

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO SALA DE EDUCADOR PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO¹

CONTRIBUTIONS OF CONTINUING EDUCATION IN EDUCATOR ROOM PROJECT FOR THE LITERACY CYCLE

Sonia Maria de Oliveira²

Irton Milanesi³

RESUMO: O presente artigo tem por base estudos que tratam da formação docente e práticas pedagógicas. Dessa forma, o Projeto Sala de Educador, enquanto espaço de formação de professores, na rede estadual de Mato Grosso, apresenta-se como possibilidade de compreensão das diferentes concepções em que se assentam as práticas pedagógicas. O objetivo é apresentar as reflexões pedagógicas com autores que se debruçam nas perspectivas de análises críticas sobre os percursos da formação docente, o objeto e a identidade da pedagogia para potencializar o estudo, assim como os dados obtidos com as alfabetizadoras de uma escola estadual de Cáceres-MT. A técnica eleita – análise de conteúdo de Bardin (2011) – se justifica pelo fato de considerá-la como uma ancoragem consistente na manutenção do rigor metodológico e pela forma organizacional que, cotidianamente, favorece a produção de sentidos e significados nas diversidades das empirias produzidas.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada, práticas pedagógicas, alfabetização.

ABSTRACT: This article is based on studies of teacher education and pedagogical practices. In this way, the room Design Educator, while teacher training space, in the State of Mato Grosso, network presents itself as possibility of understanding the different conceptions on which are based the pedagogical practices. The goal is to present the pedagogical reflections with drooping authors in perspectives of critical analysis about the pathways of teacher training, the object and the identity of the pedagogy to foster the study, as well as the data obtained with the alfabetiza-

¹ Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na linha de Formação de Professores do programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado de Mato Grosso.

² Mestre em Educação pelo PPGEduc/UNEMAT. Professora Pedagoga da rede de ensino Básico do Estado de Mato Grosso. Formadora do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação) Cáceres, MT, Brasil. soninha_1_3@hotmail.com

³ Doutor em Educação pela FAE/UNICAMP, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia, ambos da UNEMAT, Cáceres, MT, Brasil. irtonmila@gmail.com

doras of a State School of Cáceres-MT. The technique chosen – analysis of content of Bardin (2011) – is justified by the fact of considering it as a consistent anchor in maintaining methodological rigour and the organizational form, daily, favors the production of senses and meanings in the diversity of the empirias produced.

KEYWORDS: continuing education, pedagogical practices, literacy.

Introdução

Por meio do presente artigo analisamos a postura profissional e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, juntamente com integrantes da gestão (Diretora e Coordenadora Pedagógica) da escola contexto da pesquisa; não se perdendo de vista todo o conjunto de atividades organizadas e desenvolvidas para o aprimoramento do fazer pedagógico destinado aos anos iniciais do ensino fundamental (Ciclo da Alfabetização). Objetivamos aqui, principalmente, promover reflexões sobre as experiências e os conhecimentos essenciais à efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

A temática apresentada, por sua amplitude e complexidade, exige a presença de diferentes autores com estudos pertinentes à formação de professores e alfabetização, como subsídio teórico para o desenvolvimento da presente pesquisa. Nesse sentido, Apresentaremos, alternadamente, considerações acerca da formação docente nos dias atuais e o papel das teorias do desenvolvimento infantil, enquanto elementos importantes para o desenvolvimento da prática pedagógica na alfabetização.

O objetivo da pesquisa se ancora na necessidade de compreender, numa perspectiva reflexiva, o que vem sendo discutido sobre práticas pedagógicas e desenvolvimento da aprendizagem, com destaque para a temática da formação docente. Assim, recorreremos a Ponce (2010), Nóvoa (1999), Saviani (2000), Milanese (2008), Garcia (1995), Candau (2004), dentre outros.

Nesse cenário, considerando sermos profissionais da educação, temos vivenciado diferentes atividades laborais voltadas diretamente para a prática docente, constatação esta emergida, tanto pela nossa experiência em sala de aula, quanto pela atual prática na atividade voltada à formação de professores. É nessa seara que se constitui a proposta apresentada para pesquisa de mestrado, na qual buscamos subsídios para o delineamento de um estudo que proporcione a compreensão de alguns pontos considerados relevantes no processo educacional, especialmente, na formação docente.

Diversos são os levantamentos, trabalhos e pesquisas que revelam o quanto o desenvolvimento profissional docente vem, historicamente, atravessando grandes períodos de ausência de políticas públicas prementes ao atendimento das necessidades existentes no processo de formação docente, seja ela inicial ou continuada. A partir da constituição desse contexto, o Projeto Sala de Educador (PSE), como estratégia de formação continuada de professores, foi implantado em Mato Grosso a partir do ano de 2003, este projeto completou próximo ao início da nossa pesquisa, uma década de existência.

