente entre a teoria e prática nos processos de formação continuada do PNAIC.

A apresentação das respostas buscadas para o alcance do intento referido acima, o presente capítulo está disposto em sessões que tratam em sua constituição do perfil dos sujeitos participantes, categorias teóricas, empíricas e unidades de análises e em seguida são mostradas as revelações das entrevistas relacionando-as com os referenciais teóricos que as embasam e trazendo discussões a respeito dos achados que constituíram as unidades de análises reveladas nas falas dos entrevistados.

Entrevistamos um total de 4 docentes e 2 orientadoras de estudos, todas participantes do PNAIC do município de Fortaleza. E como forma de preservar a integridade do anonimato dos interlocutores, nomeamos as docentes entrevistadas fazendo alusão a grandes nomes femininos de escritoras da literatura Brasileira. Os pseudônimos das participantes, escolhidos de forma aleatória foram assim denominados: 1. Cora Coralina; 2. Cecília Meireles; 3. Clarice Lispector e, por último; 4. Raquel de Queiroz. Durante as transcrições das falas no decorrer deste capítulo, utilizamos o primeiro nome das referidas autoras.

Já para nomear as docentes orientadoras de estudos, elegemos o pseudônimo de duas personagens femininas da literatura Brasileira: 1. Helena, de Machado de Assis e, 2. Iracema, da obra de José de Alencar.

Seguimos com o quadro que mostra o perfil das docentes do PNAIC entrevistadas por ocasião desta pesquisa.

Quadro 5 – Perfil das docentes entrevistadas

PERFIL DAS DOCENTES ENTREVISTADAS					
Docente	Faixa etária	Tempo de magistério na Ed. Básica	Magistério no terceiro ano	Graduação/ano Universidade	Pós Graduação
Cora	26 a 30	3 anos	1 ano	Pedagogia/2013 UFC	Não possui
Cecília	31 a 35	2 anos	1 ano	Pedagogia/2015 UFC	Não possui
Clarice	51a 55	28 anos	4 anos	Pedagogia/1989 UECE	Especialista
Raquel	41 a 45	18 anos	10 anos	Pedagogia/2001 UVA	Especialista

Fonte: elaborado pela autora

Em seguida, apresentamos o perfil das docentes Orientadoras de Estudos do PNAIC, que foram entrevistadas.

Quadro 6 – Perfil das orientadoras de estudos do PNAIC

PERFIL DAS DOCENTES ORIENTADORAS DE ESTUDOS					
Docente	Faixa etária	Tempo de magistério na Ed. Básica	Magistério no terceiro ano	Graduação/ano Universidade	Pós Graduação
Helena	46 a 50	26 anos	2 anos	Pedagogia/2002 UECE	Especialista cursando mestrado
Iracema	46 a 50	28 anos	6 anos	Pedagogia/1994 UFC	Especialista

Fonte: elaborado pela autora

A análise do perfil das docentes participantes da nossa pesquisa de mestrado mostra que duas delas são professoras iniciantes no magistério e possuem o nível de graduação e 1 (um) ano de experiência no terceiro ano. Já as demais docentes possuem mais de 18 anos no magistério e possuem pós-graduação em nível de especialização.

Quanto às orientadoras de estudo, a análise do perfil apresenta que as docentes entrevistadas possuem mais de 26 anos de exercício no magistério, graduação em Pedagogia e pós-graduação em nível de especialização, sendo que uma delas atualmente cursa mestrado.

5.1 ADENTRANDO EM NOSSAS ANÁLISES

Como foi explicitado no capítulo metodológico, as categorias teóricas e empíricas originaram as unidades de análises que, por sua vez, emergiram a partir das análises das mensagens dos sujeitos entrevistados. Desta forma elegemos 3 (três) categorias teóricas, 8 (oito) categorias empíricas, e 22 (vinte e duas) unidades de

análises, considerando que algumas se repetiram quando comparamos as entrevistas dos docentes com as dos orientadores de estudos.

- A primeira categoria teórica eleita para este trabalho se refere à Formação de Professores que, por sua vez, originou as categorias empíricas e, conseqüentemente, as unidades de análises.

Assim para a categoria empírica percepções sobre a formação do PNAIC e relação com práticas atuais, identificamos as categorias de análises a seguir:

- ✓ Contribuições para a reflexão teórico-prática;
- ✓ Espaço de aprendizagem, troca de conhecimentos e aprofundamento;

Em relação a contribuições da formação para práticas transformadoras, percebemos as seguintes unidades de análises:

- ✓ Organização da sala e dos momentos da aula;
- ✓ Mudanças no planejamento;
- ✓ Favorecimento de atividade criadora;
- A partir da categoria teórica Formação Contínua foi que emergiram as próximas categorias.

Sobre a categoria empírica fazer docente e a relação com experiências profissionais, encontramos as seguintes unidades de análises:

- ✓ Saberes da experiência profissional;
- ✓ Relação da pesquisa com as práticas atuais;
- ✓ Formação centrada nas práticas;

Em relação à categoria empírica considerações sobre a formação contínua elencamos a unidade de análise descrita:

- ✓ Descontinuidade das formações;
- As próximas categorias descritas emergiram a partir da categoria teórica Relação Teoria e Prática.

Para a categoria empírica relacionada aos desafios e dificuldades encontradas pelos professores das séries iniciais foram elencadas as próximas unidades de análises:

- ✓ Processo de alfabetização;
- ✓ Condições materiais de trabalho;
- ✓ Acompanhamento familiar;
- ✓ Colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas formações;

Em relação à categoria empírica que remete à participação em movimentos foram constatadas as subsequentes unidades de análises.

- ✓ Participação moderada;
- ✓ Não participação;
- ✓ Relevância da participação para a conscientização de si e dos estudantes;

Sobre a categoria empírica Mudança na Prática Docente, elencamos as próximas unidades de análises:

- ✓ A partir do acompanhamento pedagógico (O.E);
- ✓ Maior embasamento teórico-prático;

E, por fim, no que diz respeito à categoria empírica que trata sobre sugestões para o aprimoramento das formações, reconhecemos as seguintes unidades de análises.

- ✓ Formações voltadas para o praticismo.
- ✓ Dissociação entre teoria e prática.
- ✓ Teoria elaborada a partir de vivências na sala de aula (O.E.).
- ✓ Esclarecer aos docentes sobre a indissociabilidade entre teoria e prática (O.E).

Quadro 7–Categorias gerais

Categorias teóricas	Categorias empíricas	Unidades de análises
Formação de Professores	• Percepções sobre a formação do PNAIC e relações com práticas atuais	✓ Contribuições para a reflexão teórico-prática ✓ Espaço de aprendizagem, troca de conhecimentos e aprofundamento
	• Contribuições da formação para práticas transformadoras	✓ Organização da sala e dos momentos da aula. ✓ Mudanças no planejamento ✓ Favorecimento de atividade criadora
Formação Contínua	• Fazer docente e relação com experiências profissionais	✓ Saberes da experiência profissional ✓ Relação da pesquisa com as práticas atuais ✓ Formação centrada nas práticas
	• Considerações sobre a formação contínua do PNAIC.	✓ Descontinuidade das formações
Relação Teoria e Prática	• Desafios e dificuldades vivenciadas pelos professores das séries iniciais	✓ Processo de alfabetização ✓ Condições materiais de trabalho ✓ Acompanhamento familiar ✓ Colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas formações
	• Participação em movimentos	✓ Participação moderada ✓ Não participação ✓ Relevância da participação para a conscientização de si e dos estudantes.
	• Mudanças na prática docente	✓ A partir do acompanhamento pedagógico (O.E) ✓ Maior embasamento teórico prático.
	• Sugestões para o aprimoramento das formações	✓ Formações voltadas para o praticismo. ✓ Dissociação entre teoria e prática. ✓ Teoria elaborada a partir de vivências na sala de aula. (OE). ✓ Esclarecer aos docentes sobre a indissociabilidade entre teoria e prática (O.E).

Fonte: elaborado pela autora

Na direção pretendida retratamos o nosso entendimento e buscamos desenvolver as unidades de análises com o referencial teórico optado.

5.2 AS REVELAÇÕES DAS ENTREVISTAS

5.2.1 Fazer docente e relação com experiências profissionais

Consideramos que as experiências vivenciadas pelos docentes contribuem para o desenvolvimento de suas práticas atuais e dão significado ao ato de ensinar. “Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino, por causa de toda sua história escolar anterior” (TARDIF, 2002, p. 20). Vejamos que revelou a Docente Cecília na assertiva a seguir.

Eu saí da faculdade já pra assumir o cargo aqui na prefeitura, e então a experiência que eu tenho vem da própria escola, da sala de aula. Eu tive experiência de estágios na graduação só como bolsista, lá na faculdade. Então o que eu trouxe é aquilo que as professoras me falavam. Eu achava muito bacana quando a professora pedia pra gente fazer alguma pesquisa. Aí eu trouxe muito dessa prática porque, como eu estagiava com ela na bolsa, eu admirava muito o seu trabalho, eu procurei trazer também um pouco dela pra minha sala de aula.

A identificação com sua professora no ponto de vista profissional faz com que Cecília a tenha como referência para suas ações. “É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela” (FREIRE, 2014. p.87). E considera a sua vivência na escola e o encontro com a pesquisa como sendo significativos para o desenvolvimento de suas atuais práticas docentes. Além disso, menciona como sendo significativa a experiência com atividades de pesquisa. Para Freire, (2014, p.31) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

O autor ainda ressalta que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e se complementam, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, (FREIRE, 2014, p. 25). Cecília destacou a importância da relação

profissional com sua professora no período universitário. No entanto, vale salientar que a trajetória pessoal advinda de experiências vivenciadas pelos docentes na condição de estudantes, constitui-se de um componente primordial da formação de professores, mas ela não define o ser docente (FORMOSINHO, 2009). Nesse sentido, compreendemos que sua relação teoria e prática constitui-se em constructo contínuo para a sua formação enquanto profissional.

