

SER PROFESSOR, SABERES DOCENTES E FAZER PEDAGÓGICO: PENSAR A IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Giovanna Rodrigues Cabral (1); Renato Saldanha Bastos (2)

1-Universidade Federal de Lavras - giovanna.cabral@ded.ufla.br;

2-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - *campus* Três Corações -
renato.bastos@ifsuldeminas.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada, no período de 2012 a 2014, que teve como objetivo pensar a formação continuada para alfabetizadores oferecida em um pequeno município da zona da mata mineira. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e, foram utilizados questionários e entrevista coletiva para levantamento dos dados junto às professoras alfabetizadoras do município que frequentaram a formação em serviço. Para tratamento dos dados, optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 2011) sob o aporte teórico de autores que pesquisam as políticas de formação continuada docente como Nóvoa (1995), Tardif (2012), Candau (1997). Emergiram da relação entre a revisão de literatura e o trabalho de campo as seguintes dimensões de análise: a) Ser professor; b) Saberes docentes; e c) Fazer pedagógico. Percebe-se, com essa pesquisa, que a participação na formação em serviço tem propiciado transformações na prática docente, que se traduzem em uma maior segurança para inovar nas atividades de sala de aula.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação continuada. Professores.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de pensar a formação continuada para alfabetizadores oferecida em um pequeno município da zona da mata mineira, no âmbito das parcerias com o Governo Federal, sobretudo através dos programas Pró Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

A formação do professor, em constante reflexão sobre sua prática, é condição fundamental, que se expressa em sua plenitude quando associada ao compromisso político e ético do profissional com sua escola. Pensamos na formação continuada, aliada à formação inicial, em um contínuo processo de ação reflexão ação, que busca seu conteúdo no encontro da prática pedagógica com o conhecimento teórico.

A formação inicial significa a aquisição, por parte dos professores, dos conhecimentos necessários para o exercício da atividade pedagógica, construída pela agência formadora, e a formação continuada significa o processo dinâmico através do qual, no exercício de sua prática profissional, os professores vão adequando sua formação às exigências das condições concretas em que estão situados. (CABRAL, 2010, p.14)

Assim, não há como pensar a formação de professores restrita ao espaço/tempo do curso de formação inicial. É necessário que se criem condições

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

para que os professores possam refletir sobre sua prática pedagógica. No exercício profissional, os professores constroem novos conhecimentos decorrentes da própria prática que os envolve. Alarcão (2001) concebe a formação continuada como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Além disso, favorece a atuação colaborativa, com o professor sendo pesquisador de sua própria prática.

As inquietações que motivaram esse estudo surgiram ao se observar os investimentos realizados na área de formação continuada e as incertezas dos resultados que serão obtidos a partir dessas formações. Os alunos e suas aprendizagens são a razão de ser das escolas e aquilo que dá sentido ao trabalho da equipe pedagógica e gestora. No entanto, as ações de formação nem sempre trazem impactos positivos para os alunos ou conseguem sensibilizar a todos os professores e impactar favoravelmente sua prática de sala de aula.

Isto torna necessário realizar pesquisas junto aos professores para conhecer como eles vivenciam essas formações. Gatti, Barreto e André (2011) destacam como positiva a intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem ou fazem. Sublinham que essa atitude deve possibilitar descobrir, com eles, os caminhos mais efetivos para construir um ensino de qualidade.

Metodologia

Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, especialmente apoiada no desejo de compreender como professoras alfabetizadoras de um município da zona da mata mineira, que participaram de programas de formação continuada oferecidos em parceria com o Governo Federal (com foco no Pró Letramento e PNAIC), se apropriam dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas.

Como a proposta foi a de compreender como essas professoras que participaram dos cursos de formação se apropriaram das propostas pedagógicas apresentadas e trabalhadas nos cursos, os critérios de escolha dos sujeitos recaíram em professores que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal da cidade pesquisada, com formação inicial em nível superior; participantes dos programas Pró Letramento e/ou PNAIC; além de serem docentes com experiência pedagógica em sala de aula nos três anos iniciais, antes e depois da participação nos programas de formação. Trinta e

duas professoras preencheram todos os requisitos definidos e foram convidadas a participarem da pesquisa. A coordenadora da formação continuada e a orientadora de estudos do atual programa de formação continuada do Governo Federal, PNAIC, também participaram como sujeitos da pesquisa.