Nesse sentido, temos clareza da necessidade existente em se estudar, compreender e refletir sobre o cotidiano da sala de aula, como um fazer primeiro de pessoas que, como nós, encontram-se envolvidas com a educação, com a formação de professores e que, acima de tudo, se sentem comprometidas com a questão da prática pedagógica. Trata-se de pensar sobre certezas movediças que não negligenciam o pensamento de Freire (1986, p. 30) ao asseverar que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”.

Fazemos essas reflexões com aporte aos estudos de autores que tratam do assunto, levando-nos aos questionamentos sobre as necessidades emergentes da categoria que deve se fazer atenta às questões que interferem diretamente sobre a sua constituição profissional. Fato que deve ser encarado como um dos grandes desafios para a educação na atualidade.

O trabalho docente se associa à produção científica para que o desenvolvimento de sua atuação apresente indícios de profissionalidade consciente, como afirma Marx (*apud* ALVES, 1999, p. 15):

Marx, apropriando-se da expressão grega *práxis*, concebe o trabalho como atividade especificamente humana, através da qual o homem se cria, criando e transformando o mundo. Como tal, o trabalho comporta aspectos negativos (como a exploração e a alienação) e positivos (como as ações conscientes e livres), transcendendo os limites marcados pela reprodução da existência física para alargar-se em dimensões expressas na manifestação e elaboração da vida humana.

Nesse viés, consideramos o fato de que, essencialmente, a formação docente, inicial ou continuada, é um fator basilar para a conquista de uma melhor *práxis* pedagógica e desenvolvimento profissional. Assim, Freitas (2003) nos alerta para o fato de que a formação docente não tem sido considerada

como uma área significativa pelos próprios docentes.

Dessa forma, é no processo de construção da profissionalização que essencialmente o docente pode aprender. Nesse processo de autogestão, o educador pode formalizar seus conhecimentos e constituir seu fazer docente sob a ótica da profissionalidade.

O professor que exerce suas atividades nos anos iniciais do ensino fundamental torna-se tão responsável pela condução de sua profissão quanto aquele dos diferentes níveis e esferas, o que difere suas práticas pedagógicas dos demais docentes são as particularidades do ciclo de alfabetização.

O Ciclo da alfabetização, para atingir aprendizagem com qualidade, necessita de ações específicas que orientem as intervenções pedagógicas para possibilitar melhor articulação dos conhecimentos nessa etapa específica da escolarização, cercada pela coletividade necessária entre professores e gestores, mais especificamente, com a coordenação pedagógica.

A formação docente assume nesta ótica, a perspectiva de formalização dos conhecimentos de forma contextualizada, não exigindo, assim, apenas o domínio técnico, mas a amplitude dos saberes como construção social. O conhecimento científico e o reconhecimento do valor humano existentes no processo formativo e na relação estabelecida com o outro (aluno), estabelece uma relação dialética e recíproca.

O aspecto profissional da docência pode ser entendido pela própria existência da escola por que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se acharmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Dai que aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem os números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (História e Geografia humanas). (SAVIANI, 2000, p. 20).

Dessa forma, o autor nos leva a compreender a formação profissional que assume função balizadora de práticas docentes contextualizadas e significativas; aponta ainda uma dimensão mais ampla na qual vislumbra

possibilidades de associação de teorias consistentes que orientem práticas educativas de construção e socialização de saberes.

O procedimento metodológico

O objetivo central do estudo delineou-se no formato de uma pesquisa qualitativa, considerando a intenção de evidenciar as possíveis contribuições do PSE, enquanto espaço de formação para o desenvolvimento profissional, em especial, dos docentes que atuam na alfabetização a partir das concepções e condições de trabalho. No que se refere à natureza de pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) salientam que: “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Com o auxílio de Bardin (2011), nos apropriamos da orientação da Análise de Conteúdo, enquanto método, como um conjunto de análises – de todas as formas de comunicações –, que se utiliza de procedimentos sistemáticos para a descrição, análise e compreensão dos conteúdos das mensagens expressas de forma oral e não oral.

Delineamos também, o caminho da pesquisa no uso dos diferentes espaços da escola contexto deste trabalho. Adentrando ao cotidiano, ouvimos, observamos, registramos e analisamos a vivência dos alfabetizadores para compreender sua constitucionalidade, considerando os estudos teóricos como os pressupostos básicos na análise do fenômeno.