Outro ponto destacado, por Cecília, diz respeito à constituição da sua aprendizagem profissional a partir de sua prática no ambiente escolar, o que também foi evidenciado por Cora como veremos adiante.

E eu acho que comecei como professora assim que eu saí da faculdade mesmo antes eu passei pelo estágio mas é muito diferente. Fui professora do quinto, quarto ano e agora estou no terceiro e assim esse período eu fiz alguns cursos pra aprimorar porque eu sei que não é só aqui. A escola me ensina muito. A minha profissão aprendi na escola.

As professoras com menor tempo de experiência no magistério mencionaram ter sido bolsistas de iniciação científica durante sua graduação, porém, deixam claro que a sua aprendizagem prática da profissão, deu-se de modo especial, no âmbito escolar. Desta forma, “(...) a formação é centrada nas práticas dos professores, isto é, parte do levantamento das suas práticas e de suas necessidades para a elaboração de um projeto de formação que conduza à melhoria e, portanto, à modificação dessas mesmas práticas”. (FORMOZINHO, 2009, p.270). Para que o conteúdo desse projeto de formação seja viável, é necessária a percepção do professor a respeito de suas reais necessidades e preocupações.

Por outro lado, percebemos uma vasta experiência profissional advindas de professores que possuem maior tempo de magistério, incluindo diferentes trabalhos pedagógicos desempenhados anteriormente, agregando-os à sua profissão, como relatado por Clarice.

A preocupação com o resultado das minhas ações... com o trabalho em sala de aula e assim as experiências profissionais que eu agrego desde muito cedo quando eu terminei Pedagogia, eu já comecei a trabalhar em escola particular, em seguida passei a trabalhar no Estado (...) Tive a experiência também em coordenação de escola particular, e supervisora (...) Então essas experiências especialmente a de supervisão acrescentaram bastante e eu costumo dizer que universidade nenhuma te ensina toda a vivência acompanhamento de duas

escolas aprendi muito, foi assim de uma riqueza muito grande essa experiência de supervisão e em seguida na prefeitura de Fortaleza como professora do terceiro ano.

A docente indica uma vasta experiência anterior que agrega atualmente à sua profissão e às suas ações cotidianas decorrentes da sala de aula. Freire (1986, p.158), reflete que “(...) quanto mais era professor, mais entendia o que significava ser professor”. A percepção sobre esta afirmação nos remeteu aos saberes advindos da sua experiência de trabalho que constituem a base da competência profissional e da prática, produzindo novos saberes (TARDIF, 2002).

5.2.2 Contribuições da formação para práticas transformadoras

Para as docentes, as formações do PNAIC contribuem para o desenvolvimento de práticas transformadoras, na medida em que valorizam os saberes de suas experiências e concepções ideológicas, bem como, àqueles constituídos a partir dos encontros formativos, através das interações vivenciadas por seus pares no ambiente escolar, o que foi evidenciado por Cecília.

Essa formação continuada vai fazer um elo também com aquilo que a gente já trouxe que a gente já tem, porque nós como professores já temos nossas concepções. É tanto que nas formações em momento algum eles trazem assim, que vocês vão ser construtivistas, que vão ser tradicionais... Eles procuram sempre deixar bem aberto essa questão... Fazer um elo com o que você já faz, mas, transformar aquilo que você já faz visando o aprendizado do aluno, sempre visando que o aluno cresça.

As transformações percebidas pela docente em relação à suas práticas, emergem tanto da valorização de saberes já constituídos através de suas concepções ideológicas que pressupõem suas concepções epistemológicas, bem como, de interações propiciadas pelos momentos formativos propiciados pelo PNAIC durante o seu exercício de trabalho.

Tal processo interativo possibilitado a partir das formações pressupõe o surgimento de uma nova realidade, o que não indica que esta criação seja considerada intocável. “A nova realidade deverá tornar-se objeto de uma nova reflexão crítica” (FREIRE, 1980, p.27). Nesse sentido, Clarice ressalta que a possibilidade de transformação das práticas: *Depende do sujeito que assiste, do professor que tem sempre a sua ideologia... se ele percebe a formação, participa da formação percebe,*

interage. Desta forma, a transformação na prática docente, também dependerá muito do olhar do professor, de como ele percebe os momentos de formação, da sua abertura a mudanças, sua rotina em sala, da interação com os estudantes e com os demais professores.

5.2.3 Percepção sobre a Formação do PNAIC e relação com as práticas atuais

Os próximos relatos revelam as contribuições do PNAIC para a formação dos docentes bem como suas percepções em relação aos momentos formativos. Sobre isto, Clarice ressalta que:

Elas têm contribuído bastante em relação a nossa prática porque nos propicia encontros e também sobre a questão tanto de teoria como da reflexão sobre a prática, um fazer pedagógico, vamos dizer assim de vivências e experiências lá na sala de formação com orientação da formadora com o compartilhar de atividades realizadas em sala de aula que cada uma partilha, as nossas questões também as nossas dificuldades, as nossas angústias. A gente se fortalece nesse momento.

A orientadora de Estudo Helena, também ressalta sua percepção em relação aos momentos formativos propiciados aos docentes e os considera: *Como um espaço de aprendizagem, como um espaço de troca de experiências e como um espaço de aprofundamento nas ideias e concepções pedagógicas*. “Essa relação de reciprocidade entre teoria e prática é uma relação onde uma complementa a outra” (PIMENTA, 2012, p.113).

Tanto Clarice como Helena relataram a percepção sobre a formação como um momento de reflexão teórico-prático sobre as ações vivenciadas na escola, bem como, um momento de socialização e de troca de ideias didático-pedagógicas. Desta forma, a autora reflete que sendo a prática o ponto de partida do conhecimento com base na teoria, torna-se prática orientada de forma consciente.

Cecília relata sua percepção sobre a formação do PNAIC

Mas, pra mim a formação é o lugar justamente disso, de você se encontrar, assim as suas dificuldades ... no início eu ficava desesperada. E quando eu chegava lá que eu via que não era só eu que estava naquela situação (...) Dentro da formação é uma coisa que às vezes acontece de ter reclamações e às vezes também eu percebo, é quando começa assim a enfeitar demais as coisas, como se a sala de aula fosse um negócio bem arrumadinho.

Recorremos a Pimenta (2006), ao defender que a atividade teórica, sem a prática não se materializa e portanto, não leva a transformação da realidade, porém, na percepção de Cecília, os momentos formativos, por vezes, distanciam-se das práticas vivenciada pelos docentes. Em suas palavras *“como se a sala de aula fosse um negócio bem arrumadinho”*, ou sem problemas, evidencia a percepção da docente sobre o distanciamento entre teoria e prática, pois os docentes costumam vivenciar muitas dificuldades no exercício de sua prática profissional.

5.2.4 Desafios e dificuldades vivenciadas pelos professores das séries iniciais

Sobre estes desafios vivenciados pelos professores das séries iniciais, Cora revela que:

De terceiro ano a gente tem a impressão que vai chegar pelo menos lendo um pouquinho... você pega crianças de treze anos no terceiro ano que não sabem ler... eu sinto essa dificuldade aí as vezes eu me vejo na sala de aula com trinta alunos e eu olho pra aquele menino e eu fico assim desesperada... Eu faço atividades por fora, eu sinto essa dificuldade dele também tem a questão da família... estrutura da escola, falta de material... a gente gasta muito, leva muito trabalho pra casa porque não dá tempo fazer aqui na escola.

Ao relacionar o fator motivação dos estudantes ao processo de alfabetização, Freire (1986, p.15), reflete que: “Da mesma maneira, a “alfabetização” é definida como aptidões básicas, isoladas de um conteúdo sério de estudo, isoladas dos outros assuntos que possuem valor crítico para os estudantes. Primeiro, torne-se apto, depois poderá obter uma educação de verdade (...)”.

Tomando por base a citação Freireana, a consolidação da alfabetização tem sido um dos grandes desafios vivenciados pelos professores das séries iniciais, pois, espera-se que ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental este processo já tenha sido concluído, mas, muitas vezes ainda se encontra em processo de consolidação. Não é raro encontrarmos práticas de alfabetização⁹ desprovidas de reflexões que instiguem o desenvolvimento da criticidade dos educandos, o que muitas vezes se traduz apenas por um mero processo de codificação e decodificação das palavras.

⁹Sobre a definição de alfabetização, ler: SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas (texto apresentado no GT de alfabetização). 26^a Reunião da ANPED. Poços de Caldas. 2003.

Outras dificuldades são citadas por Cora, como a situação de suas condições de trabalho, uma realidade ainda vivenciada por professores na atualidade. Uma delas é traduzida pela escassez de recursos materiais essenciais para pôr em prática ações inovadoras como aulas dinâmicas, propostas durante a formação. Imbernón (2010), ressalta os obstáculos existentes na formação e destaca “a falta de verbas para atividades de formação coletiva e, principalmente, para a formação autônoma nas instituições educacionais” (IMBERNÓN, 2010, p.34).

Tais condições refletem no trabalho do professor. A ele é exigida uma eficiência para que alcance bons índices nos resultados de alfabetização, o que muitas vezes, gera uma disputa entre as instituições escolares, os professores e os estudantes.

