

# O PAPEL DO PNAIC ENQUANTO FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE

*PNAIC'S ROLE AS CONTINUING TRAINING AND ITS POSSIBLE CONTRIBUTION IN THE DEVELOPMENT OF TEACHING PROFESSION*

Alex Sandro Gomes Leão<sup>I</sup> 

Edward Frederico Castro Pessano<sup>II</sup> 

Alessandra Sanchez Righi<sup>III</sup> 

Lidiane Nunes Dubal Mendes<sup>IV</sup> 

<sup>I</sup> Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, RS, Brasil. Doutor em Ensino de Ciências. E-mail: profaleao@gmail.com

<sup>II</sup> Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, RS, Brasil. Doutor em Ensino de Ciências. E-mail: edwardpessano@unipampa.edu.br

<sup>III</sup> Colégio Estadual São Patrício, Itaqui, RS, Brasil. Especialista em Supervisão e Orientação Escolar. E-mail: alessandrighi76@yahoo.com.br

<sup>IV</sup> Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, RS, Brasil. Licenciada em Pedagogia. E-mail: lididubal@hotmail.com

**Resumo:** O presente trabalho limita-se investigar quais as percepções dos docentes participantes de uma atividade formativa e sua possível contribuição sobre seu desenvolvimento profissional. Desta forma, buscamos investigar quais as potencialidades e fragilidades, a partir do olhar docente, em uma atividade de formação continuada de longa duração e suas contribuições para o desenvolvimento da profissão. Para tal, trazemos as percepções de nove professores alfabetizadores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, durante quatro anos na cidade de Itaqui - RS. Usamos a entrevista semiestruturada como corpus de coleta dos dados e nossa análise dos resultados se deu pela Análise Textual Discursiva, onde foram elaboradas a construção de categorias e metatextos. Os resultados apontam que o professor sente-se motivado participando de um processo de formação onde ele é o ator principal e onde há uma troca de experiências entre os pares. No entanto, nem todos os professores sentem-se à vontade em participar de atividades de formação, pois ressaltam que algumas formações encontram-se afastadas do contexto escolar. De acordo com os professores, foi possível perceber que depois de findada a formação, há a necessidade dessa ter continuidade e acompanhamento na escola, para que possam ter suporte e dar prosseguimento aos processos desenvolvidos na formação. Caso contrário, a formação se limitará a ressignificações dos participantes, mas que não são plenamente transformadas em ações no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional Docente. Práxis Docente. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.



DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v16i31.250>

Recebido em: 24-01-2020

Aceito em: 23-04-2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

**Abstract:** The present work is an investigation that seeks to understand the perception of teachers participating in a training activity and its possible contribution to their professional development. In this way, we seek to investigate the strengths and weaknesses from the teaching perspective, in a long-term continuing education activity and its contributions to the teaching development. To this end, we bring the perceptions of nine literacy teachers participating in the National Pact for Literacy at the Right Age – NPLRA (PNAIC in Portuguese) for four years in the city of Itaquí-RS. We used the semi-structured interview as data collection corpus and result analysis was made through Discursive Textual Analysis by elaboration and construction of categories and meta-texts. The results show that the teacher feels motivated participating in a training process where he or she is the main actor and in which there is an exchange of experiences between peers. However, not all teachers feel comfortable participating in training activities, as they emphasize that some training courses are far from the school context. According to the teachers, it was possible to realize after the end of the training the need for its continuity and monitoring at school so that it can have support and continue the processes developed during training. Otherwise, training will be limited to the participants' reframing, but which are not fully transformed into actions in the development of their pedagogical practice.

**Keywords:** Teacher Professional Development. Teaching praxis. National Pact for Literacy at the Right Age.

## Introdução

A formação continuada é um processo importante na construção da identidade do professor e para o seu desenvolvimento profissional, o qual inicia-se muito antes da formação inicial, conforme Tardif (2014) aponta. Segundo o autor, a formação é um processo que tem sua origem no ensino básico quando o futuro professor ainda é aluno e nas práticas por ele vivenciadas, e que influenciarão a sua futura profissão. Por muito tempo, a formação continuada limitou-se somente a “tapar” as lacunas dos variados conteúdos e metodologias pedagógicas, originárias da formação inicial.

Contudo, atualmente, outras concepções sobre esse processo relatam que a formação continuada de professores, se devidamente planejada, é uma ferramenta essencial para a qualificação e para o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, como afirma Imbernón (2016), esses processos ainda continuam associados a uma prática transmissora de conhecimentos, alicerçados em uma teoria descontextualizada, distanciada dos problemas práticos da escola e que podem, em virtude desses aspectos, ter pouco impacto no processo pedagógico.

Assim como Imbernón (2016), outros pesquisadores, como (NÓVOA, 2015, 2017, 2019), Formosinho(2009), Marcelo Garcia (2009), entre outros, chamam a atenção para

esse tipo de formação, quando em formato de cursos ou palestras, os quais acabam visando unicamente na apropriação de conteúdos ou um relato de boas práticas, sendo que, muitas vezes, não surtem o efeito desejado dentro das práticas escolares.

Desta forma, é preciso mudar essa realidade e, nesse sentido, precisamos encontrar propostas e ações de formação, tanto inicial como continuada, de modo a auxiliar os professores numa direção para uma mudança em sua práxis. No presente cenário, acredita-se que é na busca por mudanças que o verdadeiro valor da formação contínua destaca-se, porém somente em formato de cursos ou palestras, mas sim, promovendo formações que cumpram seu papel, contribuindo para a construção de uma identidade profissional e voltada para uma mudança prática, que possibilite um espaço para o desenvolvimento de uma nova práxis pedagógica.

Na tentativa de qualificar esse processo e mudar essa realidade, muitos pesquisadores buscaram novas formas de propor ações de formação continuada. Novas propostas de formações, como a pesquisa-ação, estudos com projetos, situações problemáticas, entre outras, foram organizadas e implementadas, todavia o que nos parece é que ainda não alcançaram de forma mais incisiva os professores da Educação Básica, em que a maioria dessas formações ficam restritas a atividades de pesquisas pontuais, que após serem finalizadas acabam com um ciclo que deveria ser contínuo.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC, foi uma dessas tentativas, sendo pensado como um diferencial no que refere-se à formação contínua, que busca em seu desenvolvimento uma sequência, uma continuidade orientada pelos princípios da prática, da reflexividade, da constituição, da identidade profissional, da socialização, do engajamento e da colaboração entre os professores, não sendo uma proposta pontual.

Durante o processo de oferta dessa formação, várias pesquisas se propuseram a discutir a sua eficácia, (URZETTA e CUNHA, 2013; DE ARAUJO e MANTEINI, 2016; FERREIRA e FONSECA, 2017), onde surgiram algumas críticas, mas que, em sua grande maioria, apontaram vários fatores que comprovam a sua contribuição no processo formativo. No entanto, fica uma reflexão: após o fim de um ciclo de formação, o que ficou de ressignificação para os professores participantes dessa proposta? Quais foram as contribuições dessa formação para o desenvolvimento da práxis docente?

Como trata-se de uma formação de âmbito nacional, de longa duração, planejada e apoiada nas novas tendências de formação docente, sentimos a necessidade de analisar essa proposta após sua conclusão, a fim de averiguar através do olhar dos professores participantes, qual a sua possível colaboração para movimentar a prática pedagógica no contexto escolar e como essa atividade formativa contribuiu para seu desenvolvimento profissional.