O princípio guia dessa forma de investigação pressupõe que, a análise é resultante de testes de associações ou agrupamentos de palavras de uma amostra de indivíduos (estereótipos ou conotações), obtidas, neste caso, pelas respostas advindas da aplicação de um questionário aberto e dos registros no caderno de campo.

Com a técnica definida e a utilização dos instrumentos, os sujeitos ficaram delimitados a professores atuantes no primeiro ciclo de uma escola da rede estadual do município de Cáceres-MT. As questões apresentadas no questionário tinham por finalidade suscitar informações que respondessem aos objetivos da pesquisa e, considerando a natureza do estudo, priorizamos um cronograma que favorecesse maior tempo, sendo e estando, o mais próximo possível dos sujeitos envolvidos.

Assim, a organização da análise se seguiu, respectivamente, da seguinte forma: a organização dos dados, a codificação dos resultados, categorizações,

as inferências e por último a informatização das análises das comunicações, pressupostos substanciais para a interpretação das mensagens e enunciados, na busca da valoração das subjetividades.

Formação docente é uma prática necessária, não apenas para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que todo docente se depara com diferentes situações que apresentam como pano de fundo, questões relacionadas aos vieses do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, torna-se importante a coletividade docente, para melhor compreensão e organização de suas bases teóricas e metodológicas. Dessa maneira:

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão-chave o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão do professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional. (LIBÂNEO, 2011, p. 93-94).

Sendo o trabalho docente intelectual, faz-se importante reconhecer a formação como elemento fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica e concepção de ensino e aprendizagem. Para Gimeno Sacristán (2000, p.17): “a assepsia científica não cabe nesse tema, pois no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro”. A afirmação do autor denota a necessidade de um repensar docente, da relação entre o contexto social, da prática educativa e das condições de trabalho existentes na escola.

Para o docente, não basta o conhecimento teórico ou o domínio de metodologias e técnicas, pois, ainda segundo Gimeno Sacristán (2000, p.17): “a escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite”.

A reboque dessas reflexões apresentamos a seguir uma breve sistematização de aspectos conceituais sobre a formação docente e a prática pedagógica de professores alfabetizadores.

A importância da formação continuada do projeto Sala de Educador para o professor alfabetizador

A formação continuada, enquanto possibilidade de formalização da profissão docente é uma questão bastante complexa. No seu percurso, algumas questões se constituíram historicamente em relação à forma de organização de ensino para combater o fracasso escolar.

A consolidação do fracasso escolar, estereotipado a partir da alfabetização, têm profundas relações com dimensões epistemológicas, sociais e culturais, entranhadas na tradição educacional. Para tal compreensão recorreremos a Freire (1986, p. 26) ao preconizar que: “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, [...], em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade”.

Os dados da pesquisa evidenciam necessidade de melhor organização no referido espaço de formação, no sentido de superar fragilidades que vêm se consolidando na prática pedagógica, por exemplo, do grupo docente estudado.

Uma delas se refere ao tratamento sistemático da prática pedagógica. Sobre essa questão, Candau (2004, p.13) afirma que: “Exaltada ou negada, a didática, como reflexão sistemática e busca de alternativa para os problemas da prática pedagógica, está, certamente, no momento atual, colocada em questão”. No entanto, as repetidas conotações nas mensagens orais e escritas evidenciam que os alfabetizadores consideram de importância relevante a formação continuada recebida no PSE, afirmam ainda que, esse projeto se constitui em um conjunto de princípios institucionais que resultam na construção das *práxis* pedagógicas.

Tais *práxis*, enquanto consolidação da teoria na prática, exigem dos educadores a compreensão de que uma atuação exitosa deve pautar-se no desenvolvimento de ações articuladas com a gestão, os educandos e familiares. Todos contribuem, possibilitando condições necessárias para garantir a presença da criança na escola e o acompanhamento do seu desenvolvimento intelectual.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola investigada, cabe ainda, a este grupo de educadores alfabetizadores, planejar e executar suas ações didáticas, definindo metodologias e recursos didáticos adequados à alfabetização.

Assim, a importância do PSE, como política de efetivo apoio à docência, se constitui na teorização da prática como eixo central da ação formativa dos educadores, sem deixar de reconhecer que existe a necessidade de consi-

derar os resultados das avaliações realizadas na escola, seja de forma externa, seja de forma interna. Nessa perspectiva, recorreremos a Candau (2004, p. 33):

Este esfacelamento entre teoria e prática é interessante aos detentores do poder, pois que sempre poderão tomar as decisões fundamentais deixando aos executores tão somente as decisões de 'como fazer', sem nunca lhes permitir interferência no 'o que fazer'. Ainda que essas especializações possam facilitar a tramitação administrativa das atividades e do mercado de trabalho, dificultam o 'que fazer' educacional na sua autenticidade, como um todo, e facilitam a manipulação de poderes hegemônicos.