Raquel enfatiza sua visão sobre as dificuldades encontradas pelos docentes de terceiro ano ao ressaltar a falta de condições materiais para que possam realizar aulas dinâmicas e prazerosas.

O que eu vejo que atrapalha a dificuldade em um... na educação eu ainda acho que é acompanhamento familiar. (...) E a falta de material. que é horrível porque você aprende com o concreto, né, nas Formações, quando chega na escola não tem aquele subsídio que você tá precisando para enriquecer a aula, que você aprendeu na Formação. Então, às vezes a gente tem que tirar do nosso bolsa pra poder realizar com sucesso essa aula tão prazerosa e dinâmica com aluno. Isso é o que leva o professor a desestimular, fazer aquela aula que aprendeu na Formação por causa desse subsídio que não tem na sala de aula.

Sobre o papel da teoria e a relação com as condições materiais dos docentes, Pimenta (2006, p. 26) ressalta que:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem.

Desta maneira, a teoria assume um papel primordial, a fim de iluminar a compreensão sobre as condições nas quais ocorre o ensino, pois, são diversas as dificuldades vivenciadas pelos docentes como as condições de trabalho, carreira, salário, profissionalização, violência, indisciplina dentre outros.

Estas são evidenciadas por professores e caracterizadas por Raquel como desestimuladoras, pois durante os encontros formativos, os professores cursistas são instigados a planejar atividades inovadoras, mas quando chegam à escola costumam se deparar com realidades que interferem no seu fazer docente, obrigando-se muitas vezes a retirar do seu próprio salário as despesas materiais didático-pedagógicas para o desenvolvimento de atividades que lhe são necessárias para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar dos esforços direcionados a uma educação pública de qualidade, ainda é recorrente encontrarmos nas escolas municipais brasileiras, professores descontentes com as condições precárias de trabalho, como a escassez de recursos materiais pedagógicos, bem como, estrutura física inadequada da sala de aula como ressalta a docente Cecília: *Às vezes os professores levam os problemas da escola, que não estão na mão do formador resolver. A escola sem ventilador... A sala superlotada e quente, tudo isso cada um leva também.* Sobre as condições de trabalho do professor, Lima (2001, p. 37), menciona que:

A formação contínua, precisa ser reconhecida como um direito do professor, objetivando a realização de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade. Essa questão não é apenas individual, é também social, pois envolve a ética (direção de sentido dada ao exercício da profissão) e a autonomia (relativa ao projeto social da docência).

Desta forma, a formação contínua deverá fazer parte de um projeto constante de valorização dos docentes que diante de seus diferentes contextos culturais, temporais, sociais e institucionais, inserem-se nos processos de ação desenvolvidos por eles, frente à sua realidade social. Devem ser apoiados em condições estruturais, materiais, pedagógicas dentre outras necessárias ao exercício de sua profissão.

No que diz respeito ao desafio em torno da falta do acompanhamento familiar adequado, podemos refletir que este pode ser considerado como resultante de uma realidade social excludente vivenciada em nosso país. Diante do contexto, mencionamos o ensino como prática social que “por sua vez, dialeticamente transforma os sujeitos envolvidos nesse processo” (PIMENTA, 2010, p.17).

As orientadoras de estudos também ressaltam suas percepções a respeito das dificuldades encontradas pelos professores de terceiro ano. Segue a percepção de Helena.

O que eu vejo que eles abordam nas formações, é em relação às crianças que chegam no terceiro ano ainda sem estarem alfabetizadas e na concepção deles isso aí era pra ter sido, um processo que era pra ter sido consolidado no primeiro ou pelo menos até o segundo ano.

Helena, assim como as professoras cursistas, também mencionou a alfabetização como um dos grandes desafios vivenciados pelos docentes das séries iniciais. A orientadora de Estudos Iracema resalta seu ponto de vista sobre as dificuldades encontradas pelas docentes: *O que eu percebo é a dificuldade das professoras cursistas colocarem em prática os conhecimentos adquiridos na formação.* Ressalta, então, a dificuldade apresentada pelos professores em articular os conhecimentos teóricos aos práticos.

Freire (2014, p.40), contribui para o entendimento sobre a relação entre teoria e prática ao afirmar que: “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela aproximá-lo ao máximo”.

Assim, a teoria deverá iluminar e questionar as práticas nas instituições, bem como, as ações dos sujeitos e serem constantemente ressignificadas, “(...) uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade” (PIMENTA, 2004, p. 43). Desta maneira as teorias da educação são necessárias à contribuição do processo de reelaboração das ações docentes a partir das situações concretas vivenciadas pelos mesmos.

5.2.5 Mudanças nas práticas docentes a partir da Participação nas Formações do PNAIC

Consideramos as assertivas teóricas mencionadas anteriormente e reconhecemos os docentes enquanto sujeitos transformadores de suas ações que

atuam sobre as possibilidades de mudanças em suas práticas, a partir da participação nos encontros formativos propiciados pelo PNAIC.

Sobre isto Cecília expôs que:

Os cantinhos... no começo eles falavam bem disso, o cantinho da leitura, o cantinho da matemática, de ter o calendário na sala. Você pode achar que o ambiente não transforma, mas o ambiente também transforma o aluno. Eu achava que não, antes de participar das formações “que bobagem é essa? De ter que pendurar na parede as coisas, de ter que ter aquele cantinho, aquela coisa”, mas com o passar do tempo eu pude perceber que isso influencia bastante, porque às vezes o menino esqueceu aquela letra ele aponta para o alfabeto aí ele diz: “Olha, é igual àquela?” Da rotina que eles também falam muito, que a gente tem que ter uma rotina. A aula tem aquele começo, meio e fim.

O relato de Cecília demonstrou sua percepção relacionada à importância do ambiente alfabetizador na sala de aula como uma ferramenta de aprendizagem para os estudantes. E ressalta sua percepção a respeito da importância de estratégias que contribuem para o processo de aprendizagem dos estudantes, consciência percebida a partir dos encontros formativos e de sua percepção dessas ações na sua prática com os estudantes. Dentre elas foi destacada a organização da aula.

Sobre isto, Libâneo (2013, p.198), destaca que “Os passos didáticos são o seguinte: preparação e introdução da matéria; tratamento didático da matéria nova; consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades; aplicação; controle e avaliação”. O autor ainda faz menção sobre a interdependência entre as referidas fases para que o processo didático da aula ocorra.

Raquel também aponta mudanças em sua prática a partir da participação nas referidas formações do PNAIC.

Quando eu trabalhava poemas, poesia: era mais aquela coisa de chegar, falar “O que é poema?”, é... “O que rima?”, “O que é estrofe?” e passava aquela atividade na lousa e depois fazia o questionamento, nós fazíamos alguns poemas já trazidos da minha casa, depois sentava ali fazia o círculo a tal pronto. Só que eu tive uma aula sobre poema, na formação que mudou o meu modo de pensar, o meu modo de agir... Eu estava louca pra chegar na classe e elaborar o meu planejamento em cima daquele poema: “As borboletas”. Então, eu planejei uma aula, e não pensei que tudo aquilo poderia sair de mim, trabalhei a música, a arte, leitura, escrita e a parte corporal quando nós fizemos uma pequena dança a partir da música.

“O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p.245). Ele assume papel fundamental no processo de articulação da atividade escolar com a problemática advinda do contexto social. Raquel exemplificou um avanço em relação à elaboração do planejamento bem como no seu cumprimento, na medida em que passou a desenvolver práticas diferenciadas, a exemplo de uma experiência na qual utilizou a poesia de forma interdisciplinar, ou seja, abrangendo diversas áreas do conhecimento, característica presente nos cadernos de Formação¹⁰ apresentada pelo PNAIC.

Diante das referidas colocações, retomamos a discussão a respeito da práxis criadora e recorremos à Vázquez (2011, p.269) ao afirmar que: “Acima de tudo, é preciso levar em conta a relação, característica do processo prático, entre a atividade da consciência e sua realização”, pois, a atividade criadora é caracterizada por uma consciência subjetiva a fim de ser materializada objetivamente. “Assim, a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que além do seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada” (PIMENTA, 2006, p. 27).

Sobre a ação criativa, Freire (1986, p.38) reflete que: “É por isso que o ensino libertador não pode ser padronizado. É a ação criativa, situada, experimental, que cria as condições para a transformação, testando os meios de transformação”.

Em contrapartida, na práxis reiterativa ou imitativa, o autor nos revela que : “O ideal permanece imutável, pois já se sabe de antemão, antes do próprio fazer, o que se quer fazer, e como fazê-lo. A lei que rege o processo prático já existe, de forma acabada anteriormente a esse processo e ao produto em que culmina” (Vázquez, 2011, p. 277). Assim, concordamos com o pensamento de Paulo Freire ao afirmar que: “Saber que ensinar, não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 47).

¹⁰Ver cadernos de formação do programa em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>

Desta forma, percebemos nas ações das cursistas, a tentativa de evolução de um nível de prática meramente imitativa para criadora demonstrada através dos conhecimentos vivenciados durante os encontros formativos. Sem uma consciência subjetiva e objetiva concretizada através de ações, as práticas docentes não seriam mais que meras imitações de práticas já vivenciadas por outros sujeitos. Neste caso, a atividade estaria baseada em um “senso comum”, apenas no seu sentido prático, distanciada de uma teoria que a fundamente (VÁZQUEZ, 2011). As declarações revelaram uma considerável mudança nas práticas docentes decorrentes dos encontros formativos propiciados pelo PNAIC como apresentado nas falas dos sujeitos.