Em síntese, para a coleta de dados, foram utilizadas técnicas de questionário e de entrevista coletiva com as professoras alfabetizadoras, além de questionários destinados à coordenadora e à orientadora de estudos que participam de cursos de formação continuada no município. A entrevista coletiva foi definida como estratégia que permitiu a reflexão e interação entre os participantes a partir das questões norteadoras. Já os questionários permitiram alcançar as demais professoras alfabetizadoras que não foram sorteadas para a entrevista coletiva, bem como a coordenadora e a orientadora de estudos.

Para o tratamento dos dados qualitativos, optou-se pela fundamentação teórica sistematizada da análise de conteúdo, apoiada nas sequências metodológicas apontadas por Bardin (2011).

Ao ler e reler as narrativas, na busca do sentido do todo, fomos codificando as respostas de modo a recortar apenas as falas mais representativas que ajudassem a responder à questão de pesquisa. Em seguida, destacamos as partes das narrativas que indicavam essas falas dos professores, a partir das quais emergiram as categorias de análise. Dessa forma, no desenvolvimento da análise, os questionários, o roteiro da entrevista e as transcrições, levando em consideração os objetivos da investigação, contribuíram para a emergência das categorias, que foram organizadas nas dimensões: a) Ser professor, que tomou o conjunto de falas representativas presentes nas respostas de cada professora sobre sua trajetória de vida, escolhas profissionais, formação inicial e continuada, histórias de leitura e escrita que permeiam seu papel profissional e seu agir individual; b) Saberes docentes, que agrupou as referências sobre as concepções que fundamentam a prática das professoras entrevistadas; e, c) Fazer pedagógico que referenciou a formação em serviço, a organização do trabalho e da ação pedagógica, as mudanças observadas na prática das professoras alfabetizadoras.

O referencial teórico baseou-se em autores que pesquisam as políticas públicas de formação docente, como Gatti, Barreto, André, e a formação continuada de professores, como Nóvoa, Tardif, Candau. À luz desse referencial, buscamos a fundamentação que norteou o trabalho em relação aos dados categorizados, refletindo os sentidos e significados fornecidos pelas professoras,

que traduzem as transformações ocorridas em sua vida pessoal e profissional, a partir das formações vivenciadas.

Tecendo considerações sobre as dimensões

Ser professor não se restringe apenas ao aprendizado teórico dos conteúdos acadêmicos, inclui também refletir sobre o processo de escolha que mobilizou sua entrada na profissão e associa-se também às formas de se colocar frente às situações da prática. Ou seja, é necessário que o profissional consiga utilizar e adequar os conhecimentos teóricos às necessidades da prática, de forma interligada com a sua atuação social, sua trajetória de ser professor. Partir desse pensamento significa reconhecer o professor como sujeito social e histórico, constitutivo e articulador do processo educacional. Destaca seu caráter político e transformador da realidade escolar. Consideram-se, também, os seus aspectos pessoais e relacionais, sua visão de mundo, identidade, valores, vivências, trajetórias de vida, experiências profissionais, história e convicções, aspectos que o identificam como um sujeito contextualizado: “[...] uma educação para ser válida precisa considerar a vocação ontológica do homem, vocação de ser sujeito e as condições em que vive: neste exato lugar, neste momento, neste determinado contexto” (FREIRE, 1980, p. 34).