Apesar de Mato Grosso ter efetivado apenas o PSE como espaço institucionalizado de formação, os autores utilizados neste estudo defendem que projetos de formação continuada devem ter como objetivo o fortalecimento coletivo da escola. Dessa forma, fazem-se necessários ambientes que facilitem e favoreçam situações de ensino e aprendizagem, reafirmando, dessa forma, o papel da escola como espaço de conhecimento, interações e convivência, fatores fundamentais para o desenvolvimento e constituição de cidadãos autônomos.

Apesar de os alfabetizadores investigados considerarem importante a formação proporcionada pelo PSE, nos registros de suas falas existem conotações que apontam a necessidade de melhor organização para superar algumas fragilidades existentes nesse espaço formativo. Nesse viés, buscamos em Candau (2004, p. 33) a seguinte afirmação:

Penso que quem consegue descobrir o 'o que fazer', que consegue definir um projeto histórico a ser desenvolvido, saberá encontrar os meios e os caminhos para atingi-los. Não será, assim, tão necessário que trabalhemos tão-somente os meios seccionados dos fins. Com imaginação e comprometimento afetivo-ideológico e uma constante meditação sobre a sua prática, o educador conseguirá encontrar os meios para atingir os fins. Contudo, o contrário não é verdadeiro da mesma forma, ou seja, que se poderá chegar a algum lugar conhecendo tão-somente os meios. Dai a ansiedade, hoje existente nos meios educacionais, por receitas e mais receitas de 'como fazer' a educação, na expectativa de sabendo-se como fazer se chegará a alguns resultados. Evidentemente, que se pode trabalhar com meios efetivos para fins que não se decidiu por ele. Muitas vezes, o educador aplica técnicas para o atendimento de

fins que não decidiu. Inconscientemente pratica um serviço para outros donos do poder.

Consoantes à autora, consideramos importante a reflexão crítica sobre as práticas de formação a respeito do papel da escola e do processo de alfabetização. A compreensão dos diferentes contextos sociais do mundo letrado frente às demandas sociais, e, impulsionado pelos avanços da tecnologia, exige da escola e da alfabetização, competências na formação de sujeitos proficientes nas diferentes formas de linguagens.

Desse modo, o papel da formação continuada e do processo de alfabetização coloca-se diante da necessidade de promover reflexões acerca do ensino e aprendizagem propiciados por situações capazes de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem. O acesso ao conhecimento, a inserção e interação social aos mais diversificados ambientes, implica na compreensão de formação educacional para além do domínio da base alfabética.

A prática da formação docente pode favorecer a *troca de experiência*, expressão que se apresenta repetidas vezes nas mensagens emitidas pelos sujeitos a partir da própria prática, assim, a afirmação do autor a seguir aponta para a necessidade de reflexão sobre o processo das práticas dos alfabetizadores, devendo ser a alfabetização um

[...] processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e política da prática de ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula, ou com objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão. (CONTRERAS, 2002, p. 139).

Contreras (2002) nos leva a concluir que existe a necessidade de mudança de posturas, que envolve – dentre outros pressupostos, a consolidação do pertencimento da categoria enquanto profissionais verdadeiramente reconhecidos como autênticos.

A questão da formação docente na atualidade

O fazer docente necessita de formação continuada no contexto das políticas públicas e se reveste de grande importância científica, seja pela melhoria na qualidade do ensino, seja como exigência ao atendimento das necessidades do mercado e do capital. É tema relevante nas propostas de pesquisas e tem tido reflexo naquilo que temos presenciado diretamente no interior das escolas. Para Milanesi (2008, p. 16):

Sabemos que todo saber científico é construído tendo como base conceitos que determinam modos de abordagem de uma realidade em que estão inseridas as práticas sociais, práticas essas referentes a paradigmas. Sendo assim, quando entramos no campo da formação de professores, muitos paradigmas estarão interagindo nos saberes e nas práticas cotidianas, tanto em relação ao que se pretende ensinar, quanto à metodologia utilizada para esse ensino.

Fazendo eco a Milanesi (2008), Garcia (1995, p. 54) contribui com seu pensamento, ao enfatizar que a formação não pode ser compreendida como um conceito unívoco. É preciso considerar diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação, às determinadas concepções epistemológicas que possa assumir (ideológicas e culturais).