5.2.6 Mudança na prática docente na percepção das orientadoras de estudos

A orientadora de estudos, Helena, percebe mudanças nas práticas de docentes cursistas ao relatar que:

Nós podemos refletir a nossa prática e a gente percebe realmente, mudanças assim, bem significativas na prática desse docentes, tanto em relação ao conhecimento, tanto como a postura mesmo, isso a gente tem percebido. O gosto pelo estudo, a questão de você estar se aprofundando teoricamente, embasando sempre o seu planejamento, sem ser aquela coisa mecânica que era feita anteriormente, questão dos acompanhamentos quando chegamos nas escolas nós sempre pedimos o planejamento desses professores, e percebemos o quanto eles conseguem fazer essa transposição didática, o quanto a formação está chegando na sala de aula.

Já Iracema, por sua vez, também contribui em relação à compreensão no que se refere às mudanças nas práticas dos professores.

E antes era difícil, porque nós não tínhamos um acompanhamento. Então eu acho que um dos pontos positivos, bem significativos é esse acompanhamento. Então a gente não tinha ideia de como é que era exatamente dentro da sala de aula, foi a partir do PNAIC que começamos a entrar dentro do coração da escola. O coração é a sala de aula, e a gente viu muito das vivências que nós, proporcionamos aos professores no fundamento de informações encontramos lá na sala de aula. E relatos de professores, como eles faziam antes e situações que a gente via como é que estavam fazendo agora.

O exercício da profissão docente exige uma consciência criadora, quando estes profissionais não se sentem motivados tendem a ministrar aulas desestimuladoras, que na perspectiva Freireana são traduzidas como cantigas de ninar (FREIRE, 2014). Helena e Iracema perceberam transformações significativas na prática dos professores a partir da formação do PNAIC, e destacam o acompanhamento

pedagógico realizado por elas nas escolas, como elemento de uma aproximação entre os estudos realizados durante os encontros de formação continuada e a prática vivenciada em sala de aula.

Iracema enfatiza a importância do trabalho ministrado por elas enquanto orientadoras de estudos para a ocorrência de tais evoluções na mudança prática das docentes cursistas. E ainda destacam os relatos das professoras, bem como, as mudanças ocorridas para a elaboração do planejamento de aulas mais criativas.

5.2.7 Sugestões para o aprimoramento das formações

As docentes elencaram sugestões que em seu ponto de vista, viabilizariam o aprimoramento de suas práticas articuladas com as formações do PNAIC. Cecília sugere que:

Precisaria cada vez mais trazer coisas práticas, situações práticas para que o professor pudesse utilizar em sala de aula. É trazer teóricas, mas especialmente as práticas, porque a teórica o texto pode ser trabalho sei lá, de outra forma. Porque a gente vai pra formação com o intuito de aprender cada vez mais, sim. Mas com o intuito também de trazer, porque é o momento de planejamento da gente, que a gente estaria planejando estratégia pra salas de aula. E quando a gente vai pra lá ler texto se torna cansativo e... daqui que a gente vá fazer um link daquele autor pra planejar estratégias, já foi uma quarta-feira improdutiva, porque o texto eu posso ler em casa.

Raquel também enfatiza sua sugestão para o aprimoramento das Formações.

Bem, a sugestão que eu daria é... que as aulas das Formações tivessem mais práticas... mas na prática, só é leitura, grupo, porque as vezes é cansativo, não que a gente não aprenda, muito bom também, mas enriquece mais porque a gente fazendo os jogos e nas salas os trazemos feito, já aprende fazer lá, já compartilha com outra amiga, no grupão. Como é que faz? Deu certo? Qual foi o resultado? (...) Então, eu... meu modo de pensar, eu acho que seria aula enriquecedoras e aprendizado aí, além do que a gente espera da teoria.

As professoras sugeriram que as formações do PNAIC fossem constituídas por atividades práticas a serem aplicadas em sala de aula, e as consideraram como sendo momentos mais significativos em relação às atividades teóricas que, por sua vez, foram consideradas desnecessárias a serem vivenciadas durante os momentos formativos. Sobre a reprodução de práticas modelares, Pimenta (2004, p. 34) ressalta que:

A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa *prática modelar*, como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados.

Neste sentido, “A prática se basta a si mesma, e o “senso comum é o sentido da prática (...). Por isso, o ponto de vista do senso comum é o praticismo; prática sem teoria, ou com um mínimo dela” VÁZQUEZ (2011, p. 242). Desta forma, as falas demonstraram uma concepção equivocada sobre a relação teoria e prática por parte das cursistas ao considerarem a relevância da dissociação entre a atividade prática e teórica. “Essa se torna desnecessária ou nociva para a própria prática” VÁZQUEZ (2011, p. 242).

As reflexões remetem a uma formação pautada na racionalidade técnica, como mencionada por Formosinho (2009, p. 290).

Socializados num sistema que olha a prática como uma concretização da teoria, os professores sempre se reclamam desta racionalidade técnica e eles mesmos têm contribuído para a reprodução de uma formação predominantemente teorista, embora não se cansem de dizer que necessitam é de formação eminentemente prática. Não esqueçamos que numa racionalidade prática a teoria é transformada em hipóteses.

O distanciamento entre teoria e prática, também foi percebido pela orientadora de Estudos Iracema, ao sugerir vivências antes das atividades teóricas.

Vivências antes da teoria. Tô falando do material. Retirar a teoria dentro de vivências, situações do dia a dia do professor... Então, ainda há uma dicotomia muito grande entre teoria e prática, e isso precisa ser melhor estudado, isso precisa ser enxergado por aquele professor. Às vezes eu acho que ele ainda não enxerga, “aqui é teoria, aqui é prática” Então, se a formação for muito teórica, eu não gosto, eu não tenho como aplicar. Se a formação é muito prática, é só uma oficina, eu não consigo entender melhor. O professor ainda não conseguiu assimilar a isso, sabe? Ainda precisa de mais tempo pra maturar, pra não ser só um modismo, agora é outra coisa, agora é outra... Não! Precisa amadurecer isso.

Iracema propõe a elaboração de material de estudos teóricos para as formações a partir de vivências práticas dos docentes na própria sala de aula, o que em seu entendimento, faria com que a teoria a ser socializada partiria destas vivências práticas.

O próximo depoimento denota a percepção da Orientadora de Estudos Helena sobre a aproximação entre a teoria e a prática no fazer dos docentes participantes das formações do PNAIC.

E esses professores, nós ainda estamos tentando; claro que já conseguimos muito, mas ainda estamos tentando, chegar mais próximos deles, tentando com que eles, façam essa relação teoria prática, de uma maneira tranquila, efetiva, simples, pois sabemos que “a prática sem a teoria é cega”, mas ainda existe um grupo de professores resistentes, mas eu acredito que numa grande maioria nós já conseguimos chegar perto desses professores e sensibilizá-los. E hoje nós vemos as teorias do PNAIC dentro da sala de aula; a partir, não só do planejamento do professor, não, mas das suas ações. Quando a gente vai para o acompanhamento, percebemos claramente essa mudança.

A percepção de Helena é de que, apesar desse distanciamento, ainda foram percebidas conquistas que sinalizaram uma aproximação dos professores e a compreensão sobre a relação teoria-prática, o que foi alcançado a partir da elaboração do planejamento bem como das ações docentes observadas nas salas de aula pelos orientadores de estudos durante o acompanhamento pedagógico nas escolas.

Alguns docentes ainda demonstram resistência em permitir esta aproximação, pois, ainda prevalece um distanciamento entre o que se ensina nos espaços de formação e as reais necessidades pedagógicas vivenciadas na própria escola. Nesse sentido, é necessária uma reorientação no sentido de reorganizar os espaços de formações articulando-as com o desenvolvimento do projeto de trabalho, e necessidade coletiva da equipe e das suas experiências individuais (FORMOSINHO, 2009).

Em contrapartida o modelo de formação percebido nas falas dos sujeitos, remete a ideia de que a ele “(...) compete-lhe aproveitar a “oferta” que lhe é disponibilizada e sujeitar-se ao “treino” com vista a uma melhor performance (FORMOSINHO, 2009, p.290). E a partir de então elaboram listas de planos de ações, junto aos órgãos de gestão escolares.

Formosinho (2009, p.290) ainda contribui com estas reflexões.

A racionalidade técnica que faz da prática uma concretização da teoria, que lhe antecede, comporta uma concepção do professor como “destinatário” da formação, a quem não é reconhecido um saber experiencial que lhe advém de

sua socialização no trabalho e que, por isso, carece de “treino” de competências que lhe faltam.

O autor defende uma formação docente resultante das experiências coletivas observadas e discutidas no próprio ambiente de trabalho, porém as assertivas demonstram a prevalência de concepções que defendem práticas que priorizam uma formação como “receitas”, muitas vezes, acompanhada de uma literatura que alerta para possíveis acontecimentos secundários e advindos de pessoas especialistas da Secretaria de Educação. “Mas também se espera que ela se apresente de tal forma apelativa que suscite nos professores interesse em operacionalizar os ideais pedagógicos que as teorias transportam” (FORMOSINHO, 2009, p.291).

5.2.8 Refletindo sobre a Formação Contínua do PNAIC

Uma das temáticas que têm sido discutidas em relação à formação de professores no Brasil, diz respeito à descontinuidade dos cursos de formações, reflexo das transformações ocorridas no âmbito das políticas educacionais vigentes. Essas mudanças consistem em fatores que podem influenciar no desenvolvimento das relações teórico-práticas, visto que acarretam decisões advindas de uma relação vertical de poder que influenciam nas decisões sobre os Programas de Formação de professores.