A tessitura de relações entre o ser professor também se volta para assegurar a reflexão sobre os saberes docentes que são mobilizados e fundamentam sua prática, explicam os fenômenos envolvidos no processo educativo. Fornece pistas e mobiliza vários saberes, com o propósito de compreender as situações complexas e singulares do processo escolar. São os conhecimentos e concepções que alimentam o saber do professor

O ser professor que mobiliza saberes e conhecimentos que alimentam seu fazer pedagógico ganha contorno quando voltamos a atenção para o espaço onde esse fazer acontece em interação com colegas e alunos e, com isso, nos deparamos com o espaço pedagógico, a escola, enquanto continente que acolhe o aluno e onde se desenvolvem as práticas educativas formais. Contexto enriquecido pelas relações humanas mediadas pelo professor buscando concretizar projetos e reafirmar seu papel crítico reflexivo. Identifica-se, assim, o espaço pedagógico como paisagem primordial que abriga a matéria prima da formação continuada, com suas múltiplas realidades.

Sobre a dimensão do Ser professor sintetizamos o que foi percebido quando em contato com os relatos das professoras, entrecruzados com os referenciais teóricos escolhidos: o processo de se constituir professor começa muito antes da entrada nos cursos de formação docente, abrange a história pessoal de cada um e também a do meio em que vive, as oportunidades e os conhecimentos acumulados ao longo do tempo. E, não termina ao final da graduação, pelo contrário, se estende ao longo da vida. Sabendo disso, o investimento em políticas amplas que toquem também alunos e famílias pode contribuir para melhor formação cultural de possíveis futuros professores.

Ser professor não é um ato apenas de amor ou vocação, ou falta de opção. A escolha de entrada na carreira pode até ter condicionantes externos a vontade do sujeito, mas a permanência nela exige comprometimento com a profissão, colegas, alunos e famílias.

PE3: O meu sonho era fazer medicina, mas na época minha mãe não tinha condições financeiras de bancar uma faculdade aí minha mãe falou: —Fulana, olha o que eu posso te dar agora é que você vá e faça o magistério!. E fui, aí logo em seguida, eu formei em um ano, veio o concurso e comecei a lecionar [...] **a gente vai pegando o jeito, pegando a experiência e me apaixonei pela profissão, hoje em dia eu não me vejo em outra profissão a não ser lecionar. [...] depois que eu me formei e comecei a trabalhar eu me apaixonei pela profissão e estou até hoje pretendo continuar e me aposentar no cargo.**

PE8: No meu caso eu também consegui uma vaga na escola normal aí comecei a fazer o curso, depois eu arrumei um emprego na prefeitura como merendeira e comecei, assim, a ter mais contato com criança. Mas **eu nunca brinquei de escolinha, nunca quis fazer isso, mas não consigo me imaginar fazendo outra coisa.**

Pensar a trajetória de vida dos professores fornece dados valiosos para se entender a constituição da profissão docente, suas lacunas e pontos de intervenção, isso para que possam ser pensadas políticas públicas eficazes na solução dos problemas encontrados, otimizando recursos e investimentos.

No contexto pesquisado, ser professor é, para muitos jovens, uma conquista possível de ser alcançada. No entanto, ao constituir-se professor, o valor da educação se fez presente e se refletiu em discursos sobre paixão, responsabilidade e compromisso com o ensino.

PE7: [...] quando eu vim fazer estágio, eu fiquei encantada pela escola e engraçado, assim, depois que eu entrei pra prefeitura eu nunca trabalhei nesse bairro, mas eu fiquei apaixonada pela escola. Na época, quem trabalhava lá era fulano, beltrano, ciclano e **eu passava na sala delas e eu ficava encantada com as coisas de sala de aula, com o jeito que elas tratavam as crianças, eu pensei: “gente, é isso que eu quero pra mim”.**