Para Garcia (1995), um programa de formação está impregnado de diferentes concepções de professor, que são segundo Zeichner (1983 *apud* GARCIA 1995): o Tradicional, o Centrado nas Competências, e, o Personalista ou orientado para a investigação. Essas concepções sobre os diversos estilos de professores nos remetem às seguintes questões: o que um professor deve saber? O que deve saber fazer? E como deve ser?

Com a intenção de não se desviar para alguns estereótipos de professores, Garcia (1995) nos chama a atenção para algumas questões-chave, dentre elas, a formação do professor como um *continuum*, alicerçado em princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente da concepção de cada profissional. Com base no pensamento de Nóvoa (1995), Garcia (1995) reforça esse pensar sobre a importância da relação entre formação inicial e continuada, uma sendo complementar à outra.

Para Nóvoa (1995 *apud* GARCIA 1995, p. 40), a formação contínua deve ser pensada nas dimensões: pessoal, profissional e organizacional, numa *trilogia da formação contínua*, ou seja, produzindo a vida do professor, a profissão e a escola num processo relacional.

A formação continuada e a epistemologia da prática

A formação continuada se evidencia como necessidade de aprendizado contínuo, tendo em vista o cenário brasileiro. Sempre existe disposição por parte do governo em adotar medidas e programas que se ajustem às intenções da política macroeconômica e a um modelo de desenvolvimento.

Nesse sentido, Milanesi (2008) mostra que a formação de professores sempre esteve atrelada a dois atenuantes conjunturais: o sociológico e o econômico. Nessa perspectiva, o autor destaca que:

Estamos diante de uma nova ordem e exploração da classe trabalhadora mundial com o uso das novas tecnologias, passa-se a exigir um novo estilo de trabalhador, com habilidades gerais de comunicação, abstração e integração. Pensar na formação de professores diante desse contexto não implica negação das novas tecnologias, mas fazendo sempre nossa crítica no sentido de que elas não podem ser concentradas nas mãos de minorias que detém os meios de produção. (p. 34).

O que fazer diante dessa nova ordem? Para Milanesi (2008), romper com essa ordem é preciso, pois nosso tempo está marcado pelas transformações tecnológicas e acentuado avanço em conhecimento científico, passando a exigir pessoas com nível de formação capaz de discernir as novas exigências do momento presente.

O papel do professor e da escola, nesse contexto, é de extrema significância para a transformação da exploração da classe trabalhadora e para externar suas aspirações. Para Ponce (2010):

O conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a *educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência*. Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça. Os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade, por acreditar que elas são justas. (p.171, grifos do autor).

Assim, a relação que a escola deve manter com a sociedade permeia o mundo do trabalho. As reivindicações populares e outras questões passam

a constituir partes essenciais dessa nova configuração do trabalho docente.

Para Brandão (1993 *apud* MILANESI 2008), as funções da escola a serem desempenhadas pelos professores são inúmeras, destacando-se uma maior participação na organização dos conteúdos do ensino e da aprendizagem.

Diante da complexidade da organização escolar, Milanesi (2008) afirma que se a formação inicial pode fornecer ao professor um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao início do desempenho das suas atividades, a formação continuada desempenha um papel de reestruturação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

Percurso teórico-metodológico da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa teve por base os pressupostos da correlação existente entre a oferta da formação continuada proporcionada pelo PSE e a prática pedagógica desenvolvida pelos alfabetizadores. A partir da aplicação de instrumentais metodológicos na escola contexto da pesquisa, as mensagens apresentadas nas empirias se tornaram preciosas para a validação do resultado final deste trabalho investigativo.

O processo de pesquisa qualitativa orienta a utilizar, como neste caso, a aplicação de diferentes instrumentos, considerando que a investigação não admite visões isoladas, parceladas ou estanques (TRIVIÑOS, 2006). Dessa forma, utilizamos a observação participante e a aplicação de questionário semi-estruturado, a fim de obter informações acerca do perfil dos interlocutores e acessar de forma mais detalhada suas impressões acerca da temática pesquisada e sua atuação profissional.

Para a análise dos dados, utilizamos a *Análise de Conteúdo*, como um conjunto de técnicas que favorece a compreensão dos sentidos expressados pelos interlocutores, na sequência proposta por Bardin (2011), sendo: Pré-análise, descrição e interpretação por inferência, subsidiado pela rigorosidade e a necessidade de compreender para além do que está posto (subjetividade).

Algumas questões nortearam os instrumentos da pesquisa, tais como: Qual a importância da formação continuada para esse grupo de professores? Quais os pontos positivos e negativos para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas? Que concepções de alfabetização estão presentes no cotidiano desses professores? Quais os avanços e dificuldades o grupo tem percebido frente à formação desenvolvida no PSE?