Consideramos estas relações e ressaltamos sobre o processo de descontinuidade da formação de professores do PNAIC mencionado pela orientadora de estudos Helena.

Eu acho que precisam ser retomadas políticas públicas que venham viabilizar o programa como ele era anteriormente (...) e hoje não, hoje ele tá fragilizado, ele se perdeu muito quando deixou a sua integridade e passou a funcionar parcialmente. Tínhamos todo o material necessário, com as bolsas; hoje nós não temos material, nós temos um programa que dura de três a quatro meses,(...) não tá mais aquele PNAIC que nós tivemos o prazer de conhecer. Então na minha opinião, precisaria ser urgentemente retomado o PNAIC na íntegra, sendo coordenado ainda pelas IES, né, porque nós sabemos que quando passa para o estado, ele perde a qualidade, ele perde o seu significado real, então isso tem nos deixado desestimulados.

Veiga (2002, p.20) contribui para esse entendimento.

Como tentativa de síntese, a reflexão acerca dessas mudanças que têm exercido influência sobre a educação, gerando impactos maiores ou menores para as políticas de formação, está organizada em três tópicos: 1) a consolidação do processo de globalização; 2) as redefinição da(s) forma(s) de organização do Estado; e 3) o fortalecimento do papel das agências internacionais.

A autora ainda menciona que estes argumentos articulam-se mutuamente, tendo a globalização enquanto força definidora das atuais transformações que vêm ocorrendo no tempo e espaço atuais e afetam esferas da produção humana e da vida dos sujeitos. O que acarreta transformações na organização do Estado, fortalecendo os organismos internacionais.

Mudanças nas formações ocasionam desestímulo aos orientadores de estudos e docentes que demonstram receio quanto a transfiguração do Programa, o que pode interferir na identidade da sua proposta e, conseqüentemente, influenciar na mudança das práticas dos professores, pois, as alterações também influenciam na escassez de recursos materiais e didáticos necessários à sua atuação durante seu exercício profissional, bem como o desestímulo propiciados pela diminuição da oferta de bolsas, como ajuda de custeios aos docentes e O.E. do PNAIC.

A percepção sobre a descontinuidade do Programa, também foi relatada pelas docentes, como percebemos no relatado por Cora.

Não eu só espero que não acabem essas formações, teve um boato que iria acabar é tanto que esse ano só teve uma né por mês e assim é muito... é muito bom pra nós professores que estamos aqui na sala de aula, nossa é muito bom, eu acho na minha opinião eu... tá me ajudando muito em sala, assim eu não tenho muita experiência... então tá sendo gratificante participar das formações.

A docente também relata a preocupação sobre a diminuição do número de formações. Com as mudanças, uma destas passa a acontecer no âmbito escolar orientadas pelas coordenadoras pedagógicas destas instituições, e que, por sua vez, participam de uma formação ministrada pelos Distritos de Educação/SME, para que deem suporte pedagógico na formação em lócus, ou seja, na escola.

Estes fatos, ocorridos diante um momento de transição política, no ano de 2016 a 2017, atrelada à redução de verbas para setores essenciais como saúde e

educação, através de Projeto de Emenda Constitucional (PEC 241) que limita os gastos em áreas essenciais como saúde e educação nos remete a questionarmos se esta nova roupagem seria uma abertura para uma formação de Professores constituída a partir da realidade escolar, ou se visa atender aos interesses da classe dominante, pois, parte da formação agora fica sob a responsabilidade da escola.

Tais mudanças nos levaram a refletir se, na verdade, essa formação na escola pode indicar uma abertura para o processo de viabilização da práxis, contribuindo assim para uma formação que considere as reais necessidades pedagógicas dos referidos estabelecimentos escolares, e que não visem apenas, atender aos interesses do governo, responsabilizando os docentes pela formação. E que possam ser dadas condições necessárias para que a relação teoria e prática ocorra de maneira efetiva, integrando uma formação estruturada considerando o Projeto Político Pedagógico e a realidade social da escola, vivenciada por seus membros como os professores, estudantes e a comunidade.

5.2.9 Participação em movimentos

O exercício da profissão docente atrelado ao seu papel social constituído por ações conscientes pode constituir-se enquanto práxis política, na medida em que propõe mudanças que possam beneficiar socialmente grupos de pessoas ou uma grande parte da sociedade. Os educadores ao engajar-se em movimentos sociais, culturais, sindicais, e religiosos estabelecem relações que poderão fazer parte de seu cotidiano no exercício da sua profissão demonstrados ao desenvolverem suas crenças e valores.

Através desse engajamento os educadores exercem um papel fundamental na constituição de sua prática docente. Ao considerar o professor como protagonista de transformação social. A partir de sua participação nos referidos movimentos Raquel ressalta:

Eu participo do movimento sindical, mas eu não sou uma engajada, fervorosa. Mas é importante você pensar com a consciência do seu aluno, pra ele lutar que é justo, pelo que é certo, pelo seu direito. Não só é um subsídio que é pra mim, mas que eu vejo que é pra toda categoria, né, e frequente... Estou vendo que é "pro" um todo, não é só pra mim. Então às vezes eu faço um círculo com os meus alunos, eles querem saber o motivo da greve, porque do sindicato, pra

quê existe sindicato, então eu sento com eles e falo um pouco, mas tem muita coisa que não dá pra passar pra ele, é isso: lutar pelos seus direitos, pela justiça.

Clarice também esclarece sobre sua participação em movimentos.

Não eu prefiro dizer que eu não participo de nenhum movimento. Em uma outra época já participei de movimento sindical de greve de tudo do Estado mas no momento não (...) na atual conjuntura fica até difícil né falar assim pelos outros é uma questão muito relativa que eu prefiro não opinar (...) Às vezes a prática é diferente de toda a fala de toda a teoria de tudo que coloca.

“Em um sentido mais restrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado” (VAZQUEZ, 2011, p.232). Esta atividade política exige a participação em movimentos grevistas, manifestações dentre outros o que caracteriza uma forma de práxis, que na visão do autor constitui-se em uma atividade exercida de forma consciente, fundamentada com vistas à transformação de uma realidade.

Para Freire (1980, p.26) “ A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Para que isto seja possível, antes é necessário que haja um processo de tomada de consciência por parte dos docentes, todavia ainda é necessária a sua chegada a uma esfera crítica quando o homem deverá assumir uma posição epistemológica (FREIRE, 1980).

Neste contexto, em relação às docentes que afirmaram participar dos referidos grupos, destacamos que as mesmas mencionaram que estas experiências contribuíram para o processo de conscientização de seus educandos, através de esclarecimentos em relação aos acontecimentos políticos e sociais vivenciados na atualidade, bem como valores que devem ser compreendidos e vivenciados por eles.

O depoimento de Raquel, reflete sobre o que representa sua participação nesses movimentos para o benefício de uma coletividade ao mesmo tempo em que, procura esclarecer sobre a importância desse engajamento para a emancipação de seus educandos. E Clarice posiciona-se em descrédito em relação à participação junto aos movimentos sindicais, ao afirmar que está afastada dos referidos grupos e que

percebe um distanciamento entre a teoria e a prática presente nas ações dos envolvidos nos movimentos sindicais.

Desta maneira, 2 das docentes entrevistadas confirmam participar de algum grupo ou movimentos, dentre os quais destacaram-se os religiosos e sindicais, respectivamente. Dentre aqueles que não participam uma, apesar de não frequentá-los, menciona sobre a importância do engajamento nos referidos movimentos ou grupos.

Seguimos com a discussão e apresentamos a fala de Cecília, que relaciona sua ação docente com a prática em um grupo religioso.

Desde os meus 13-14 anos eu participo de igreja, hoje eu tenho 31, faz um bocado de tempo. Eu comecei com grupo de renovação, depois eu fui entrando nas pastorais, um trabalho assim mais social. E isso me ajuda, mas a gente aprende a trazer um pouco de cidadania para os meninos, do respeito, de você ensinar que, o que você achou ali no chão não é seu, pode ser de outra pessoa que perdeu. Valores básicos, acho que a religião ajuda muito.

Considerando a relevância da Formação contínua atrelada ao trabalho pedagógico e aos valores constituídos pelo homem, Lima (2001, p.37), ressalta que:

Dessa maneira, a formação contínua poderia perpassar todas as instâncias da vida humana, carreando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor. Pode ser compreendida como uma *atitude*, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre as experiências da vida e o pedagógico.

O pensamento da autora nos ajuda a compreendermos as relações mencionadas pela docente Cecília ao esclarecer que sua participação no ambiente religioso contribui para que suas ações sejam pautadas em valores, que são refletidos durante o trabalho desempenhado junto aos seus educandos. Estas reflexões também ficaram evidentes nos depoimentos das orientadoras de estudo quando se referiram ao engajamento dos professores nos referidos grupos ou movimentos.

Vejamos o que reflete a O.E. Helena e logo após seguimos com a opinião da O.E. Iracema.

A gente percebe que eles tem essa prática, que eles são protagonistas desse processo. E realmente é o que eu percebo mesmo, existe essa participação efetiva deles nesses movimentos (...) Realmente eles estão sempre buscando (...) não estão, passivos, muito pelo contrário, estão buscando, entendendo que é importante que eles atuem, efetivamente, em cada movimento desse para que o professor seja protagonista do seu processo, da sua identidade (HELENA).

Na verdade eles veem como um local onde eles podem ter a coletividade presente, né? Dentro de uma finalidade pedagógica ou de acordo com cada um dos movimentos que eles estão à frente. Mas eles veem a formação como esse ambiente educacional coletivo, que eles podem levar tanto pra questão sindical, quanto alguma questão política, quanto alguma questão religiosa. Mas, é fundamentalmente um encontro pedagógico (IRACEMA).