Compreendendo que a identidade profissional do professor seja resultado da confluência de inúmeros fatores ligados à trajetória de vida pessoal e social, além da formação inicial e continuada do docente, percebe-se que as dificuldades no início de carreira estão ligadas à vivência em um município de pequeno porte, com poucas oportunidades educacionais e culturais, que, de certa forma, impactam na formação social e cultural das pessoas que ali residem. Essa condição também ajuda a formar as representações que professores trazem consigo acerca do papel da escola e da autoridade e do poder do professor, e também as expectativas dos alunos e das famílias, que precisam ser repensadas frente no contexto atual. Percebe-se, junto aos sujeitos da pesquisa, a existência de um núcleo identitário que se traduz na crença de que o professor tem que ensinar com responsabilidade social e que existe também um movimento de construção de novas identidades docentes. Em contextos passados, ensinar enquanto transmissão era aceitável, como forma de tornar público o conhecimento para aqueles que não o possuíam. Hoje, ensinar exige novas abordagens. Os professores têm sentido essa mudança e percebido que ser professor hoje requer novas habilidades para as quais não foram preparados e, por isso, estão passando a valorizar a formação continuada em serviço e os momentos de socialização e troca de experiências entre seus pares, buscando novas formas de trabalhar e melhorar a prática de sala de aula.

Sobre os Saberes docentes é importante reconhecer que os cursos de formação inicial e continuada não são as únicas fontes de saber dos professores.

PE6: [...] a gente tem a ideia de que você recebeu a teoria, então você pode aplicar de modo fechado, direto... não é assim. Na escola, cada ano você tem uma turma diferente, que te demanda fazer adaptações constantes. Não dá para usar a teoria como “receita de bolo.”

PE5: A gente acha que, na escola, vai encontrar os alunos iguais a robôs, você, professor é o detentor do saber, você expõe o conteúdo e todos vão aprender da mesma forma. Aí, você chega na sala de aula e vê que é totalmente diferente, que cada aluno é um, que um problema é diferente do outro. É muito diferente, a gente tem que aprender a trabalhar com essas diferenças e com essas dificuldades e, ainda, acrescentar na vida da criança.

A prática docente é resultado da rede de relações existentes entre diferentes saberes, adquiridos durante a preparação profissional e, também, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos o longo da vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio ambiente de trabalho, por meio das relações e interações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. A

partir desse saber plural, os professores produzem conhecimentos, novos saberes, práticas, normas de conduta, formas de ser e de fazer a sua profissão; dão sentido às experiências advindas do exercício de sua profissão e à convivência com os outros que fazem parte do seu cotidiano de trabalho e passam a ressignificar suas práticas. A construção gradual de sua identidade profissional advém da “tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão” (TARDIF, 2000, p. 229).

É importante pensar como os programas de formação de professores mobilizam os saberes docentes. Referenciamos o entendimento de Tardif (2002) sobre as necessárias mudanças que se impõem nas práticas vigentes em relação à formação de professores. Ao entrelaçarmos as concepções e ações desenvolvidas no âmbito dos programas Pró Letramento e PNAIC foi verificada a preocupação, de maneira mais abrangente neste último, em oferecer recursos e reflexões que empoderem o fazer pedagógico dos professores.

PQ12: A formação (*se referindo ao Pacto*) contribui para uma reflexão mais crítica sobre a minha prática docente, possibilitando a capacitação, o aperfeiçoamento, a reciclagem e a troca de experiências entre professores. **As propostas da formação continuada estão ajudando a melhorar práticas de ensino e aprendizagem.**

PQ17: Os cursos de formação são de extrema importância para todos nós educadores, **porque nos proporciona a oportunidade de interagir com outros profissionais da educação, o que favorece a troca de experiências e propicia reflexões mais aprofundadas sobre nossa própria prática**, além do rico material pedagógico que é oferecido.

PQ13: Acredito que por minha profissão envolver pessoas e estas estarem em constante processo de formação, **vejo a formação continuada como indispensável para a reflexão de minha prática enquanto alfabetizadora**, sendo, assim, um meio eficaz para a construção do meu próprio conhecimento. Os cursos de formação contribuem para que novas experiências sejam vividas, trocadas com outros colegas e que novos horizontes tragam mudanças necessárias para melhorar meu desempenho como alfabetizadora.

Não basta apenas a discussão teoricamente bem fundamentada nos encontros de formação, é preciso que se criem estratégias para mobilizar a participação e os saberes dos profissionais, para que, na interação com a situação de ensino, com os colegas e com os alunos, os professores sejam capazes de agir com autonomia e segurança. A ênfase na alfabetização que vem sendo conferida nos últimos anos através dos programas de alfabetização, ações de incentivo à leitura e escrita, tem oportunizado a formação de uma identidade própria do professor alfabetizador no município pesquisado. A ênfase no trabalho interdisciplinar e nas trocas de experiências e socialização de atividades também foram pontos fortes citados pelas professoras como enriquecedores e mobilizadores de

conhecimentos e novas práticas, oportunizando a reflexão na ação, tão necessária nos dias de hoje.

Sobre o Fazer pedagógico as narrativas das professoras destacaram: a ampliação de conhecimentos e fortalecimento de seu papel profissional através das trocas de experiências e da reflexão sobre as situações vividas no dia a dia, alicerçando práticas mais conscientes e autônomas e fortalecendo a ideia de autoria do processo educativo; e, os diálogos, ampliando as possibilidades das educadoras refletirem e definirem rumos para o seu papel profissional, de forma mais intencional e com mais autoridade e segurança.

PE7: A formação continuada está favorecendo de alguma forma nosso trabalho. Temos professoras aqui que estão com vinte, trinta anos de experiência e contribuição... com isso, **essas trocas, têm fortificado nossa prática, têm mudado minha prática profissional.**

PQ1: Percebo que a grande importância dos **cursos de formação continuada é que eles trazem boas reflexões que permitem a mudança de postura em situações didáticas e pedagógicas e a troca de experiências** entre as cursistas sempre é de uma riqueza grandiosa.

A importância do planejamento enquanto sistematização dos propósitos do trabalho a ser realizado com o aluno também mereceu destaque nas falas das alfabetizadoras, enquanto ferramenta norteadora do fazer pedagógico.

PE5: No meu primeiro ano eu fui uma péssima professora. No primeiro bimestre, eu olhei meu planejamento e me perguntei: **Gente, eu fiz isso com as crianças?**

PE7: Eu acho que tudo depende dos objetivos que você tem, **se você tem bom planejamento onde justifique lançar mão de determinadas coisas você está amparado, o que não dá é bater lá na sala da colega e falar assim: “Me empresta o livro que você leu hoje?”** E eu nem sei sobre o que se trata... sem o planejamento, sem a direção, eu não vou atingir objetivo nenhum.

De forma geral, o planejamento é tratado como norteador do trabalho docente em sala de aula. Significa fazer escolhas e pensar sobre elas, consistindo em uma orientação para o fazer pedagógico do professor. Nesse sentido Magalhães et. al. (2012) acrescentam:

Precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos. Para tanto, é necessário termos uma visão do processo mais amplo de aprendizado que será desenvolvido durante todo o ano letivo, mas também do processo micro, revelado por meio de um planejamento mais pontual, marcado por intervalos de tempo. (MAGALHÃES *et al*, 2012, p. 7)

A formação em contexto e o trabalho em parceria, desenvolvido na formação do PNAIC, ofereceu conhecimento mais próximo do cotidiano escolar, estabelecendo elos entre o fazer pedagógico e a realidade do aluno. Sobre a aprendizagem compartilhada, as colaboradoras dessa pesquisa destacaram a importância do papel do outro na construção do conhecimento, tanto nessa parceria entre professor e equipe pedagógica, quanto nas interações com as crianças, em que elas e os adultos aprendem com seus pares. Foi destacado o papel do professor, sua responsabilidade e comprometimento, compreendendo que o processo de desenvolvimento e a aprendizagem tem como ponto de partida intervenções planejadas, indispensáveis para definir caminhos para o aluno, ou mesmo pelos parâmetros de parceiros mais experientes, que os desafiem em suas atividades. Os conhecimentos adquiridos parecem ter possibilitado a mediação de situações de aprendizagem com mais clareza e desenvoltura.

A equipe gestora da formação no município percebe o envolvimento das professoras na formação, sobretudo quando são desenvolvidas atividades que contribuam para as práticas de sala de aula.