À luz da compreensão de que todas essas questões são importantes para a concepção de formação docente, analisamos o desenvolvimento pro-

fissional dos alfabetizadores a partir das práticas desenvolvidas por eles nos diferentes ambientes educativos da escola contexto da pesquisa, considerando que as experiências vividas contribuem fundamentalmente para a compreensão da prática pedagógica.

Para Freire (1986), a docência está sempre acompanhada do processo discente, no qual o movimento dialético do ensinar e aprender favorece o desenvolvimento do docente crítico, dotado de uma *práxis* autônoma que contribui para a aprendizagem acompanhada de conquista da autonomia.

Desvelamentos da pesquisa acerca das concepções de formação e da prática profissional

Os resultados, oriundos de nossa coleta de dados, apresentam os profissionais da escola contexto da pesquisa como profissionais bem qualificados, com graduação em pedagogia, especialização *lato sensu* na área, e tempo de experiência de mais de dez anos de profissão.

As concepções de formação e alfabetização expressas pelas interlocutoras foram coletadas em diferentes momentos da pesquisa, aqui apresentadas de forma selecionada. As alfabetizadoras são apresentadas por codinomes como forma de manter o anonimato e as análises tem como eixo as questões orientadoras já apresentadas anteriormente. Na análise do conteúdo, algumas expressões se fazem presentes com mais frequência no material empírico coletado, como poderá ser observado nos registros das falas das alfabetizadoras.

Restringimo-nos aqui à análise dos dados, apenas à questão de importância da participação das nossas interlocutoras na formação continuada proporcionada pelo PSE. Dessa forma, partimos da seguinte indagação: você participa da formação continuada? A exemplo de Acuri (2015), a maioria diz participar:

Sim, participo da formação no Sala de Educador, das discussões e tento aplicar tudo o que é discutido e ensinado na troca de experiências, oficina de confecção de materiais, palestra, etc. Percebo também a mudança de atitudes perante algum assunto exposto e a vontade de mudar e fazer o melhor para a escola (ACURI,2015. Resposta do questionário).

Para Acuri, assim como para as demais participantes, o termo utilizado e de maior conotação se refere, primeiramente, a valorização da *troca de experiência*. Na sequência, a formação continuada é considerada importante

porque contribui para ampliar conhecimentos e serve de apoio prático às suas demandas no contexto da sala de aula.

Buscamos entender a importância que a formação ofertada no PSE tem para as alfabetizadoras interlocutoras neste estudo de caso. Pela análise dos documentos, a proposta da escola contexto da pesquisa fundamenta-se em uma concepção de alfabetização a partir da perspectiva do letramento.

Nesse sentido, as falas contradizem as leituras dos documentos oficiais e, dessa forma, deixam transparecer a existência e necessidade de reflexões e estudos para a efetivação de um currículo necessário ao atendimento dos objetivos de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental.

A maioria das falas apresentadas salienta necessidades da *mudança de atitude* como parte da constituição do profissional docente, conforme descreve Bacuri:

Sim, a sala do educador é de responsabilidade da coordenação pedagógica, porém procuro contribuir no projeto desde a sua elaboração, auxiliando nos encontros e participando como professora. Nos dois ultimo anos tivemos uma formação muito boa, com temas ligados diretamente a sala de aula, no entanto, ainda é preciso que muitos professores se dediquem mais, levem mais à sério a formação (BACURI/GESTORA, 2015).

A formação continuada para Bacuri (Gestora) é vista como um trabalho de coletividade no atendimento às demandas dos profissionais, voltadas aos saberes da docência. Nesse viés, a formação continuada fortalece a escola enquanto espaço e ambiente educativo, possibilitando aos docentes novos conhecimentos e emancipação democrática.

Para Saviani (2009) a universalização dos direitos são componentes diretos da democratização e deve exigir maior responsabilidade do poder público. Nas palavras de Ponce (2010):

A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas idéias. *Nenhuma reforma pedagógica fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária que a reclama*, e se essa afirmação parece ter sido desmentida alguma vez pelos fatos é porque, freqüentemente, a palavra dos teóricos oculta, conscientemente ou não, as exigências da classe que representam. (p.171, grifos do autor).

Ainda para o autor, a relação da escola com as questões da lógica do

mercado deve ter sempre um divisor de águas, um ponto de equilíbrio, nem se submeter irresponsavelmente a essa ordem e nem dela se afastar, isso exige uma maior preocupação com o processo de formação continuada do docente.

No entanto, chama-nos a atenção a maior participação dos docentes na formação por considerarem que esta pode apresentar possibilidades favoráveis para o desenvolvimento de novas aprendizagens, como descreve Buriti (2015), nos registros do caderno de campo:

Participo ativamente da formação no Sala de Educador, procurando sanar minhas dúvidas durante as discussões referente ao tema, ou seja, fazer um paralelo entre a teoria e a prática. A formação proporciona momentos significativos de trocas de conhecimentos, onde temos a oportunidade de conhecer o trabalho que cada professor e funcionário desempenham na escola.

A formação continuada para Buriti se constitui em um espaço de produção de novos conhecimentos e de materialidade da *práxis*, “favorecida pelos momentos de troca de conhecimentos”, numa reflexão sobre a própria prática e a construção de competências e novos conhecimentos, como reforça a fala de outra participante: “O Sala de Educador, pra mim, vem colaborar no desenvolvimento das atividades na sala de aula, os encontros são muito bons, pois possibilitam que o professor possa trocar vivência e assim, enriquecer nossos conhecimentos”. (BABAÇU, 2015).

Freire (1986) traz-nos o alerta sobre estas concepções: “Ensinar não é transferir conhecimento”, é preciso que haja uma compreensão de dimensões maiores, dentre elas, a cultura e suas diferentes formas de interlocução. Assim, Freire (1986, p. 52) reafirma que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos em suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

A partir do exposto pelo autor, temos a compreensão de que a formação docente deve ser pensada a partir de uma organização que considere todas as complexidades humanas e sociais existentes nos diferentes contextos em que o sujeito educando esteja inserido, exigindo-se da formação docente a habilitação em pressupostos teóricos que favoreçam essa materialização no espaço da escola.

No entanto, para Babaçu, a formação de docente se apresenta como um momento de consolidação de suas atividades diárias, nas quais, sem dúvidas, os conflitos emergem de forma constante no exercício de sua função. Assim, é preciso ter clareza do que e como se ensina. Carandá, no trecho a seguir, apresenta um reducionismo mais preocupante:

Na formação do projeto Sala de Educador, meu papel é de ouvinte e participante, é um ambiente que você pode e deve dar sua opinião e também sugestão. Com o Sala de Educador, os professores discutem entre si e com a coordenação a melhor maneira de alfabetizar. O que aprendemos na formação é aplicado na sala e depois apresentamos na formação (CARANDÁ, 2015, registro no caderno de anotação, p. 99).

A Formação docente é uma tarefa complexa, seja em um projeto como o PSE ou em qualquer outro contexto formativo; necessita ser compreendida pelo educador, não apenas como uma oportunidade de discutir com seus pares suas dúvidas e conflitos, em que cada docente é favorecido pela *troca de experiência*, mas também como momento propício de reflexões teóricas, para além da sua própria prática, numa correlação à fala de Macaúba (2015): “Sim, participo da formação na Sala do Educador para aprender com os teóricos estudados, os relatos de experiências para que possa contribuir na minha prática pedagógica”.

Nesse sentido, Freitas (2003) afirma que não há como resumir toda a complexidade de uma concepção curricular em apenas um método de ensino. Assim, práticas da alfabetização deveriam ter prioridade na escola de ensino fundamental.

Existe, dentre outras, a necessidade de ofertar aos educandos uma formação sólida para o exercício da cidadania plena. Mais uma vez, Freire (1999), afirma que para que tal prática se efetive, não basta um ensino baseado em transmissão de conhecimentos.

A fala de Macaúba se distancia da lógica da escola inclusiva e solidária com a valorização a homogeneização apresentada pela interlocutora. Isso implica na necessidade de investimento numa formação que inove na dinâmica da sala de aula e no protagonismo dos educandos.

Segundo Saviani (2000, p. 89): “A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade”.

Indaiá destaca o aspecto da profissionalidade como importante no trecho a seguir:

Como participante da Sala do Educador, realizamos atividades previamente programadas como estudos teóricos e o meu papel como professora, bem como de todos os demais, é de inovar, reavaliar e aprimorar os conhecimentos profissionais através de estudos, análises e reflexões frente às mudanças tecnológicas, políticas e administrativas em todas as áreas da profissão (INDAIÁ, 2015, registro de observação, p. 100).

A profissionalidade no envolvimento de conhecimentos e habilidades é necessária para a articulação do processo de profissionalização a partir do contexto social e econômico, conforme ressalta Tucum ao afirmar que participa da formação contínua:

Sim. Participo das formações no Projeto Sala de Educador, organizando e participando diretamente das atividades propostas pelo cronograma do projeto. Considero um projeto produtivo, pois seus estudos contemplam as diferentes áreas do conhecimento (TUCUM/GESTORA).