A práxis política pressupõe a participação de diversos setores da sociedade bem como o conhecimento da realidade na qual serão propostas ações concretas e organizadas com vistas a uma transformação social que alcançará seu maior nível através da práxis revolucionária (VÁZQUEZ, 2011). A orientadora de estudo Helena destaca que os docentes participantes da Formação do PNAIC são conscientes da realidade política e social, bem como atuantes nestes movimentos. E Iracema, reflete que as formações do PNAIC são vistas pelos docentes como um momento pedagógico podendo ser estendido às questões políticas, sindicais, dentre outras, porém, as ações mencionadas pelas participantes ainda denotam um distanciamento da relação teórico-prática com vistas a uma transformação a nível de práxis, o que exigiria uma ação efetivamente conscientizadora em direção à transformação da realidade social e educacional vigente.

6 CONSIDERAÇÕES

Você não sabe o quanto eu caminhei, prá chegar até aqui
 Percorri milhas e milhas antes de dormir, eu não cochilei
 Os mais belos montes escalei
 Nas noites escuras de frio, chorei... (A estrada – Cidade Negra).

A caminhada percorrida ao longo da estrada como pesquisadora propiciou muitas aprendizagens durante a trajetória vivenciada. Em alguns trechos deste percurso houveram obstáculos que nos levaram a encontrar belos montes, os quais escalamos na busca incansável pelo conhecimento. Os dias de sol ainda nos permitiram encontrar muitas flores nesta trajetória, o que tornou a caminhada mais leve e contribuiu para o desenvolvimento de inúmeras reflexões acerca das nossas ações enquanto profissionais do magistério. E mesmo nas longas noites escuras de frio nos debruçamos no processo de leitura e escrita e permanecemos conscientes do nosso inacabamento, enquanto sujeitos em constante processo de transformação de nós e da sociedade em um constructo coletivo de tomada de consciência, visando uma Formação Contínua pautada em um desenvolvimento profissional docente.

Assim, procuramos respostas para algumas reflexões quando buscamos, nesta pesquisa compreender como se dá a relação entre teoria e prática na formação contínua oferecida pelo PNAIC aos professores de terceiro ano do E.F.do Município de Fortaleza, o que foi respondido a partir das reflexões elencadas em objetivos específicos traçados.

Em relação ao primeiro objetivo que visou discutir os limites e possibilidades da formação contínua de professores na contemporaneidade, a partir das categorias teoria, prática e práxis, foi possível realizar discussões em torno das grandes categorias teóricas que permearam nosso trabalho: Formação de Professores, Formação Contínua e Relação Teoria e Prática. Constatamos através do referencial teórico estudado que a Formação contínua articula-se com o trabalho do professor, o desenvolvimento profissional docente em uma relação dinamizada pela práxis.

Além disso, consideramos que o docente enquanto um profissional inserido em um universo de grandes contradições da sociedade globalizada tenderá a optar por

uma formação docente que visa uma construção individualista de seu processo formativo, na busca de atender às exigências do sistema capitalista em uma sociedade competitiva, contribuindo para uma formação nesse sentido, ou, por outro lado, o docente poderá optar por superar essas contradições, envolvendo-se em um projeto de superação do individualismo, promovendo a emancipação de si e dos sujeitos, tornando-os conscientes e partícipes de um projeto de mudança social em virtude da superação das desigualdades, construindo uma educação de qualidade, mesmo diante das duas faces contraditórias que dificultam o processo emancipatório de si e de outros sujeitos sociais.

Para responder o segundo objetivo, apoiei-me na análise documental com o intuito de identificar, no contexto da formação contínua de professores oferecida pelo PNAIC, os elementos político-pedagógicos e epistemológicos que norteiam as práticas formativas. Para isso analisamos documentos oficiais disponíveis no site do programa denominados “orientadores das formações” e através de uma leitura minuciosa observamos que a proposta formativa é resultante de acordos político-educacionais firmados no âmbito das políticas de governo e visa consolidar o processo de alfabetização dos estudantes do ciclo de alfabetização.

Além disso, os documentos norteiam as ações didático-pedagógicas que constituem a prática dos docentes e dos orientadores de estudos através do referencial teórico e de uma proposta sócio interacionista, traduzida através da diversidade de materiais didáticos que apoiam a proposta alfabetizadora para os educandos. O Programa não propõe uma rotina fechada, mas sugere que ela possa ser construída a partir da epistemologia que constitui o referencial teórico apresentado durante os encontros formativos apoiado pelo referencial proposto.

Em suma a literatura estudada associada aos estudos dos documentos norteadores das formações nos levou a perceber a forte influência política na constituição dos Programas de Formações, de forma especial do PNAIC, que interferem diretamente nas questões econômicas que modificam ações formativa no decorrer da sua vigência, o que muitas vezes é refletido através do processo de interrupção dos referidos Programas priorizando a redução de custos. As mudanças e

relações políticas e econômicas ocorridas no país e no mundo contribuem para as transformações ocorridas nos atuais Programas de Formação e facilitam estas transformações.

O terceiro objetivo específico, respondido através de entrevista semiestruturada, visou analisar, a partir do olhar de professores formadores e cursistas, a articulação entre teoria e prática nos processos de formação continuada do PAIC. Desta forma, as análises dos dados sinalizaram que a formação do PNAIC tem contribuído para o processo de reflexões teórico-práticas dos docentes, além dos momentos formativos serem vistos como espaços de aprendizagens, aprofundamento de estudos e troca de conhecimento. Além disso, têm contribuído para o favorecimento da organização do planejamento e, conseqüentemente, para a organização da aula e de seus momentos durante o tempo pedagógico o que contribuiu para que os docentes propusessem atividades criadoras.

Um outro achado diz respeito à percepção dos docentes quando articulam seu fazer docente relacionando-os com suas atuais experiências profissionais, tendo em vista a importância dos saberes adquiridos ao longo da sua carreira como as relações com seus professores durante a formação inicial e sua relação com a pesquisa. Nesse sentido, a vivência prática no ambiente escolar também favorece o processo de reelaboração dessas mesmas práticas.

Além disso, os docentes de terceiro ano do Ensino Fundamental também encontram diversos obstáculos durante o exercício da sua profissão dentre os quais se destacaram: as condições materiais de trabalho para o desenvolvimento de sua aula, o acompanhamento familiar aos estudantes, e a dificuldade em consolidar o processo de alfabetização, percepção esta destacada tanto por docentes como pelos orientadores de estudos entrevistados. Outro ponto destacado pelos últimos remete às dificuldades que os docentes encontram de colocar em prática os conhecimentos teóricos vivenciados durante os momentos formativos.

Um dos grandes achados da pesquisa diz respeito à percepção sobre o distanciamento teórico-prático nas concepções dos docentes, o que foi demonstrado quando estes sugeriram que as formações dos professores fossem convertidas em

momentos meramente práticos, enquanto que os momentos teóricos seriam minimizados, sendo considerados como pouco relevante para o seu desenvolvimento profissional, o que nos levou a percepção da prevalência de uma formação pautada na racionalidade técnica, através de uma concepção “praticista” das ações docentes. Desse modo, a formação foi considerada como modelo a ser seguido, o que de certa forma desconsidera a constituição de novas ações pautadas na ação-reflexão-ação em um processo contínuo de ressignificação das práticas docentes iluminadas pela teoria.

Em contrapartida, os orientadores de estudos percebendo estas relações, sugerem a continuidade do processo formativo, que visa o esclarecimento aos docentes sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, trabalho este que tem sido realizado, mas que ainda não foi consolidado, persistindo ainda a necessidade de engajamento em uma formação que seja capaz de propiciar reflexões acerca deste distanciamento teórico-prático e que suscite nos professores a ressignificação de suas ações teórico-práticas, que vise o compromisso com a emancipação de si, dos educandos e de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da percepção em torno desse distanciamento teórico-prático, notamos consideráveis mudanças nas práticas docentes demonstradas a partir da sua vivência cotidiana durante o trabalho, que por sua vez, foram assistidos através de um acompanhamento pedagógico pelos Orientadores de estudos e outros membros da Secretaria Municipal de Educação.

Contudo, no que diz respeito à participação efetiva em movimentos sociais, sindicais, culturais ou outros grupos que pressupunham o exercício da práxis, a pesquisa mostra a prevalência de um processo participativo ainda moderado, dos docentes, nos referidos espaços. No entanto, apesar disso a maior parte dos professores percebe a relevância desse engajamento para a constituição do processo emancipatório dos cidadãos.

Neste sentido, os Orientadores de Estudos consideram os docentes como sujeitos ativos e perceptivos em relação aos aspectos políticos e outras diversas problemáticas sociais que influenciam nas mudanças ocorridas no âmbito educacional e que também envolvem questões de reivindicação por seus direitos.

A participação dos docentes nos referidos movimentos, foi proposta nesse trabalho com o intuito de saber se os participantes das formações do PNAIC engajam-se de tal forma que suas ações pudessem alcançar um nível de práxis, na qual, ocorresse um efetivo envolvimento dos mesmos em ações que apontassem para uma relação teórico-prática, que perpassasse também os muros da escola. Pois, acreditamos em uma formação que emerge da realidade da escola e não se restringe a este espaço, mas que vá além deles, envolvendo outros sujeitos sociais.