### **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa teve seu início em 2012, com uma parceria entre o Governo Federal, Estados e Municípios e trouxe como meta “assegurar que

todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015, p. 10).

Em 2013, teve início o curso de formação desses professores na área de Linguagens e, em 2014, foi a vez da Matemática ganhar seu espaço. Assim, foi trabalhada durante o referido ano, a Alfabetização Matemática, na perspectiva do letramento, ou seja, como um processo de reflexão sobre técnica (alfabetização). Nesse sentido, conforme Galvão e Naracato (2013), ser letrado é saber aplicar práticas de leituras, escrita e habilidades matemáticas para resolver problemas não somente escolares, mas de práticas sociais, seja saber ler e interpretar gráficos e tabelas, fazer estimativas, interpretar contas de luz, telefone, água e demais ações relacionadas ao uso cotidiano.

O Pacto surgiu como uma alternativa que buscou garantir o direito de alfabetização plena dos estudantes do ensino fundamental, já que o analfabetismo funcional ainda é uma realidade no Brasil, como aponta Peretti (2016), que ao analisar dados de avaliações externas, entre elas a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, de 2014, verificou que no Estado do Rio Grande do Sul, um total de 15,92% dos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, apresentou nível inadequado de aprendizado da leitura e 25,43% tinham na escrita um nível inadequado de aprendizado.

Nesse cenário e, na tentativa de minimizar os referidos índices, o PNAIC surgiu como uma oportunidade de qualificação profissional, ofertando formação aos professores, apoio pedagógico com materiais didáticos, jogos, tecnologias digitais, avaliações sistemáticas, gestão controle social e mobilização.

O PNAIC, ora chamado de Pacto, disponibilizou um conjunto integrado de ações que se articularam, buscando atingir seus objetivos. Entre essas ações, os participantes contavam com uma bolsa, com materiais e referenciais curriculares e pedagógicos e ações em grupo, com os professores formadores e orientadores do trabalho, possibilitando, assim, uma formação continuada com múltiplas ações.

A formação continuada realizada pelo Pacto deu-se por meio de um curso de longa duração, envolvendo a participação de universidades, secretarias de educação e escolas e buscou orientar-se pelos seguintes princípios: A prática da reflexão; A constituição da identidade profissional; A socialização; O engajamento e A colaboração entre os professores. Apoiando-se em quatro grandes eixos de atuação: Formação continuada de professores; Materiais didáticos; Avaliações sistemáticas e Gestão, controle social e mobilização.

### **A formação continuada de professores: a busca pelo desenvolvimento profissional docente**

A formação de professores vem se desenvolvendo como uma área de constituição própria dentro do campo pedagógico, distinguindo-se da didática e da prática de ensino. Para o desenvolvimento e aprimoramento desse novo campo de pesquisa, vários pesquisadores vêm colaborando (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2016; MARCELO GARCIA, 2009; NÓVOA, 1995, 2009, 2019; SAVIANI, 2009; SCHÖN, 1997; TARDIF, 2014).

Tardif (2014) concebe a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida. Para esse autor, esse processo desenvolve-se além dos momentos especiais de aperfeiçoamento, abrangendo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. No entanto, Marcelo Garcia (1999, p. 26) define os objetivos da formação de professores como sendo: “[...] os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

Entre os diferentes vieses que a formação de professores assume, a formação continuada torna-se especial, pois em sentido amplo “[...] é um processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional”, e num sentido mais estrito, é uma forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento, que incentiva ao professor e o move “[...]” pela ação, pela reflexão, pela interação com seus pares, no aprimoramento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional (URZETTA e CUNHA, 2013, p. 842).

Na tentativa de qualificar a prática docente, várias ações de formação foram propostas com diferentes concepções e enfoques variados. Dessa forma, podemos citar os denominados cursos de reciclagem ou de capacitação e as formações em serviço que, em alguns casos ainda, são vistos pelos professores como um processo atual de formação e que, em outros, não passam de uma mera reformulação de um mesmo processo repetitivo e que não leva o professor a uma ação reflexiva, tampouco seu contexto social, conforme aponta Nóvoa (2003, p. 5), “[...] modismos passageiros, que colocam os professores na defensiva, cépticos. A moda é a pior maneira de encarar os debates educativos. A moda dispensa-nos de pensar”.

Porém, todas essas estratégias de promover a formação continuada, segundo Nóvoa (1991) não tiveram muito êxito, pois tende a ser visto como um movimento de fora para dentro, onde cabe ao professor assimilar os conhecimentos ou as informações atribuídas por um perito, as quais se acreditam ser relevantes e capazes de amenizar as lacunas provindas da formação inicial.

Segundo Urzetta e Cunha (2013), na década de 90, a formação de professores estava voltada para questões técnicas e políticas do trabalho pedagógico, assim como para o método e o conhecimento teórico do conteúdo, porém restrito às ações de aperfeiçoamento de conteúdos e técnicas de ensino em formato de palestras, seminários ou oficinas.

Embora, muitas vezes, ainda seja essa a visão de alguns professores que buscam por um curso de formação, para Nóvoa (1997), esse tipo de abordagem reduzia a profissão a um conjunto de técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência da separação entre pessoal e profissional.

Lopes (2008, p. 65) ressalta que “podemos considerar consenso que os cursos de reciclagem e treinamento são um modelo fracassado, uma vez que não envolvem o profissional em processos de reflexão sobre sua prática”. Contudo, Urzetta e Cunha (2013, p. 844), manifesta

que “o fato de não acreditar na eficácia de cursos de curta duração para promover mudanças no pensamento do professor não significa que eles devem ser abolidos”.

Como o mesmo autor aponta “eles podem representar momentos desencadeadores da reflexão do professor sobre sua prática, determinando novas buscas, mas para isso, seu planejamento deve estar voltado para esse objetivo” (URZETTA e CUNHA, 2013, p. 844). Um fato destacado por Marcelo Garcia (2009) é que o conceito de formação continuada sofreu modificações na última década, em decorrência da evolução do entendimento de como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem.

A partir dos anos 90, estudos de teóricos de Nóvoa (1992), Schön (1997) e Zeichner (1993) concebem que a formação de professores começa a sustentar-se na teoria do professor reflexivo, assim que a formação continuada passa a ter como perspectiva a reflexão dos professores sobre suas próprias práticas.

Nos dias atuais, muitos autores (FORMOSINHO. J, 2009; MARCELO GARCIA, 2009; IMBERNÓN, 2016; NÓVOA, 2017) têm centralizado suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente, pois conforme Marcelo Garcia (2009), esse conceito marca mais claramente a concepção de profissional do ensino, também o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. Ainda, o desenvolvimento profissional docente para Marcelo Garcia (2009), passa a ser visto como um processo de longo prazo onde diferentes formas de oportunidades e experiências integram-se a fim de promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor.

Formosinho (2009) alerta que a formação continuada de professores e o desenvolvimento profissional trata, em suas perspectivas, de uma mesma realidade, a formação permanente dos professores num processo de ciclo de vida, porém com preocupações e abordagens diferentes, onde a formação continuada está ligada aos processos de ensino/formação, e o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem/crescimento. O mesmo autor assinala que o enfoque dado à formação continuada deve habitar, na maioria das vezes, em instituições de formação, nos agentes de formação, nas modalidades de formação e nos aspectos organizacionais desse processo.