CF: Percebo que a maioria das professoras têm interesse em aperfeiçoar sua prática, implementando na rotina das suas salas de aula as ideias compartilhadas e discutidas no Pacto, percebo, ainda, que **passam a ter uma prática mais consciente no sentido de conhecer o objetivo que se quer alcançar com o aluno a partir dessa ou daquela atividade trabalhada.** Penso que com as professoras é preciso sempre estudar, relembrar e compartilhar as "boas práticas" pedagógicas, pois só assim, elas são estimuladas a colocá-las em prática nas suas salas de aula.

OE: Na minha concepção, toda forma de ampliar e adquirir conhecimentos é válida. Tanto o Pró Letramento como o Pacto trouxeram muito aprendizado para todas nós. Onde o Pacto passou e passa, deixa um rastro de novidades e motivação. **É possível perceber isso ao acompanhar o trabalho das professoras e o progresso que vem acontecendo.** Como orientadora e, também como professora, posso afirmar que os pontos positivos trazidos pelo Pacto foram inúmeros. Entre eles cito a **conscientização da função que exercemos na educação; a reflexão da nossa prática e ressignificação da mesma; a adoção de práticas que antes não eram tão utilizadas em nossa rotina diária, como, ludicidade, levar o alunos à construção e não levando o conhecimento pronto, trabalho interdisciplinar etc.;** o convívio com outras docentes e também outros profissionais da educação, possibilitando trocas de experiências; as práticas de leituras e estudos constantes e a junção de teoria e prática.

A Também, a coordenadora da formação destacou que o PNAIC está ajudando a formar profissionais mais conscientes do trabalho que realizam em sala.

CF: Penso que o mais importante de tudo é contar com professores mais conscientes do trabalho realizado na sala de aula, saber que a atividade "x" vai desenvolver a habilidade "y" no aluno, pois o sucesso ou o fracasso da educação são gerados dentro da sala de aula. Vejo o Pacto e toda formação complementar como um apoio e um

investimento para o sucesso da educação.

Em que pese a preocupação com a possibilidade do professor restringir o seu ensino aos direitos de aprendizagem como norteadores de sua prática, entendemos ser um avanço no fazer pedagógico do professor quando ele é capaz de fixar um objetivo de ensino (direito de aprendizagem) e construir um planejamento, selecionando atividades, sequências didáticas e formas de avaliação, para alcançá-lo. Ele passa a trazer suas escolhas e opções para um plano consciente de trabalho, significa que ele sabe qual trajetória percorrer com seu aluno para que ele avance em sua alfabetização.

Conclusões

O governo federal tem proposto programas para melhoria da formação, visando à elevação dos índices e da qualidade da Educação. No entanto, muitas vezes, esses programas encontram-se desvinculados das reais necessidades locais. São tipicamente programas propostos e oferecidos de forma vinculada à Universidade. Sua estrutura organizacional, temas, conteúdos e forma de aplicação são previamente definidos, sem possibilitar a adequação ao público local. Não é considerada nesses cursos, na maioria das vezes, a trajetória profissional dos participantes, as próprias experiências construídas a partir de formações anteriores, da vivência de sala e da troca entre os pares. E, tampouco, é agregada a instância formadora que a escola representa. O problema é agravado pela extensão territorial do Brasil, pois não seria possível construir um programa de formação que atendesse a todas as especificidades locais. Nesse cenário, seria de extrema importância que fosse dada às redes de ensino autonomia para gerenciar a formação de seus próprios profissionais e, com essa autonomia, o suporte técnico e financeiro para tal.

Diferentemente do Pró Letramento, indícios foram encontrados na rede de ensino do município estudado de que o PNAIC se constituiu como uma ação significativa no conjunto das escolas municipais, com evidências de ações pedagógicas inovadoras nas escolas e posturas educacionais comprometidas com as ações da formação. Vários fatores contribuem para explicar a avaliação positiva do PNAIC pelas professoras, coordenadora e orientadoras de estudos consultadas, como a valorização e mobilização de saberes práticos, o espaço de troca de experiências e socialização de boas práticas, o incentivo financeiro para frequentar a

formação, os materiais de qualidade que chegaram às salas de aula, por exemplo.