Desta forma, o resultado das análises dos dados a partir da amostra analisada aponta para a necessidade de alcançar níveis mais elevados no que diz respeito à relação teórico-prática, a qual aponte para uma formação contínua que considere o Projeto Político Pedagógico da escola como ponto de partida para a discussão de um projeto de formação, em cujo considere a realidade social e educacional das específicas comunidades escolares, ao invés de priorizar apenas momentos formativos elaborados de fora para dentro, ou seja, propostos apenas por Programas e instâncias hierárquicas superiores, sem deixar de considerar a relevância desse acompanhamento pedagógico realizado por estes órgãos.

Desta maneira, consideramos que durante a vigência do Programa apresentado nesta amostra, a relação teoria e prática continuam sendo vistas de forma dissociada pelos docentes participantes das formações do PNAIC, demonstrando, então, não terem sido alcançados níveis mais elevados de práxis, mas sim, ações ainda tímidas que se aproximam. Assim, muitos docentes ainda encontram-se em um processo de imersão, quando ainda não tomaram consciência de suas ações.

Considerando a perspectiva Freireana, é necessário que os docentes ainda passem dessa condição de “imersão” para uma de “emersão” quando estarão conscientes de suas ações e envolvidos em um projeto de transformação da sociedade de forma mais participativa. E, sendo a conscientização o ponto de partida, o engajamento efetivo em ações e em movimentos em prol da coletividade seria condição essencial para alcançar maiores níveis de práxis.

Por outro lado, não devemos desconsiderar como aspectos evolutivos as práticas exercidas pelos docentes, quando realizam seu papel pedagógico ao

alfabetizarem os estudantes, bem como desenvolvem projetos que incluem valores e outras diversas práticas formativas através de suas ações na sua própria sala de aula.

A pesquisa tomou como referência o período formativo do ano de 2016, no entanto, nas entrelinhas das falas dos docentes, foram mencionados o início da constituição de formação em contexto que, por sua vez, se constitui em uma nova proposta apresentada em 2017 pelo município pesquisado. Ela se caracteriza pela formação ocorrida no próprio espaço escolar. Desta forma, os docentes teriam duas formações mensais, sendo uma acontecendo em ambientes extraescolares e outra vivenciada no próprio ambiente escolar. Por isso, sugerimos que futuros estudos possam ser realizados, no sentido de saber de que forma esta formação em contexto está sendo constituída no âmbito escolar.

Outra reflexão acerca do presente estudo nos faz considerar que cabe a nós pesquisadores repensarmos sobre os motivos que fazem os docentes preferirem formações receitas, e ao invés de somente criticarmos, sabermos as razões pelas quais esses docentes ainda persistem nesta postura, mesmo participando de reflexões que os levam a não pensarem ou exercerem outras ações práticas. As reflexões nos permitiram perceber os docentes inseridos em um sistema capitalista que o obriga a exercer uma carga horária exaustiva de trabalho e que, muitas vezes, os faz não terem tempo para dedicar-se a sua família e ao lazer.

Eles tendem a participar dos cursos de formações visando sua certificação e desenvolvimento profissional durante a própria carga horária de trabalho, vendo esses momentos como forma de extrair deles novas práticas a serem transferidas para sua sala de aula, tornando os aspectos teóricos que os embasam como desnecessários para que iluminem suas ações, temos assim, a prática pela prática desconectada da teoria.

Os estudos revelam que esta realidade vem sendo aos poucos modificada, porém, ainda é necessário um trabalho árduo e contínuo para que mais docentes internalizem estas orientações para que prossigam, mesmo no universo das contradições, na busca de exercer seu papel social comprometido com a aprendizagem

dos educandos. E ao mesmo tempo, persistam na luta a favor de seus direitos, planos de cargos e carreiras e condições dignas de trabalho, materiais, etc.

Assim, engajando-se com seus pares em busca dessa emancipação humana de si e dos outros sujeitos envolvidos que fazem parte da comunidade escolar, ascendam para ações voltadas para um real sentido de práxis, visando uma Formação Contínua de professores pautada em um desenvolvimento profissional para uma transformação da sociedade, gerando menos desigualdades sociais.

E, por fim, recorremos a elementos da teoria Freireana ao sugerir que possamos caminhar na estrada do conhecimento atentos, e em busca do ser mais através da nossa curiosidade epistemológica que nos motiva a alcançar novas possibilidades de emancipação humana. Que sejamos sujeitos envolvidos em um constructo coletivo de uma formação contínua, que considere o desenvolvimento profissional docente, que também os valorize como intelectuais comprometidos e engajados com uma educação de qualidade e, conseqüentemente, em prol da transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Carina Rafaela de. Percepções dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as ações de Formação Continuada. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 29., 2013. Goiânia. **Anais...** Goiânia: UNIVILLE, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08_2630_texto.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de caso qualitativo em educação? **Revista FEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul/dez. 2013.
- ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- ASSIS, Tatiana, Pinheiro de. **Formação Contínua em Serviço: o olhar do professor**. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal paulista, Presidente prudente, SP, 2014. Disponível em: <dtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_eb3f6976dc0997df3bf659c8c4766850> Acesso em: 29 dez. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto. Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2001.
- BRANDÃO, Helena H. Nogamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2004.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996
- _____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Documento Orientador das ações de Formação 2015**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formação/documento_orientador_2014_versão_site.pdf> Acesso em: 13 maio 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Documento Orientador das ações de Formação 2015**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formação/documento_orientador_2014_versão_site.pdf> Acesso em: 25 maio 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Documento Orientador das ações de Formação 2015**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf> Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: < <http://portal.mec.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação Básica. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/Decreto/d6755.htm> Acesso em: 30 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016**. que dispõe sobre a política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Decreto/d8752.htm#art19> Acesso em: 30 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os Municípios, Distrito Federal e Estados... Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil-03/ato2007-2010/2007/Decreto/d6094.htm> Acesso em: 30 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Objetiva melhorar a educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/livro.pdf> Acesso em: 30 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **PNE 2014. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil-03/ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 30 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Programa de Alfabetização na Idade Certa. **História do Programa aprendizagem na Idade Certa**. Disponível em: <www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/inde.php/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Identidade Profissional do Pedagogo**: o *habitus* escolar como espaço de (re) construção. Fortaleza, 2005. 296 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FEEBA**, Salvador, v.17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em Formação: saberes pedagógicos).

FARIAS , Isabel Maria de; Nunes, João Batista Carvalho; NÓBREGA –THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto.. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FORMOSINHO. João. **Formação de Professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora. 2009.

FRANCO. M. A. S. PIMENTA. S. G. **Didática, embates contemporâneos.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

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

FRANCO, Maria Laura Puglisi, Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

FREIRE , Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Pulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986. (Coleção Educação e comunicação, 18)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática Educativa. [S.l.]: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação: Da desmoralização do Magistério à destruição do Sistema Público de Educação. **Educ. e Soc.**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. /jun.2012. Disponível em : <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FURTER, Pierre. **Educação e vida.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. (Coleção Educação Tempo Presente).

FUSARI, José Cerchi. A formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: GORGUEIRA BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2006, p.17-24.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** .ed. -São Paulo: Atlas, 2002.

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

_____. **Formação permanente do professorado**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 147f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **Programas de Professores Alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos**. 2015. 123f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em:
<http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16263> Acesso em: 02 jan. 2017.

MIDORI SHIMAZAKI, Elsa. MENEGASSI, R. José. O formador de Professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. **Revista Práxis educativa**, v. 11, n. 2, jan. 2016. Disponível em:
<<http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/7206/4763>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. 28. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

NÓBREGA THERRIEN, Silvia Maria. THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. **Revista Avaliação Educacional**, v. 15, n.30, jul/dez, 2004. Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/4008/3275>> Acesso em: 02 dez. 2016.

OLIVEIRA, Maria Marli de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAULA, Lucimara Cristina de. **Contribuições da Práxis Histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores**. 2011. 14f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:
<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_41681e9b02ca81dcdd417421728dee7e> Acesso em: 04 jan. 2017.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática resignificando a Didática. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A.S. **Didática embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010, p.15-41.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série saberes pedagógicos)

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G; GHEDIN, E.(Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.(Org.). Para uma re-significação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A., 1979.

RASOPPI, Mônica Alves Feliciano. **Alfabetizando no mundo e para o mundo: Práticas pedagógicas referenciadas na teoria Freireana no município de Guarulhos/SP**. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015 . Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_41681e9b02ca81dcdd417421728dee7e>. Acesso em: 27 dez. 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. Saviani sobre Direitos de Aprendizagem: documento é mais do mesmo. **Revista Nova Escola**, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/163592671/Dermeval-Saviani-N-escola>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practioneer: how professional think in action?**New York: Basic Books, 1983.

SCOCUGLIA, Afonso Celso . **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 1999. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paráíba, João Pessoa, 1999.

SILVA, Liérgina Pedrosa Alves e. **Formação dos Professores do 1º ano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa: PAIC**. 2014. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20LI%C3%89RGINA%20PEDROSA%20ALVES%20E%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2.ed. Recife: UFPE, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 2002.

THERRIEN, S. M. N. THERRIEN, Jacques. O Estado da questão: aportes teóricos metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. **Revista Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas**, v. 15, n.30, p. 5- 16. jul/dez, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013. (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clasco; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores, políticas e debates** - Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

APÊNDICES

APENDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO COORDENADOR DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E FORTALEZA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Fortaleza, 3 de abril de 2017.

Prezado Sr. Coordenador Geral do Ensino Fundamental.

Ao cumprimentá-lo, encaminhamos a Vossa Senhoria o projeto de pesquisa intitulado “*Do praticismo à práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*”, sob a responsabilidade da Pesquisadora Nívea da Silva Pereira.