Nóvoa (2002) concebe a formação contínua de professores numa linha que busque contribuir para uma mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. O autor afirma que os modelos estruturantes de formação, como a formação de professores por competências, podem ser mais eficientes em curto prazo, porém tendem a reproduzir as realidades educacionais existentes, o que dificulta o trabalho por investigação.

Nóvoa (2017) olha para a formação de professores com uma visão global, buscando contemplar a formação inicial e continuada, dando ênfase ao desenvolvimento profissional docente, à articulação da formação inicial, à indução e formação em serviço, numa perspectiva de aprendizagem, ao longo da vida, com atenção especial ao professor principiante, que deveria contar com todo o apoio da comunidade escolar ao ingressar no magistério e não ser castigado por ela.

Sobre a formação continuada, Nóvoa (2007) enfatiza que o professor precisa se mostrar à comunidade, daí também a necessidade da formação continuada ser construída dentro da profissão, e apoiada em uma atividade de reflexão sobre seu próprio trabalho, num trabalho de reflexão sobre a prática e que deve ocorrer em conjunto com os demais colegas, e não de maneira individualizada, assumindo uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos e situações problemas e de insucesso escolar, tendo como referência o trabalho escolar (NÓVOA, 2009b). Além disso, sinaliza para que a formação continuada invista na construção de redes de trabalho coletivo, que busque o diálogo profissional coletivo e a partilha de práticas de ensino (NÓVOA, 2007).

Assim, a formação deve criar hábitos de autoformação que necessariamente levem os professores a registrarem suas práticas, suas vivências, criar hábitos de reflexão e de autorreflexão. Assim, Nóvoa (2007) resume em cinco passos como uma formação deve ser orientada: 1) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o saber escolar; 2) deve passar para “dentro” da profissão, ou seja, deve estar embasada na aquisição de uma cultura profissional cedendo aos professores o papel central na formação; 3) deve estar dedicada às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essas capacidades de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; 4) deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educacionais e; 5) deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Imbernón (2010), indo ao encontro de Nóvoa, sugere mudanças na forma de se trabalhar a formação continuada e manifesta que:

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder no centro de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação (IMBERNÓN, 2010, p. 25).

O autor destaca que essa nova competência implica uma nova maneira de exercer a profissão e de capacitar os professores, sob forma de assumir que no futuro a profissão irá requerer profissionais com uma formação inicial e continuada muito diferente da que temos hoje, pois o ensino, a educação e a sociedade serão também, muito distintos.

Imbernón (2016) propõe que a mudança na qualidade da educação passe, necessariamente, pela formação dos professores e que esses tenham a possibilidade de construir uma comunidade educativa, na qual os professores realizem análises sobre o que funciona e o que não funciona em sua prática diária, para assim formarem cidadãos democráticos, partindo, então, das necessidades reais que o professor enfrenta em sua atividade docente, realizando, assim, um processo que ajude a transformar as consciências dos que intervêm no trabalho escolar.

Nessa visão de formação deve ser considerado a experiência profissional do professor e dos alunos, seus conhecimentos, motivações, emoções, sua identidade docente e seu meio de trabalho, também não pode ficar de lado a participação dos professores na educação e na

tomada de decisões, ou seja, o que dizem, pensam e sabem deve ser levado em consideração nesse processo, já que são partes de um meio social com características próprias.

Aos formadores, colaboradores nesse processo de formação deve-se dar crédito, eles devem beneficiar-se, gerando inovações a partir do conhecimento prático de todos os sujeitos da escola, porém precisam em contrapartida, dar um retorno a essa comunidade.

Imbernón (2016) propõe uma formação que busque em sua essência uma práxis educativa, uma formação que tem a escola como *locus* de formação, onde o ponto de partida é uma situação problema que o grupo de professores enfrenta e que, em reflexões em conjunto, o problema é analisado, explicações são descritas e criticadas com base nas opiniões e saberes dos professores envolvidos. Além disso, temas são formulados para uma investigação dessa situação, estudos são realizados individualmente na busca de novas soluções agora teóricas e, por fim, há um compartilhamento dessas descobertas, na intenção de complementar o conhecimento adquirido. Todo esse processo, procurando sempre transformar a realidade local, buscando na interação do grupo, um processo de ação-reflexão-ação.

Imbernón (2016) denomina essa atividade de formação como “formação a partir de dentro”, também referida como “formação em escolas” ou “centrada nas instituições educacionais”, referindo-se ao fato de que ela deve ocorrer na instituição de ensino e para ela.

A formação em escolas ocorre propriamente dentro da instituição de ensino e busca uma mudança institucional a partir das soluções enfrentadas por ela, propõe uma mudança individual dos participantes, porém com uma finalidade coletiva.

A formação em escola tem quatro princípios básicos:

a) As necessidades da formação são estabelecidas pelos professores a partir da reflexão sobre sua prática, expressão, seus sucessos, problemas e dificuldades na tarefa que desempenham, ou seja, a análise das experiências profissionais construídas em seu ambiente de trabalho deve ser levada em consideração;

b) A proposta é dirigida à escola, que deve ser vista como uma unidade. Desse modo, os professores aos quais se dirige a proposta de formação é toda a equipe docente;

c) A atividade de formação busca gerar dinâmicas que repercutam diretamente na instituição, que venham a favorecer o desenvolvimento de equipes docentes em determinado contexto;

d) Os professores devem ser parte integrante da atividade de formação, desde seu planejamento até sua avaliação.

O que se busca nesta atividade formativa, é a elaboração de um projeto capaz de gerar uma nova cultura na organização escolar e “[...] de fundir a perspectiva interna dos que estão dentro das instituições educacionais com as perspectivas externas do pessoal de apoio em uma verdadeira visão de colaboração” (IMBERNÓN, 2016, p. 152).

## **A práxis docente**

Ao buscarmos uma análise das variáveis e dos processos interativos que evocam e mobilizam a práxis docente no contexto escolar, ressaltamos que se faz necessário levar em consideração que os professores constroem saberes socialmente e que esses são expressos em palavras. Por isso é necessário entendê-los como parte do contexto social do professor e que “em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta uma negociação entre diferentes grupos” (TARDIF, 2014, p. 12-13).

Assim, verificamos que o homem é por natureza um ser prático, sendo esse também o papel do professor, que faz de sua atividade docente uma prática diária da sua profissão enquanto indivíduo, porém quando essa atividade prática alia-se a um processo de reflexão, alicerçada em uma fundamentação teórica, capaz de modificar uma determinada realidade, ela passa a ser práxis.

A práxis é mais que prática ou sua unidade com a teoria, o mundo não muda somente pela prática, requer uma crítica teórica, tampouco a teoria pura consegue fazê-lo. É indispensável a unicidade entre ambos os fatores (VÁZQUEZ, 2011). A prática é fundamento e limite do conhecimento empírico: direito e avesso “de um mesmo pano” (VÁZQUEZ, 2011, p. 305), é ela, então, uma atividade real e objetiva, ao mesmo tempo em que é ideal subjetiva e consciente.

Vázquez (2011, p. 398) concebe a “[...] práxis como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem”, ou seja, a “[...] atividade pela qual o homem se produz ou se cria a si mesmo”. Ao mesmo tempo em que não se pode tomar como uma atividade tão ampla a ponto de englobar a atividade teórica em si, tão pouco, não pode ser reduzida a uma mera atividade prática e que tem como objetivo final a “[...] transformação de uma determinada matéria-prima e criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados” (VAZQUEZ, 2011, p. 398), cujo produto final é o sujeito como ser social.