Enquanto gestora, Tucum apresenta preocupação em articular as dimensões da formação continuada à prática de ensino. Destaca com relevância o funcionamento e produtividade do projeto para as áreas do conhecimento.

É preciso lembrar que, para além da organização e execução, existe a importância da valorização das ações culturais da escola com a comunidade, de modo a aproximar os diferentes contextos escolares e extra-escolares.

Diante dos dados, temos a compreensão das diferentes posições apresentadas pelas interlocutoras frente à questão da formação continuada oferecida pelo PSE da escola contexto da pesquisa. Assim, todas as posições das interlocutoras convergem ao concordarem que este espaço formativo, ou mesmo a questão da formação, é importante para as suas práticas cotidianas e constitucionalidade profissional.

Essa constitucionalidade profissional se configura a partir de um contexto em que Arroyo (2013, p.343) afirma que: “As lutas por espaços mais que digno e justo viver pode enriquecer o direito ao conhecimento devido, enriquecer nossa docência, contribuir para vivências mais humanizadoras do espaço, inclusive do espaço-escola”.

Considerações finais

Por meio deste artigo, trazemos como destaque o tema da formação docente a partir de um Estudo de Caso, no qual procuramos problematizar questões relacionadas tanto ao âmbito da formação continuada, quanto ao processo de alfabetização. Com objetivo de propor reflexões que propiciem a compreensão da importância constituída por um espaço de discussões de aprimoramento profissional, seja no espaço do PSE ou qualquer outro espaço de formação que contribua de forma efetiva para profissionalização docente.

Com relação à formação continuada, a posição das interlocutoras investigadas e as reflexões levantadas pelos autores nos levam a constatar a necessidade de se definir políticas de formação, não apenas com base em resultados das avaliações operacionalizadas na escola.

Dessa forma, é preciso considerar essa questão como de fundamental importância para o fortalecimento da escola enquanto espaço de desenvolvimento educativo e de aprendizagens, consolidada a partir dos princípios da convivência, da solidariedade, da sensibilidade e da criatividade, como requisitos favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem escolar e de emancipação social.

A ausência desses princípios se evidencia na pesquisa, o que nos leva à constatação de que a formação continuada desenvolvida no PSE da escola investigada coloca em evidência aspectos que denotam uma condução de formação pontual e reduzida, a partir da concepção do professor prático-reflexivo e pesquisador de suas próprias práticas.

Efetivamente, a troca de experiência tem validade baseada em um diálogo coletivo, mediado pelas interações de todos os docentes da escola acerca dos problemas enfrentados, numa redefinição constante de constituição profissional e, por fim, apoiada em um projeto de escola igualmente coletivo, emancipador, democrático e transformador.

A garantia da democratização do acesso à educação em sua plenitude para uma sociedade como a nossa apresenta grandes desafios sócio econômico e cultural. Não podemos nos calar frente aos abismos que parecem intransponíveis. Os interesses se escondem ou se sobrepõem sob a forma de neutralidade e mascaram intenções existentes nas políticas educacionais de formação docente, na organização das escolas, nos textos, nos livros didáticos e em outros aspectos.

Assim, a aparente neutralidade da organização da escola a impede de se livrar dos interesses capitalistas e, nessa esteira, fomenta a perpetuação

de desigualdades sociais, na disseminação e promoção de instrumentos que preservam interesses dominantes.

Os pontos de reflexão apresentados ao longo deste artigo devem ter como intenção principal tirar-nos da inércia, da imobilidade e levar ao engajamento na luta pela garantia de uma universalização de um ensino público democrático, de mais qualidade, tendo a diversidade e a diferença como pontos de partida e também de chegada, especialmente no que tange a alfabetização.

Referências

ALVES, N. Formação de Professores: pensar e fazer. 5. ed., São Paulo-SP: Cortez, 1999.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: PT: Porto editora, 1994.

CANDAU, M.V. A Didática em questão. 23. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, L. C. de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. 1. ed., São Paulo-SP: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G. "Trabalho- educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?" Educação e Realidade. 14 (1):17-28. Jan./jun. 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed., São Paulo-SP: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 2).

GARCIA, Carlos M. OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO. 2. ed., Portugal: Publicações Dom Quixote, Ltda., 1995. GHI

MILANESI, I. [et. al.] (Org.). O estágio interdisciplinar no processo de forma-

ção. – Cáceres-MT: Editora Unemat, 2008.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.

PONCE, A. Educação e luta de classes. (Tradução de José Severo de Camargo Pereira), (do Instituto de Matemática e Estatística da USP). 23. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7. ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1. Ed.14. Reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

Data de recebimento: 17.12.2015

Data de aceite: 09.06.2016