As falas e avaliações positivas sobre os programas e formação e, em especial sobre o PNAIC, das professoras e equipe gestora refletem as dificuldades de municípios de pequeno porte na obtenção de cursos e materiais qualificados para formação docente na rede municipal. Em face das dificuldades técnicas e financeiras dos municípios, sobretudo dos de menor porte, a chegada de materiais e o acesso à formação são considerados uma possibilidade concreta e, muitas vezes, única de promoção da formação docente, sendo, por isso, iniciativas muito valorizadas.

Outra limitação apontada em programas de formação é o caráter de ação isolada que o reveste, pois, os professores concluintes não tendem a retornar ao coletivo para novas discussões e reflexões. Além disso, os Governos Federal e Estaduais lançam programas como slogan de governo, sem se importar em dar continuidade a iniciativas que já vinham acontecendo. Essa descontinuidade gera uma quebra na trajetória de formação de professores nos municípios. O PNAIC não foi sentido como uma ação isolada, uma vez que ele integra vários eixos de ação e tem se prolongado ao longo dos últimos anos. No município estudado, ele foi impulsionador para criar uma cultura de formação continuada no município, os momentos de reflexão e trocas de experiências continuaram no dia a dia da escola, através de iniciativas de grupos de estudos, mediados pelas coordenadoras pedagógicas, ampliando-se até incluir, durante o momento da pesquisa, a totalidade dos professores da rede municipal.

Esse êxito do PNAIC na rede pesquisada também pode ser relacionado ao tamanho do município que faz com que seja difícil a oferta de outras políticas locais de formação de professores que concorram com a iniciativa nacional. Além disso, a vinculação das políticas públicas nacionais para educação (e das transferências de recursos) por meio da adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação direcionou a agenda local para que a gestão municipal unisse forças para a implantação desse programa. Assim, o PNAIC, enquanto único programa de formação desenvolvido no município, concentrou as forças da agenda local no desenvolvimento do mesmo, proporcionando a apropriação e cumprimento de suas diretrizes. Além disso, o desenvolvimento da formação continuada atrelada a outros eixos, como distribuição de materiais para as escolas e avaliação externa da alfabetização, confere uma robustez à iniciativa federal, que antes do Pacto Nacional não havia acontecido no cenário nacional.

Em síntese, a participação na formação em serviço tem propiciado, segundo depoimentos das professoras, transformações no seu fazer pedagógico, que se traduzem em uma maior segurança para inovar nas atividades de sala de aula. As falas revelaram um sentimento de maior consciência sobre as relações entre o quê, para quê, por que e como planejar as ações pedagógicas e mais confiança de que não estão desenvolvendo uma ação solitária. Perceberam que essa ação se reveste do coletivo, nos momentos de troca e socialização com os colegas e acreditam que conquistaram uma maior autonomia na escolha das estratégias de alfabetização, no trabalho com livros literários e com o lúdico e mais interesse em refletir sobre a prática, uma vez que possuem os elementos para tal, e, para voltar à ação, pensando em novas possibilidades de atuação.

Em conjunto, esses são avanços necessários, mas não suficientes. A pesquisa também permitiu perceber a importância de se assegurar o desenvolvimento profissional como parte de uma política pública de formação contínua, para toda a trajetória laboral do professor, articulada a outros aspectos, como o contexto e as condições de trabalho, além da necessária valorização profissional, expressa em remuneração digna, reconhecimento social e carreira. Um professor bem formado, com condições de trabalho adequadas e motivado por meio de um processo de formação contínua, que lhe forneça elementos para a constante melhoria de sua prática, representa um importante elemento para a educação de qualidade.

Referências

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CABRAL, G.R. **Programa de formação continuada de professores: Pró Letramento em ação**. 2010. 130 p. (Dissertação Mestrado em Educação) –Universidade Católica de Petrópolis Centro de Teologia e Humanidade.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.
- MAGALHÃES, L. M. *et al.* Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa In Brasil (p. 6/16). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Codex, 1995.
- TARDIF, M. *et al.* Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n 209, p. 54-73, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.