Conforme afirma Tardif (2014), o professor é um ser que tem seu conhecimento originário em um saber social, pois é partilhado por um grupo de agentes, pois esse saber resulta de uma negociação entre os diferentes grupos que habitam com ele esse ambiente de trabalho, por isso afirma que: “[...] o que o professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supões que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem.” (TARTIF, 2014, p.13).

Partindo desse pressuposto, a prática do professor não pode ser vista como apenas um espaço de aplicação de saberes provindo da teoria, mas também de um espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática. Desse modo, o trabalho do professor deve ser visto como “[...] um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos do ofício de professor” (TARDIF, 2014, p. 234).

Ao elencar que a prática pedagógica é práxis, pois expressa-se não somente na ação docente, mas também como fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, Caldeira e Zaidan (2013, p. 22) concluem que,

[...] a prática pedagógica é práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática.

A prática e a reflexão sobre a prática (práxis fundamentada na teoria), portanto, colocam-se como parte da própria prática, em um movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e como elemento essencial de transformação da realidade.

No exercer da docência, o professor enfrenta desafios diários que emergem do seu contexto escolar, mobilizando para tal, atividades teóricas e práticas, construindo assim novos conhecimentos oriundos dessa prática. Neste sentido, a escola é uma estrutura organizada que possibilita a produção e mobilização de conhecimentos e que, “[...] é conduzida ora pelo pensamento cotidiano, ora pela teoria, ora pela atividade cotidiana, ora pela práxis, mais especificamente pela práxis criadora” (CALDEIRA e ZAIDAN, 2013, p. 21).

Caldeira e Zaidan (2013) concordam que a prática pedagógica é assim construída no cotidiano dessa escola e nela se fazem presentes ações práticas mecânicas e repetitivas, assim como ações práticas criativas.

Podemos, então, verificar que a prática pedagógica é composta de ação, que se dá em um determinado contexto escolar e que necessita de um aporte teórico para se manifestar, ou assim dizendo, essa ação docente precisa de uma reflexão com embasamento teórico que, por sua vez, configura-se em uma nova ação. Uma ação constituída de uma unidade, a do pensar e a do fazer, tal unidade constitui o início da produção do conhecimento pedagógico.

Tardif define os modelos ou tipos de ações presentes na prática educativa como representações elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática e que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação. “Essas representações estão, portanto, incorporadas na prática; elas conferem uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referência e orientações relativas às suas diversas ações” (2014, p. 150).

Significações que para Ausubel, e conforme destacado por Burak e Aragão (2012), não são respostas implícitas a uma situação, mas sim uma experiência consciente de aprendizagem, que se dá no seu ambiente de trabalho.

## **Método**

### *Desenho do Estudo*

Desde 2016, nós da Unipampa - Campus Itaquí, intensificamos nossas ações em atividades formativas junto aos professores da rede básica do município de Itaquí-RS. A cada ação desenvolvida aprimoramos nossas atividades e, para tal, buscamos não apenas em nossas, mas também em outras atividades de formação, realizar análises das potencialidades e fragilidades dos referidos processos, assim a partir da percepção dos próprios participantes, construir novos conhecimentos que possam contribuir para futuras ações, e analisar o Pacto é uma delas.

Nossa investigação deu-se a partir de convite a nove professoras, participantes do Pacto durante todo seu processo de desenvolvimento de quatro anos, nesse município. Optamos pelo convite às respectivas professoras, pois elas participaram de todo o processo de formação e poderiam apontar com mais serenidade e qualidade, as suas percepções, inclusive relatando prováveis motivos de desistências dos demais colegas, já que, como se tratando de uma cidade pequena, composta por apenas sete escolas estaduais, de modo que a maioria dos professores trabalha em mais de uma escola, o que possibilita que praticamente todos tenham certo contato diário.

Os dados foram coletados por meio de gravação em áudio<sup>1</sup>, a partir de uma entrevista semiestruturada com cada uma das nove professoras<sup>2</sup>. A opção adotada para a coleta dos dados viabiliza o registro das opiniões pessoais das participantes, as quais foram informadas e esclarecidas do objetivo da pesquisa, a qual buscou investigar quais as percepções dos docentes participantes de uma atividade formativa e sua possível contribuição sobre seu desenvolvimento profissional, assim como suas potencialidades e fragilidades a partir do olhar docente.

Para análise dos dados, fizemos uso da análise textual discursiva (ATD), pois com essa metodologia, objetiva-se: “[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, ou seja, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (MORAES, 2003, p. 1).

A ATD parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura do material a ser examinado e esses materiais analisados constituem um conjunto de significantes, os quais recebem significados por meio do pesquisador. Isso ocorre a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. “A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetivos da análise textual discursiva” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 16).

No processo de desmontagem dos textos, também denominada de unitarização, o primeiro contato com o texto ocorre com o seu exame detalhado, tendo o intuito de estabelecer unidades que caracterizem o fenômeno a ser investigado.

O pesquisador, então, define as unidades de análise, que são digitadas e interpretadas considerando-se a ideia principal de cada unidade estabelecida e com o propósito de atingir as unidades que diferencie o fenômeno estudado. Desse modo, pretende-se compreender as particularidades do texto.

Após intensa impregnação com os dados, o pesquisador passa para a etapa de desconstrução do documento analisado, em que se detém sobre as categorias por ele organizadas. Essa etapa concebida como um

[...] processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se à custa da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de

1 As gravações foram autorizadas pelos participantes por meio de um termo de autorização para gravação de voz e foram realizadas durante o segundo semestre de 2018, sendo transcritas na íntegra.

2 Para preservar o anonimato das participantes, de modo a garantir e resguardar a integridade e seus direitos na referida pesquisa, as nove professoras serão aqui denominadas por *P1, P2, ..., P9*.

uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 21).

A segunda fase inicia-se na categorização das unidades, onde os elementos semelhantes são reunidos, nomeados e suas categorias são construídas, obtendo-se maior rigor e exatidão. Com as categorias já organizadas, dá-se início a construção dos metatextos que são a: “[...] expressão por meio da linguagem das principais ideias emergentes das análises e apresentação dos argumentos construídos pelo pesquisador em sua investigação, capaz de comunicar a outros as novas compreensões atingidas” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 94).

É nessa fase que se anunciam os sentidos dados a todo o processo de análise. Sendo assim, são nas produções dos metatextos que dá-se o objetivo da ATD.

### *Análise dos dados*

A fase da unitarização dos dados foi realizada com base nas entrevistas realizadas com as referidas professoras. Buscamos desfragmentar as categorias de ações que mais adequavam-se ao instrumento de análise e ao objetivo da pesquisa, pois as unidades de análise precisam ser significativas na sua relação com os objetivos da pesquisa, colaborando assim, para a compreensão do tema a ser estudado. Após várias leituras atentas, aprofundadas e pormenorizadas das entrevistas, foram realizadas as fragmentações dos textos, nas primeiras unidades de análises.

A partir dos fragmentos excertados, surgiram novas unidades<sup>3</sup>, as quais, segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 195) “são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa” e, ainda, “as unidades de análise são construídas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa”. Tais unidades obtidas são mostradas na Tabela 1, a partir da demarcação de quatro unidades iniciais.

Após uma análise mais detalhada das unidades de significados, passamos para a segunda fase, a de categorização. Nesse momento, construíram-se relações entre conceitos que tinham relações explícitas e implícitas nos textos. “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 197).

Dessa forma, elaborou-se um conjunto de elementos, assim construindo-se quatro categorias, potencialmente capazes de aglutinar as unidades de significados, a partir do método de categorias emergentes, onde cada uma delas foi subdividida em subcategorias.

1 Formação continuada de professores

1.1 Busca por aprimoramento

1.2 Troca de experiências

1.3 Renovação da prática

2 Relevância na participação do Pacto

3 A fim de organizar nossa análise com base nas unidades obtidas e definidas como (1), (2), (3) e (4), fizemos uso dos seguintes códigos: 1.1 para unidade de análise 1, professor 1, 1.2 para unidade de análise 1 e professor 2 e, assim, sucessivamente, para as demais unidades de análises e professores.

- 2.1 Troca de experiência entre pares
- 2.2 Repensar a prática pedagógica
- 2.3 Novos conhecimentos e informações
- 2.4 Estímulo a mudança pedagógica
- 3 Mudança da prática docente
  - 3.1 Motivação
  - 3.2 Formação focada na escola
  - 3.3 Resgate de aprendizagens e renovação do conhecimento
- 4 Duração da mudança na prática docente
  - 4.1 O aprendizado é duradouro e permanece com o professor
  - 4.2 O aprendizado é temporário e acompanha a formação

## **Resultados**

No presente estudo participaram nove professoras, todas com formação em pedagogia e que apresentaram mais de cinco anos de atuação docente, trabalhando com crianças dos anos iniciais. Após a categorização das respostas dos professores e da análise detalhada dessas respostas, passamos a construção dos metatextos com base nas respostas obtidas, conforme já detalhado na metodologia.

### *Análise com base nas unidades inicialmente obtidas*

A partir dos dados obtidos fizemos a reescrita das unidades de modo a assumir um significado mais completo possível, segundo nossas análises. Por último, passamos para a atribuição de um nome para cada unidade produzida, essas etapas estão representadas na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Primeiras unidades de significados

<i>Unidades de análise</i>	<i>Unidades de significados</i> <i>Elementos constituintes</i>
<b>1. Formação Continuada</b>	1.1. Busca por métodos de Ensino; 1.2. Constante aprimoramento; 1.3. Busca por novos conhecimentos; 1.4. Troca de experiências entre professores, estudo teórico e seus métodos, experienciar; 1.5. Reciclagem, participação em cursos; 1.6. Renovação da prática; 1.7. Não ocorre em momentos específicos, ocorre no dia-a-dia da profissão, na busca por novas soluções;
<b>2. Relevância na participação do Pacto</b>	2.1. Fez repensar a prática; 2.2. Resgate do ânimo, incentivo mudança; 2.3. Trouxe novos conhecimentos e informações, novas metodologias; 2.4. Interação com colegas, desconforto; 2.5. Novidades, atualidades; 2.6. Momento de troca de ideias; 2.7. Troca de experiência, desejo de colocar em prática as descobertas;
<b>3. Mudança da prática docente</b>	3.1. Se a formação estiver de acordo com a realidade da escola; 3.2. Se o professor estiver aberto; 3.3. Depende de cada um; 3.6. Sim, pelo resgate de aprendizagens e renovação de conhecimentos; 3.7. Sim, quando há interesse do professor; 3.8. Em partes, depende de cada um;
<b>4. Duração da mudança na prática docente</b>	4.1. Permanente; 4.2. Algumas permanecem outras foram temporárias; 4.3. Maior no momento da formação; 4.4. Maior envolvimento no momento da formação;

Fonte: Autores (2020)

A categorização proposta no uso da ATD, nos possibilitou uma melhor compreensão do *corpus* de nossa pesquisa. Assim foi possível perceber fortes indícios que nos mostram possíveis respostas a nosso problema inicial. A análise textual nos ajudou a trilhar caminhos mais focados em nosso problema, trazendo questões que buscamos discutir a seguir, com a construção dos metatextos.

### *Análises detalhadas: categorização e metatextos*

#### Formação Contínua de Professores

Na tentativa de compreendermos quais as percepções de formação continuada foram produzidas pelos professores alfabetizadores, participantes do Pacto, dividimos essa categoria em subcategorias, as quais são discutidas a partir dos metatextos.

#### Subcategoria 1: Busca por aprimoramento

A análise da fala das professoras trouxe em suas percepções da formação inicial e continuada as possíveis contribuições para seu desenvolvimento profissional nessas duas etapas deste complexo processo. Neste olhar para a formação continuada é possível perceber que, para elas, esta etapa trata-se de uma busca por um aprimoramento profissional, uma busca por novos conhecimentos ou um resgate de conhecimentos já consolidados, mas esquecidos, sejam eles de

conteúdo, teorias ou metodologias de ensino. Ao se referirem a sua formação inicial, a ênfase dada pelas professoras é que esse período de sua formação ficou limitado mais a um discurso teórico, que não buscou a transposição da teoria em prática.

*P1: Foi ensinado muita teoria, falam de..., a gente aprende sobre os pensadores, sobre os métodos de ensino, mas a prática mesmo a gente vai, na sala de aula, depende da realidade de cada turma, tu aprende com os colegas mais antigos, com livros que tu via buscando atividades, na internet, mas é na prática mesmo que aprende.*

A fala anterior também é contemplada por professores que já tinham passado por experiências no magistério antes de terem passado por uma graduação.

*P2: Na verdade eu aprendi mais com o curso normal, o ensino médio mesmo, do que com o ensino superior. O curso superior ele contempla mais a teoria mesmo né, então, o embasamento mesmo que eu acho que foi essencial foi do curso normal.*

Os professores que compreendem a formação continuada como uma busca por aprimoramento procuram na formação continuada aprofundar os conhecimentos já consolidados e conquistar novos.

*P2: Eu penso que mesmo depois de todas as formações acadêmicas, a pessoa tem que se propor a estar em constante aprimoramento, e não dar-se por pronta. Sempre temos o que aprender, é isso que eu intitulo que é formação continuada.*

Segundo Alvarado Prada (1997, p. 88-89), aprimoramento traz em seu significado “melhorar a qualidade do conhecimento dos professores”, então para esses professores a formação continuada tem esse potencial, e é um momento propício para aliar os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial com os conhecimentos práticos adquiridos no ambiente escolar ao longo de suas experiências escolares.

A fala dos professores aponta que a formação continuada é um espaço propício para troca de saberes, porém como aponta Nóvoa (1991) deve estar articulada ao desempenho profissional dos professores, ou seja, deve estar articulado a problemas e projetos de ação e não apenas a conteúdos acadêmicos. Dessa forma, pode potencializar uma práxis pedagógica e colaborar de forma ímpar ao seu desenvolvimento profissional.

## Subcategoria 2: Troca de experiências

O grupo que enquadra-se nessa categoria, embora seja em menor percentual, entende a formação continuada como uma troca de experiências entre os participantes, seja entre professores ou com os formadores, que leve a uma prática de sala de aula, em que os mesmos possam aplicar as metodologias e métodos aprendidos e após relatar seus resultados.

*P4: Trocas de experiências, entre os professores da mesma escola, ou com professores de outras escolas, de outras redes, estudo de teóricos e seus métodos. Experimentar e explicar esses métodos.*

Essa categoria está relacionada ao que Tardif (1991) destaca como um dos eixos de tendências atuais da formação continuada, a valorização do saber docente, e destacado por Costa (2004) quando se refere que “os saberes da experiência são de extrema importância na profissão docente, se originam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São incorporados à

vivência individual e coletiva e se traduzem em habilidades de saber fazer e saber ser” (COSTA, 2004, p. 72).

Essa concepção elencada pelos participantes traduz algumas ações do Pacto e valoriza a troca de saberes entre os professores, tornando-os atores do processo, dando a eles condições de realizar a práxis docente, proporcionando possíveis mudanças em seu contexto de sala de aula. Isso vai ao encontro do pensamento de Imbernón (2009, p. 26), pois “não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem”, quando argumenta que a formação permanente de professores “[...] requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado”.

### Subcategoria 3: Renovação da prática

Para esses professores, uma formação continuada é uma constante busca por aprimoramentos, algo que não ocorre em um momento específico, mas sim, no dia-a-dia da profissão, na busca por novas soluções para os problemas encontrados na escola.

*P2: Eu penso que mesmo depois de todas as formações acadêmicas, a pessoa tem que se propor a estar em constante aprimoramento, e não dar-se por pronta. Sempre temos o que aprender, é isso que eu intitulo que é formação continuada.*

Esses professores construíram um sentido de formação voltado para uma constante busca por soluções, através de uma reflexão constante sobre a prática, construindo saberes próprios da profissão e na profissão. Assim, como aponta Tardif (2014, p. 19) “o saber do professor é plural e também temporal”, ou seja, “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. Portanto, levar em consideração esses saberes, permite renovar uma nova concepção de formação e essa concepção de formação trazida pelos professores, ampara-se no fato da formação ser um processo permanente, como aponta Imbernón (2006), um processo prolongado pela vida toda, uma formação continuada, pautada em momentos pontuais da vida profissional.

### Relevância na participação do Pacto

Quando questionados sobre a relevância de sua participação no Pacto como uma proposta de formação continuada, os professores em sua completude consideraram um processo muito produtivo e essencial na prática pedagógica para a sala de aula, assim, essa unidade de significado foi dividida em quatro subcategorias.

### Subcategoria 1: Troca de experiência entre pares

A grande maioria dos professores entrevistados, durante a entrevista, citam a troca de experiência como algo fundamental no decorrer do Pacto, para eles foi um momento de muita produtividade, onde puderam a partir do compartilhamento de experiência entre seus pares refletir sobre sua própria prática pedagógica. Esse momento ressalta um dos objetivos do programa, que era a formação de um professor reflexivo.

*P8: Sim, sem dúvida foi de grande valia a participação no PNAIC, porque a troca, os encontros, eles eram motivadores e essas oportunidades despertavam em nós o desejo de colocar em prática as descobertas. Eu acredito que esses encontros eram de extrema importância por que eles eram um combustível para que nós pudéssemos buscar um aperfeiçoamento, tentar fazer cada vez melhor.*

Podemos, então novamente destacar na fala dos professores participantes do Pacto o sentido de formação que tiveram voltado à valorização do saber docente e ao processo de reflexão sobre sua prática pedagógica, corroborando com as ideias de Nóvoa (1991, p. 30), quando afirma que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, a partir de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

#### Subcategoria 2: Repensar a prática pedagógica

A própria prática do professor reflexivo tem por objetivo fazer o professor refletir sobre a sua prática pedagógica, e esse foi também um dos significados mais produzidos pelos professores entrevistados.

*PI: Fez repensar bastante a prática, trouxe ideias novas, novas não, antigas, mas que estavam esquecidas assim. E foi cobrado que se fizesse essas atividades, foi muito válido.*

O fato de os professores começarem a refletir sobre sua prática, motiva os profissionais inseridos em atividades de formação, como bem destaca o professor P8.

*P8: Sim, sem dúvida foi de grande valia a participação no PNAIC, porque a troca, os encontros, eles eram motivadores e essas oportunidades despertavam em nós o desejo de colocar em prática as descobertas. Então eu julgo que foi um momento muito importante.*

Esses professores apresentaram uma tendência do professor reflexivo como um processo relevante na formação continuada de professores, para eles repensar a prática pedagógica torna-se essencial, sempre ressaltada pela troca de ideias entre os pares. Também foi possível observar na fala dos professores, a relação entre teoria e prática, em que puderam conhecer a teoria de aprendizagem e aplicá-la em suas turmas, ou seja, um momento de encontro reflexivo entre teoria e prática que possibilitou a transformação da realidade docente, ou seja, possivelmente uma relação práxica foi promovida nesses encontros.

#### Subcategoria 3: Novos conhecimentos e informações

Outro aspecto relevante para os professores que participaram do Pacto foi a aquisição de novos conhecimentos, esclarecimentos e o grande número de informações que eram trazidos de dentro do meio acadêmico durante a formação, já que por algum tempo, eles estavam afastados desse meio e sentiam a necessidade de compreender melhor as teorias e as informações que apontam para a realidade das escolas, atualmente, e que, em grande parte, são “jogadas ao léu”.

Para o professor que, em muitos casos, não tem tempo, nem oportunidade de discuti-las e compreendê-las, resta tentar fazer o que acredita ser o correto. É o caso da não reprovação até o 3º ano, o ensino de 9 anos e hoje, do Novo Ensino Médio.

*P3: Sim, muito importante, foi uma formação assim, um curso que nos deu um respaldo até na questão do entendimento de alfabetização, do entendimento dos nove anos, do ensino fundamental de nove anos.*

*P5: Muito importante, foi maravilhoso, olha, novidades e.., sempre assim ob, atualidades, e sempre procurando desenvolver. Foi ótimo, sem palavras.*

Nessa categoria, emergiu um conceito, já definido por Alvarado Prada (1997, p. 88-89) como aprimoramento, que está fortemente ligado ao conceito de melhorar a qualidade do conhecimento dos professores, trazendo novas informações, novidades e compreensão de conceitos e métodos não dominados pela classe, um aporte fundamental também nos encontros de formação.

#### Subcategoria 4: Estímulo a mudança pedagógica

Aqui, enquadram-se aqueles professores que entendem que a formação ofertada no Pacto veio a enriquecer a prática pedagógica, aquela prática que os professores já conheciam, mas com a rotina do dia-a-dia da escola, com a correria, com a falta de tempo de se qualificar, de planejar, ou mesmo por falta de estímulo e cobrança da própria escola, havia ficado de lado.

*P8: Sim, ela só veio a enriquecer o trabalho desenvolvido, e o que eu trago aqui como exemplo é a sacola da leitura. A leitura de caixa de leite que eu considero muito produtivo e algo assim de suma importância, de enriquecimento, na parte do letramento, na parte da imaginação, da oralidade, onde as crianças têm a oportunidade de poder se expressar oralmente, corporalmente no momento que nós fazemos a leitura de caixa de leite.*

Esses professores têm consciência de que práticas diferenciadas, que fazem uso de diferentes metodologias, podem tornam o aprender mais prazeroso, porém também concordam que a rotina e a falta de estímulo fazem com que suas práticas tendam a ser tradicionais e repetitivas ao longo dos anos. Porém, no Pacto havia além da troca de experiências, a produção de novos materiais e a experimentação de práticas diferenciadas de ensino.

*P9: Principalmente, tornar o ensino mais atrativo, que às vezes no dia a dia, as atividades que se propõe para os alunos não são tão interessantes assim, e aí a gente sempre fazendo o curso de novo, a gente volta, né, a fazer os joguinhos a confeccionar trabalho, material de trabalho e aí as crianças se interessam mais também, por que a gente também tem aquela renovação e aí passa para eles né, porque a rotina, o dia a dia assim às vezes, tira um pouco aquele entusiasmo do professor né, cansa e tal. Mas aí a gente fazendo o curso, se encontrando, trocando ideia, um colega te dá uma ideia ou a coordenadora te dá uma ideia e tu já tem vontade de aplicar e aí fica mais dinâmico né, fica bem melhor.*

Esse fato reforça que a rotina da escola, a falta de incentivo, a falta de uma formação permanente, tendo a escola como *lócus* de formação, fazem com que o professor caia na rotina e tenha muita dificuldade de, em seu cotidiano escolar, realizar uma práxis pedagógica.

Porém, é possível perceber que fala dos professores vai ao encontro do que Imbernón (2009) sinaliza, pois

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer

a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo (IMBERNÓN, 2009, p. 27).

Então é preciso renovar, é preciso fazer, como aponta Tardif (2014), do professor o ator principal da formação, levando em consideração seus saberes, suas angústias e suas necessidades, num processo permanente de formação.

### Mudança da prática docente

Nessa sessão nos deteremos a analisar o que mudou na prática dos professores que participaram do Pacto, quais ações tornaram-se significantes para o trabalho docente, a partir das suas concepções. Essa unidade foi dividida em três subcategorias que emergiram em virtude das respostas dos professores participantes do Pacto que apontaram como mudanças significativas em suas práticas docentes.

#### Subcategoria 1: Motivação

Em suas reflexões, os professores trazem indícios dos conceitos, a aprendizagem significativa, quando afirmam que a formação continuada só terá sentido se o professor estiver motivado para aprender, ou seja, o professor precisa apresentar uma pré-disposição para participar da formação, não devendo esta ser imposta.

*P3: Não por obrigação, no momento em que tu quer realmente mudar aquela realidade, quer inovar, fazer um trabalho diversificado dinâmico, que seja estimulante para as crianças.*

Ressaltam que, muitas vezes, falta comprometimento dos professores e dificuldade de aceitar as mudanças que abordam a sociedade e a sala de aula em particular.

*P7: Eu acredito que no caso do PNAIC, muitas vezes, ela não funciona por falta do comprometimento que os professores têm com relação ao que está sendo oferecido. Por que como pude observar nesse PNAIC foi oferecido e muitas vezes os professores não aderem. Eu acredito que, muitas vezes, é essa a questão. É falta de comprometimento com aquilo que é colocado, não que os professores não tenham acesso, ou não tenham conhecimento do que está sendo, daquela maneira que está... até essa mudança que está ocorrendo na sala de aula, não querem enxergar essa realidade, essa mudança, e se adequar a essa mudança. Muitas vezes, eu acho que para aí um pouquinho por causa dessas questões.*

O fato de muitas formações não estarem diretamente relacionadas ao interesse dos professores fazem com que eles se afastem delas, muitas vezes, precisando serem convencidos novamente de sua importância.

*P7: A formação continuada mudou muito meu pensamento com relação a própria questão da formação, que, muitas vezes, nós pensamos que não é válida.*

Esses resultados demonstram que os atores sociais envolvidos com a educação têm papel importante no processo e podem fazer a diferença na construção de uma identidade profissional. Sabemos que há muitos anos a educação vem passando por momentos difíceis e quem mais sente é o professor, que vem se desestimulando cada vez mais.

*P9: Em alguns momentos nós acabamos nos acomodando e sendo vencidos, porque estamos vivendo um momento muito difícil na educação, somos vítimas de um descaso, de uma descrença, e muitas vezes, acabamos perdendo nossas forças e nos desmotivando.*

Por isso, devemos quebrar essa redoma de vidro que é a formação continuada e fazer dela um processo que tenha por finalidade a práxis docente pois,

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero (TARDIF, 2014, p. 236).

Fazer com que a formação torne-se permanente é fundamental para mudarmos esta realidade e, para isso, buscar nos professores uma alternativa de mudar essa realidade, torna-se fundamental.

#### Subcategoria 2: Formação focada na escola

Os professores acreditam que uma formação só será efetiva se voltada aos interesses da escola, a sua realidade, aos problemas enfrentados por eles em sala de aula. Segundo os resultados, as formações descontextualizadas ou extremamente teóricas não surtirão efeito pedagógico, pois não haverá uma aceitação por parte dos participantes.

*P1: Dependendo da formação continuada sim. Tem algumas que fazem formações que não atingem, não é de acordo com a realidade da escola, com a realidade da turma, mas algumas influenciam muito, muda muito a prática.*

Essa visão vem ao encontro do que Nóvoa (2019) descreve como uma formação ideal, uma formação que acompanhe o processo de metamorfose pela qual a escola está passando.

#### Subcategoria 3: Resgate de aprendizagens e renovação do conhecimento

Aqui está expresso o significado daqueles que acreditam que a formação passa por uma mudança, por um resgate, uma reaprendizagem, de um saber que já estava esquecido e que precisava ser resgatado, ou seja, a renovação de uma prática pedagógica que já estava abandonada.

*P1: Ah, foi muito importante, fez repensar bastante a prática, trouxe ideias novas, novas não, antigas, mas que estavam esquecidas assim. E foi cobrado que se fizesse essas atividades, foi muito válido.*

Para as professoras envolvidas, o Pacto resgatou algumas aprendizagens e as enriqueceu, do mesmo modo que buscou trazer aos docentes um processo de práxis, quando, a partir do processo de repensar a prática, trouxeram novas ideias embasadas em teorias e possíveis mudanças sociais.

#### Duração da mudança na prática docente

Urzetta e Cunha (2013) já apontava a importância da formação contínua para a prática pedagógica, segundo o autor, ela pode representar momentos desencadeadores da reflexão do professor sobre sua prática, determinando novas buscas, mas para isso, seu planejamento deve

estar voltado para esse objetivo. Como, em grande parte, as formações continuadas não são permanentes e, sim pontuais, a escola teria que dar continuidade a elas, propondo momentos sistemáticos de encontros com seus professores, para que isso virasse um processo rotineiro. Por mais que o Pacto tivesse essa intenção, pois teve uma duração de quatro anos, os professores relatam que as escolas não acompanharam os professores durante esse período, não como deviam, em momentos de formação dentro da escola.

O Pacto trouxe esses momentos desencadeadores da prática pedagógica, seus relatos apontam para essas mudanças em relação às práticas antigas e também resgatou práticas esquecidas. Porém, é muito provável que elas voltem a ser esquecidas novamente, pois os professores relatam que, quando afastados por muito tempo de inovações metodológicas, a tendência é recorrer ao ensino tradicional.

Essa unidade busca fazer essa análise com base na percepção desses professores uma vez que já não participam mais da formação: O processo de reflexão e a construção da práxis terão continuidade na escola, ou com o fim do Pacto e a pesada rotina da sala de aula o professor voltará a uma prática meramente transmissora?

Nesta sessão apresentaremos duas categorias que emergiram a partir dos dados, os que entendem passado o Pacto, suas aulas continuaram sendo voltadas ao que se aprendeu na formação, e os que acreditam que ela é provisória, ou seja, que irá perdurar por um determinado período.

#### Subcategoria 1: O aprendizado é duradouro e permanece com o professor

Um grupo de professores acredita que as aprendizagens ocorridas na formação permanecem fazendo parte de sua trajetória profissional, ou seja, o que foi aprendido nela será aplicado continuamente em sala de aula com os alunos durante todo seu fazer pedagógico.

*P2: Basicamente mudou, porque fora o PNAIC, sempre procurei estar alerta às inovações; mas do PNAIC eu cito: a leitura diária numa perspectiva dinâmica, o uso do livro didático, e como trabalhar os números material dourado. Isso eu acho que foi uma contribuição riquíssima para nós.*

Porém, apesar de afirmarem que é uma prática permanente, é possível observar em suas falas que essa permanência está restrita aos conceitos que fizeram para eles significado e não para a formação como um todo.

*P5: Sim, com certeza. Principalmente na parte da leitura assim, das historinhas, de trazer para as aulas, que, às vezes, são esquecidas, em função de que a gente tem que atingir os objetivos de conteúdos e, tudo mais.*

Apesar do Pacto ter ofertado, somente em matemática, inúmeros materiais para trabalhar com ensino de geometria, aritmética, matemática financeira, entre outros, poucas atividades foram citadas por eles, talvez, as mais relevantes.

## Subcategoria 2: O aprendizado é temporário e acompanha a formação

Outro grupo de professores consideraram que a formação é intensa quando no momento da formação, após passado esse processo, o professor retorna à rotina da sala de aula e sua prática pedagógica, aos poucos, tende a voltar a ser como era antes da formação, porém só permanece fazendo parte da prática pedagógica, as metodologias e métodos que realmente tiveram significado para o professor durante a formação, ou que ele entendeu como positiva para a sua prática.

*P4: Confesso que o movimento era maior no momento da formação do PNAIC, mas continuamos a nos dedicar e ensinar bem e tentar ensinar de forma lúdica com diferentes estratégias.*

Porém, parece-nos que o mais importante de todo o processo foi à construção conjunta, a troca de experiências, as vivências relatadas por eles nesse processo e, com o fim do programa, dificilmente alguma escola dará continuidade a esse processo de formação.

## Considerações finais

Durante a nossa pesquisa buscamos entender quais eram as percepções dos professores participantes do Pacto sobre esse processo formativo, bem como a possível contribuição ao seu desenvolvimento profissional e sua práxis pedagógica.

Podemos observar, embora as professoras afirmarem, em sua maioria, que a formação continuada é algo muito importante para seu desenvolvimento profissional. Além disso, o fato de que muitas delas serem ofertadas fora do contexto e da realidade do escolar, faz com que muitos professores não se sintam à vontade em participar delas. Nesse sentido, apontam que precisam, de certa forma, serem convencidos da importância dessa atividade para seu desenvolvimento profissional. E, para que isso ocorra, o engajamento da escola como um todo é de suma importância. Fazer com que a formação deixe de ser continuada e passe a ser permanente, dentro da escola no seu local de trabalho. Ou seja, o professor pode até realizar uma formação fora do seu ambiente escolar, mas precisa que a escola o ajude a trazer para seu ambiente de trabalho o que ali está sendo produzido, para que seja debatido junto aos demais colegas e equipe diretiva, as potencialidades e fragilidades da proposta.

É necessário, então, fazer com que a formação continuada se torne uma formação permanente na ficha escolar do professor, não ocorrendo em momentos estanques. Sendo assim, os resultados vão ao encontro do que propõe Nóvoa (2004), quando afirma que a formação deve ocorrer em *lócus*, com trocas de saberes entre os pares, buscando por uma prática reflexiva na experiência dos professores, pois nos parece de suma importância que a escola se assuma como o local de formação de seus professores e, só assim, essa responsabilidade será de toda a equipe escolar.

A formação continuada precisa realmente ser continuada, sendo a escola o local para ser dada sequência a essa formação, pois os professores só conseguem abandonar velhas práticas se estiverem em constante aprimoramento. Sem uma formação permanente no cerne da escola,

os métodos inovadores de ensino voltam a dar espaço às velhas práticas pedagógicas de ensino tradicionais.

Esse aspecto reforça a condição de estar constantemente em formação e que seja voltada para a construção de uma práxis docente, capaz de construir novas e rever velhas práticas educativas, conversando e refletindo com seus pares sobre novas práticas, problemas encontrados, buscando aliar teoria e prática, a fim de mudar a sua realidade escolar. Pois, muitas ações promovidas pelo Pacto estavam voltadas a essa finalidade e, em muitos relatos, encontramos indícios de um movimento prático nesse processo de formação.

Também foi possível perceber através da presente pesquisa, a necessidade que as professoras sentem por novas metodologias de ensino que fujam ao tradicional, porém esses métodos não devem deixar de lado o conteúdo a ser ensinado, por isso esse também deve ser trabalhado nas formações, até porque a matemática é uma disciplina que muitos professores têm dificuldades em ensinar.

Percebe-se no formador um papel fundamental na formação, pois enquanto os professores estiverem sendo assistidos e acompanhados por um formador, há um maior engajamento dos professores, buscando uma maior aplicação de boas práticas em suas aulas. Porém, ao fim desse processo, não há mais um estímulo, o professor não se sente mais cobrado, instigado a praticá-las e acabam por abandonar as novas práticas. Esse fato reforça a necessidade de a escola ser coautora no processo de formação de seus professores.

Temos, então, indícios de que a formação pode ser um forte auxílio no desenvolvimento profissional do professor, possibilitando um movimento prático considerável, se explorado de forma correta pelo formador. Apontam também que a escola tem um papel fundamental na formação do professor e que, em muitos casos, ela falha nessa tarefa.

Toda essa investigação abre caminho para uma nova pesquisa. Será que, estando a escola engajada no processo de formação, como coautora do mesmo, realizando paralelamente uma atividade permanente com seus professores em *locus*, em encontros periódicos, potencializará a práxis pedagógica, promovendo o desenvolvimento profissional?

## Referências

ALVARADO PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Tautabé: Cabral Editora Universitária, 1997.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/148.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, ano 10, n. 14, p. 15-32, 2013 Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2374>. Acesso em: mar. 2019.

COSTA, N. M. DE L. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. **Holos**, ano 20, p. 63-75, 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48>. Acesso em: abr. 2019.

DE ARAUJO, C. B. Z. M.; MANTEINI, M. A. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Prática dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Bataguassu, MS: Relações Possíveis. **Unopar Científica Ciências Humanas e da Educação**, Londrina, v. 16, p. 410-422, 2015.

ESPASANDIN LOPES, C. O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 57-73, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n74/v28n74a05.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

FERREIRA, P. DE F.; FONSECA, M. S. A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). **Ensaio avaliação e políticas públicas em educação**, v. 25, n. 97, p. 809-830, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n97/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500901.pdf>. Acesso em: set. 2019.

FORMOSINHO, J. **Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Ação Docente**. Porto, Portugal: Porto, 2009.

GALVÃO, E. S.; NACARATO, A. M. O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p. 81-96, 2013 Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/849>. Acesso em: abr. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n. 8, p. 1-22, 2009.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: nov. 2019.

- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: out. 2019.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto, 1991.
- NÓVOA, A. **O Lugar dos professores: terceiro excluído?** Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/686/1/21204\\_0871-722\\_29-31.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/686/1/21204_0871-722_29-31.pdf). Acesso em: dez. 2019.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12421028.pdf>. Acesso em: ago. 2019.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2007.
- NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: set. 2019.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0263.pdf>. Acesso em: set. 2019.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: dez. 2019.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.
- PERETTI, T. **Perspectivas de alfabetização e letramento no ensino abetização e letramento no ensino fundamental de nove anos**. 2016. 250 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/691>. Acesso em: jul. 2019.
- SAVIANI, D. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 1-13, 2009.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. DE O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva dos professores**. Lisboa: Educar, 1993.