Solicitamos autorização para o desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, junto a coordenação do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, (SME). Informamos que a pesquisa está na fase de definição da amostra, para tanto, solicitamos vossa permissão e apresentação para o contato com os professores, nos espaços escolares, Distritos e nos polos de Formação de professores.

Sendo o que tínhamos para o momento, nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Prof^a Dra. *Maria Marina Dias Cavalcante* (orientadora)

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Ilmo. Sr. Prof. Osvaldo Melo Negreiros Filho
Coordenador do Ensino Fundamental - SME

APÊNDICE B - INSTRUMENTO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO OS PROFESSORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) professor (a),

O presente questionário tem por objetivo compreender a relação entre teoria e prática na formação contínua oferecida pelo PNAIC aos professores pedagogos do município de Fortaleza, para o desenvolvimento do trabalho: “DO PRATICISMO À PRÁXIS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR PEDAGOGO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”. Ressaltamos a importância da sua colaboração para o resultado desse trabalho.

Agradecemos pela disposição em colaborar conosco.

Nívea da Silva Pereira (PPGE –UECE)

Nome de professor: _____

Nome da escola que leciona: _____

Turno que leciona com maior carga horária: _____

Endereço da escola: _____

Ponto de referência da instituição Escolar: _____

1. Dados pessoais.

1.1. Sexo

() Feminino () Masculino

1.2 Faixa etária

- | | |
|------------------|----------------------|
| () 20 a 25 anos | () 26 a 30 anos |
| () 31 a 35 anos | () 35 a 40 anos |
| () 41 a 45 anos | () 46 a 50 anos |
| () 51 a 55 anos | () Acima de 56 anos |

2. Dados profissionais**2.1 Formação****2.1.1 Graduação**

Curso: _____

Ano: _____

Instituição: _____

2.1.2 Pós-Graduação☐ Especialização☐ Mestrado☐ Doutorado

Descrição do curso de pós-graduação _____

3. Tempo de Magistério na Educação Básica (Em anos) _____**3.1** Tempo de Magistério no 3º ano do Ensino Fundamental _____**4. Formação Contínua do PNAIC****4.1** Durante quanto tempo você participou da Formação Contínua do 3º ano do PNAIC em Fortaleza? Em que ano (s)?
_____**5. Vínculo Profissional atual na Prefeitura de Fortaleza**☐ Efetivo☐ Efetivo em estágio probatório☐ Contrato☐ Outros**5.1** Há quanto tempo você exerce esse vínculo na Prefeitura Municipal de Fortaleza? -
_____**6. Carga horária de trabalho na prefeitura de Fortaleza**☐ 100 h

() 200h

() Outras. Quantas horas? _____

7. Outras atividades

7.1 É filiado a algum **sindicato**, partido político, ONGs ou grupo religioso? Quais?

Participa com que
frequência? _____

8. O que é Formação Contínua para você?

9. Como a Formação Contínua realizada pelo PNAIC dialoga com as práticas docentes?

10. Participação na pesquisa

10.1 Você aceita participar das etapas seguintes da investigação: observação em sala de aula e entrevista?

() Sim () Não

Caso negativo, por quê? _____

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE C - INSTRUMENTO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS
ORIENTADORES DE ESTUDOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) Orientador (a) de Estudos,

O presente questionário tem por objetivo compreender a relação entre teoria e prática na formação contínua oferecida pelo PNAIC aos professores pedagogos do município de Fortaleza, para o desenvolvimento do trabalho: “DO PRATICISMO À PRÁXIS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR PEDAGOGO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”. Ressaltamos a importância da sua colaboração para o resultado desse trabalho.

Agradecemos pela disposição em colaborar conosco.

Nívea da Silva Pereira (PPGE –UECE)

Nome: _____

1.Dados pessoais.

1.1. Sexo

() Feminino () Masculino

1.1.1. Faixa etária

- | | |
|------------------|----------------------|
| () 20 a 25 anos | () 26 a 30 anos |
| () 31 a 35 anos | () 35 a 40 anos |
| () 41 a 45 anos | () 46 a 50 anos |
| () 51 a 55 anos | () Acima de 56 anos |

2.Dados profissionais

2.1 Formação

2.1.1.Graduação

Curso: _____

Ano: _____

Instituição: _____

2.1.2 Pós-Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Descrição do curso de pós-graduação - _____

2.1.3 Tempo de Magistério na Educação Básica (Em anos) _____

2.1.4 Tempo de Magistério no 3º ano do Ensino

Fundamental _____

3. Formação Continuada no PNAIC

3.1. Durante quanto tempo você participou da Formação do PNAIC em Fortaleza como Orientador(a) de Estudos?

4. Vínculo Profissional atual na Prefeitura de Fortaleza

() Efetivo

() Efetivo em estágio probatório

() Contrato

() Outros

4.1. Há quanto tempo você exerce esse vínculo na Prefeitura Municipal de Fortaleza?-

5.Carga horária de trabalho na prefeitura de Fortaleza

() 100 h

() 200h

() Outras. Quantas horas? _____

6.Outras atividades

6.1.É filiado a algum sindicato, partido político, ONGs ou grupo religioso? Quais?

Participa com que frequência? _____

7.Participação na pesquisa

7.1.Você aceita participar das etapas seguintes da investigação: Observação em sala de aula e entrevista?

() Sim () Não

Caso negativo, por quê? _____

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE D – INSTRUMENTO4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES

1. EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

- 1.1 Como você percebe seu fazer docente e quais experiências profissionais tem agregado ao exercício da profissão?
- 1.2 Quais os principais desafios/dificuldades que você vivencia como professor das séries iniciais?
- 1.3 Caso participe de algum movimento sindical, cultural, político ou religioso, qual o grau de importância você atribui ao engajamento dos professores nessas atividades para o aprimoramento da sua prática docente?

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

- 2.1 Como você percebe os momentos de formação do PNAIC propiciados pelo município de Fortaleza e por quê? (Citar pontos positivos e negativos, caso ajam).
- 2.2 Em sua opinião, as formações do PNAIC contribuem para uma prática transformadora? (práxis). Caso afirmativo, de que maneira?

3 PRÁTICAS DOCENTES

- 3.1 Você percebe mudanças em sua prática docente, a partir de sua participação nas formações do PNAIC? Caso positivo, descreva situações concretas de ações na sala de aula que você praticava antes e após participar das formação do PNAIC.
- 3.2 Que sugestões você daria para o aprimoramento dessas formações para o desenvolvimento das práticas docentes emancipadoras?
- 3.3 Gostaria de acrescentar a sua fala algo que considere relevante e que ainda não tenha mencionado sobre a formação contínua de professores?

APÊNDICE E – INSTRUMENTO 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADO AOS ORIENTADORES DE ESTUDOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E PRÁTICAS DOCENTES

1. Quais os principais desafios/dificuldades vivenciados pelos professores das séries iniciais em especial aqueles participantes das Formações do PNAIC?
2. Em relação à participação dos professores em movimentos sindicais, culturais, político ou religioso, que importância é atribuída por estes profissionais ao seu engajamento nestas atividades considerando o aprimoramento de suas práticas docentes?
3. Na sua opinião, como os professores compreendem os momentos de Formação do PNAIC propiciados pelo município de Fortaleza? (Citar pontos positivos e negativos, caso hajam).
4. Você percebe mudanças na prática dos docentes, a partir da participação nas Formações do PNAIC? Caso positivo, descreva situações de práticas percebidas antes e após as vivências dos docentes nas Formações do PNAIC.
5. Em sua opinião, ainda existem desafios a serem superados no que diz respeito a compreensão dos docentes sobre a relação entre teoria e prática? Caso positivo, explicita.
6. Que sugestões você daria para o aprimoramento das Formações do PNAIC para o desenvolvimento de novas práticas docentes?
7. Gostaria de acrescentar a sua fala algo que considere relevante e que ainda não tenha mencionado?

APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ****COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Eu, Nívea da Silva Pereira, objetivando realizar um estudo, juntamente com minha orientadora Prof^a. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante, solicitamos a autorização da direção geral para a realização da pesquisa intitulada “DO PRATICISMO À PRÁXIS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR PEDAGOGO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”.

Eu, _____, diretor da instituição supracitada, portador de RG nº _____, estou ciente das informações recebidas e de acordo com a coleta de dados da pesquisa e certo que não haverá nenhum risco causado pela liberação do estudo. Ainda, estou consciente de que os resultados serão usados apenas para fins científicos, não havendo nenhuma despesa ou gratificação para participação da referida pesquisa, e de que terei acesso aos resultados publicados em periódicos científicos.

Diretor(a) da Escola

Nívea da Silva Pereira
Pesquisadora

Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante
Orientadora

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ****COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Eu, Nívea da Silva Pereira, aluna do curso de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, estou realizando uma pesquisa através da aplicação de um questionário e entrevista.

Assim, solicito sua autorização para que possa participar da pesquisa intitulada “DOPRATICISMO À PRÁXIS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR PEDAGOGO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”.

Desde já, informo-lhe que os dados serão apresentados no referido programa, podendo ser utilizados também em eventos científicos. Porém, dou-lhe a garantia de que suas informações serão resguardadas de forma anônima.

Caso precise entrar em contato comigo, estes são meus contatos: (85) 98771-9818 E-mail: niveauece@yahoo.com.br.

Nívea da Silva Pereira

Aluno/ Responsável

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ –****COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO****CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO**

Tendo sido satisfatoriamente informado sobre a pesquisa acima citada, concordo em participar da mesma, estou ciente de que minha identidade não será divulgada e que o pesquisador estará disponível para responder a quaisquer dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa