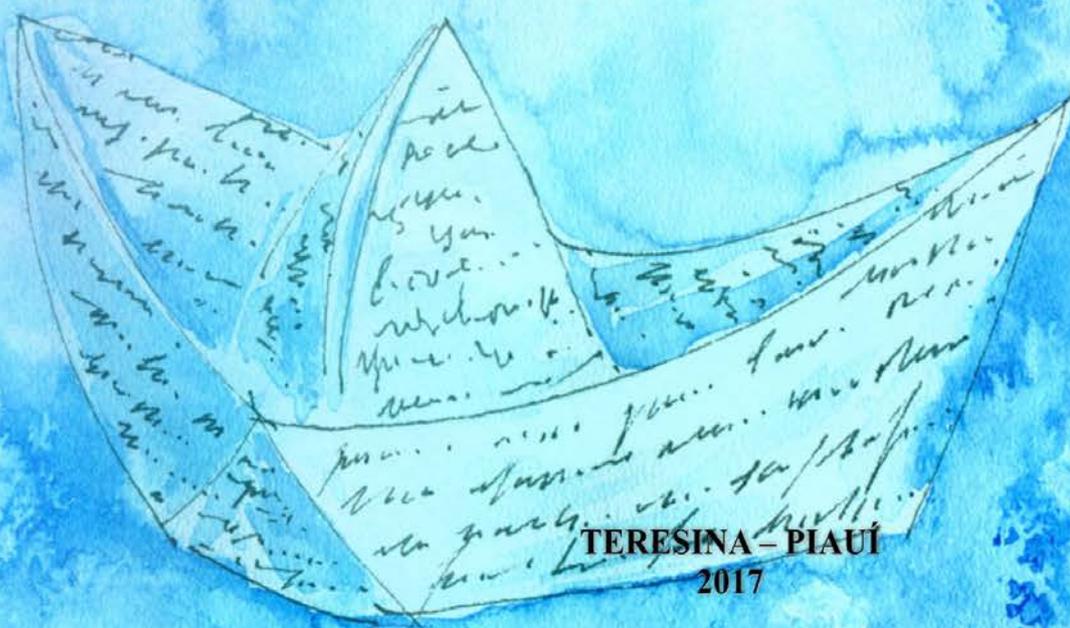


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Hostiza Machado Vieira

**NAVEGANDO NAS SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO
CONTÍNUA: quebrando o silêncio**



**TERESINA - PIAUÍ
2017**



Hostiza Machado Vieira

**NAVEGANDO NAS SIGNIFICAÇÕES DA
FORMAÇÃO CONTÍNUA: quebrando o silêncio**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí para obtenção do grau de doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

TERESINA/PI

2017

Vieira, Hostiza Machado.

V658n Navegando nas significações da formação contínua: quebrando o silêncio [manuscrito] / Hostiza Machado Vieira. – Teresina, 2017. 242 f.: il.; color.

Cópia de computador (printout).

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

“Orientadora: Profª Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.”

Inclui referências e apêndice.

1. Trabalho Docente. 2. Formação Contínua 3. Contradição
4. Significações 5. Colaboração. I. Título.

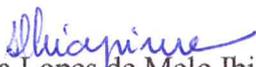
CDD 371.12

Hostiza Machado Vieira

**NAVEGANDO NAS SIGNIFICAÇÕES DA
FORMAÇÃO CONTÍNUA: quebrando o silêncio**

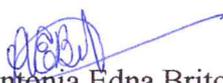
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí para obtenção do grau de doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

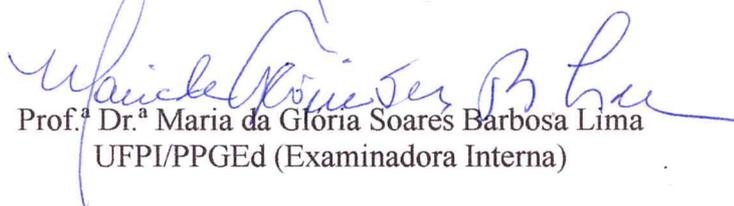
BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
PPGED/UFPI (Orientadora)


Prof.^a Dr.^a Maria Salomilde Ferreira
UFRN (Examinadora Externa)


Prof.^a Dr.^a Hilda Maria Martins Bandeira
UFPI/PPGSC (Examinadora Externa)


Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito
UFPI/PPGED (Examinadora Interna)


Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima
UFPI/PPGED (Examinadora Interna)

Tese aprovada em 29 de agosto de 2017.

À minha mãe, Teresinha, e ao meu pai, Raimundo (*in memoriam*), responsáveis pela minha existência, pelo o que sou e por me ensinar valores que carrego por toda a vida. Obrigada pelo amor, cuidado, zelo e pela proteção que dispensaram a mim. Também sou grata pelo investimento que fizeram em minha formação acadêmica e profissional mesmo quando não dispunham das condições necessárias.

Ao Neves, esposo que me incentivou e me apoiou incondicionalmente para a concretização deste momento especial do meu viver. A vida ao seu lado é mais alegre, irreverente e suave. Sou muito grata pelo seu amor, pelos mimos e elogios que me fazem sentir mais valorizada e amada.

Aos meus filhos, Luiz Felipe e Luiz Fernando, brilhos dos meus olhos. Obrigada pelos momentos de partilha mútua dos conhecimentos científicos e por compreenderem a minha presença pela metade em alguns momentos de suas vidas. Saibam que sou muito feliz em tê-los como filhos e que vocês me orgulham sobremaneira.

À professora doutora Ivana, a quem admiro, respeito e amo por me encorajar a enfrentar os desafios, a acreditar na minha capacidade criadora. Com você aprendi o sentido da colaboração. Sua energia nos move a ser mais.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é o reconhecimento do mover do outro em nossa vida. É o reconhecimento de que somos fruto do conjunto das experiências sociais e de que nos constituímos na relação com o outro. Graças à sinergia, ao esforço conjunto de muitas mãos e mentes, é que este sonho se materializou. Agradecimentos afetuosos:

A Deus, força bem presente nas tormentas e por guiar-me em segurança ao porto, destino meu.

Aos professores doutores da banca examinadora, que trouxeram contribuições valiosas para a qualidade deste trabalho: Wellington Oliveira, Salonilde Ferreira, Antonia Edna, Glória Lima, Hilda Bandeira, Rosana Cruz e Ana Teresa.

Aos professores doutores da quinta turma, Antonia Edna Brito, Antonio de Pádua, Carmem Lúcia Cabral, Francis Boakari, Glória Lima, Ivana Ibiapina, José Augusto Sobrinho, Luís Carlos Sales, Maria do Carmo Alves do Bomfim, Vilani Cosme, por proporcionarem uma viagem inesquecível ao mundo do conhecimento acadêmico.

À professora doutora Josania, por demonstrar carinho e cuidado em alguns momentos difíceis desta trajetória.

À Francisca Nascimento, expressão da amizade e da meiguice, e aos demais amigos da quinta turma de doutorado: Jesus Assunção, Amada, Cristiane, Leila, Kelsen, Ana Célia, Waldílio, Rozenilda, Socorro Borges, Sandra Ramos, Neuza, Isabel Cristina, Janaina, pelos momentos de encanto e partilha do conhecimento.

Aos integrantes do Formar, Marinalva, Fabrícia, Carlos José, Antonina, Selma, Lays, Ruth, Tayná, Clara, Jéssica, Lauanda, Raissa, Daniel, Jean Carlos, Denise, pela colaboração nas diferentes fases da pesquisa.

À meiga amiga Josi, pela escuta sensível durante todo o nosso navegar em que pude compartilhar dúvidas, agruras e risos e por colaborar na revisão de transcrições, trabalho que lhe dei com muito pesar, pois é muito exaustivo.

À Rosalina, fortaleza; Márcia, ternura, por compartilharem a amizade sincera e por aprender com vocês, trilhando o caminho das pedras e dos girassóis.

À Marinalva e à Grasiela, por inspirarem meu navegar por meio de sua força e de sua determinação.

À Conceição Souza (Ceíça), pela revisão atenta deste texto, e ao Francisco Antonio Machado Araujo (Chiquinho), por imprimir-lhe beleza e um colorido especial, com suas ilustrações, tornando-o mais palatável.

Às partícipes desta pesquisa, que embarcaram comigo no sonho de fazer melhor a formação contínua dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Muito obrigada! Vocês foram mais que partícipes e colegas de trabalho: foram tão próximas, como irmãs.

Aos meus irmãos, João Batista (*in memoriam*), de quem fui furtada de seu convívio e de seus afagos durante este doutorado; Francisca, João Evangelista, Vicente, Ester, Candeia, Francisco das Chagas (Chiquinho), Francisco de Assis e Ana Clésia, pelo carinho e por sempre me pouparem de algumas tarefas porque sabiam do meu amor pelos livros, contribuindo para que eu chegasse até aqui.

Aos meus sobrinhos, em especial à Laís, Samara, Vivian Karine e Gabriel (filho da Rosalina), por colaborarem na transcrição dos áudios produzidos no decorrer da pesquisa; Josué, Denise Evelyn, Andréia Fernanda e Carla Stefane, por assumirem, em alguns momentos, o meu papel de filha ou irmã.

À Wilna e à Silvânia, por suavizarem minha caminhada, assumindo em determinados momentos deste navegar parte das minhas atribuições.

À Estegite, expressão da doçura, da bondade, da solidariedade. Embora não sendo partícipe da pesquisa, velejou comigo, floriu, adoçou e nos encantou com mimos em cada encontro da pesquisa.

À Dona Irene, que cuidou de mim, alimentando-me o corpo e o espírito, sempre com riso, causos regados de muito bom humor.

À Antonia Melo, coordenadora de Alfabetização, à Deise Higino, gerente de Formação, por viabilizarem e compreenderem minha ausência em diferentes momentos das atividades laborais.

Ao secretário de Educação do município de Teresina, Kleber Montezuma, à secretária Executiva de ensino, Irene Lustosa, pelo compromisso de promover educação pública de qualidade e por afetar seus liderados com espírito altruísta.

QUEBRANDO O SILÊNCIO

Pensamento e palavra são companheiros inseparáveis.

Se existo, penso, planejo, executo, digo, pergunto, argumento, desdigo...

A palavra é a negação do silêncio.

O silêncio interior queima a alma, faze-a arder em brasas à procura de modos de expressão.

Quebrar o silêncio é puro sentimento e emoção, pois a adrenalina corre nas veias, faz mexer o corpo inteiro, gerando rubor na pele do rosto, embargo da voz, tremor nas mãos, frio interior, além de tantos outros efeitos.

Quebrar o silêncio é conquistar o outro, obriga o outro pedir a contrapalavra, seja para concordar, discordar, acrescentar, impele o outro a modificar seu pensamento, seu modo de agir.

O silêncio ofusca a palavra ou a palavra ofusca o silêncio? A palavra liberta o pensamento. A palavra é martelo que quebra o silêncio, esmiúça o pensamento interiorizado, é arma que me robustece, que me dá visibilidade, que me tira do anonimato. Revela o meu ser. É lâmina de dois gumes.

A palavra objetiva a minha subjetividade. Desnuda-me, despe-me, veste-me, reveste-me.

A palavra revela a minha identidade no mundo. E é por meio desse poderoso instrumento que descortino a minha gênese, o meu “desabrochar”.

(Hostiza Vieira)

RESUMO

O estudo das contradições inerentes à realidade objetiva e, de modo específico, à prática de formação contínua, bem como do seu desvelamento, constitui exigência, tendo em vista que se trata de uma investigação científica e de obra prática de natureza crítica. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva investigar, a partir de contexto colaborativo, a relação entre as significações da prática de formação contínua desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização, a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições. Para a operacionalização deste intento, o estudo privilegia o Materialismo Histórico Dialético como método para a compreensão do objeto investigado e os princípios da Pesquisa Colaborativa – que tem como pressupostos básicos a investigação, a formação e a produção do conhecimento dos atores envolvidos. No intuito de concretizar os objetivos propostos, privilegia a utilização das narrativas de formação, os encontros colaborativos e a observação colaborativa para a produção dos dados. A pesquisa envolve a participação de cinco formadores de professores da área de alfabetização que atuam em contexto de formação contínua dos professores do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Teresina e de uma graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Está fundamentado nos estudos de Marx (1988), Afanasiev (1968), Vigotski (2000), Rubinstein (1973, 1977), Leontiev (1978, 1998), Sanchez Vázquez (2007), Magalhães (2004) Ibiapina (2011), e outros. Sua relevância se configura na contribuição que pode oferecer para a produção do conhecimento no campo do trabalho docente, especificamente da formação contínua, como também para a mudança das práticas dos formadores de professores. Os resultados evidenciam que a colaboração aliada à reflexão crítica possibilita aos formadores de professores entenderem as contradições inerentes às suas práticas, assim como viabilizar a produção de novas significações relativas ao seu modo de pensar e de agir ao desenvolver as ações de formação contínua com professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação contínua. Contradição. Significações. Colaboração.

ABSTRACT

The study of the inherent contradictions to objective reality, in a specific way, to practice of continuous formation, as well as its unveiling, constitutes requirement, in view of that this is a scientific investigation and of practical work of critical nature. In this sense, this research aims to investigate, from a collaborative context, the relationship between the meanings of the practice of continuous formation developed by the trainers of literacy teachers, the explicitness of this as docente work and its contradictions. For the operationalization of this intent, the study privileges the Dialectical Historical Materialism as a method for understanding the object investigated and the principles of Collaborative Research—which has as basics assumptions the investigation, the formation, and the knowledge production of the actors involved. In order to concretize the proposed objectives, it privileges the utilization of formative narratives, the collaborative enconteurs and the collaborative observation for the production of data. The research involves the participation of five trainers of teachers in the area of literacy that work in the context of continuous formation of teachers of the literacy cycle of the Teresina Municipal Teaching Network and a undergraduate of the course of Degree in Pedagogy of the Federal University of Piauí. It is grounded on the studies by Marx (1988), Afanasiev (1968), Vigotski (2000), Rubinstein (1973, 1977), Leontiev (1978, 1998), Sanchez Vázquez (2007), Magalhães (2004) Ibiapina (2011), among others. Its relevance is configured in the contribution that it can offer to the production of knowledge in the field of teaching work, specifically in the field of continuous training, as well as for the change in the practices of teacher trainers. The results show that collaboration allied with critical reflection allows teacher trainers to understand the contradictions inherent to their practices, as well as to enable the production of new meanings related to their way of thinking and acting when developing continuous training actions with literacy teachers.

Keywords: Docente Work. Continuous Formation. Meanings. Collaboration.

RESUMEN

El estudio de las contradicciones inherentes a la realidad objetiva y, en particular, a la práctica de la formación continua, así como de su exposición, es un requisito, considerando que se trata de un trabajo de investigación científica y de obra práctica de naturaleza crítica. En ese sentido, esta investigación objetiva investigar, desde el contexto de colaboración, la relación entre los significados de la práctica de formación continua desarrollada por los formadores de profesores de alfabetización, la explicación de esta como trabajo docente y sus contradicciones. Para la puesta en marcha de esta intención, el estudio se centra en el Materialismo Histórico Dialéctico como método para la comprensión del objeto investigado y los principios de la Investigación Colaborativa -que tiene como premisas básicas la investigación, la formación y la producción de conocimiento de los actores involucrados. A fin de alcanzar los objetivos propuestos, favorece el uso de narrativas de formación, los encuentros colaborativos y la observación colaborativa para la producción de datos. La investigación implica la participación de cinco formadores de docentes en el ámbito de alfabetización que actúan en contexto de formación continua de los profesores en el ciclo de alfabetización de la Red Municipal de Enseñanza de Teresina y de una universitaria del curso de Licenciatura Plena en Pedagogía de la Universidad Federal de Piauí. Se basa en estudios de Marx (1988), Afanasiev (1968), Vigotski (2000), Rubinstein (1973, 1977), Leontiev (1978, 1998), Sanchez Vázquez (2007), Magalhães (2004) Ibiapina (2011), y otros. Su importancia es la contribución que puede ofrecer para la producción del conocimiento en el ámbito del trabajo docente, específicamente en la formación continua, sino también para cambiar las prácticas de formación de los profesores. Los resultados muestran que la colaboración junto con la reflexión crítica permite que los formadores de docentes entiendan las contradicciones inherentes a sus prácticas, así como para permitir la producción de nuevos significados relativos a su manera de pensar y de actuar al desarrollar las acciones de formación continua con los profesores alfabetizadores.

Palabras clave: Trabajo docente. Formación continua. Contradicción. Significaciones. Colaboración.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Aspectos constitutivos da Atividade.....	47
Figura 2 -	Princípios orientadores do processo de análise dos dados produzidos no desenvolvimento da pesquisa.....	115
Figura 3 -	Síntese da relação produzida entre as significações da prática de formação e a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições.....	202
Quadro 1 -	Mapeamento das pesquisas filiadas ao Formar que utilizaram o encontro colaborativo como procedimento de produção dos dados.....	85
Quadro 2 -	Cronograma dos encontros colaborativos.....	87
Quadro 3 -	Perfil profissional das partícipes da pesquisa.....	90
Quadro 4 -	Quadro-síntese das observações colaborativas.....	100
Quadro 5 -	Síntese das significações, dispositivo teórico, categorias e dimensões analíticas.....	113
Quadro 6 -	Síntese das categorias interpretativas da prática de formação contínua como modalidade do trabalho docente.....	114
Quadro 7 -	Síntese da formação na perspectiva do treinamento.....	124
Quadro 8 -	Programas de formação promovidos pela SEMEC.....	152
Quadro 9 -	Síntese das significações da formação na perspectiva da capacitação.....	160
Quadro 10 -	Síntese das significações de formação na perspectiva crítica.....	180
Tabela 1 -	Síntese dos artigos publicados no GT 9 – Trabalho e Educação (2010-2015).....	22
Tabela 2 -	Síntese dos artigos do GT 09 que tratam especificamente do tema Trabalho docente (2010-2015).....	22
Tabela 3 -	Síntese das dissertações e das teses (2011-2015).....	26

SUMÁRIO

1	O COMEÇO DA VIAGEM, O INÍCIO DE UMA HISTÓRIA: CONSTRUINDO O MEU AMOR PELO OBJETO DE ESTUDO	14
1.1	Que motivações e impulsos estão implícitos na definição deste objeto?	17
1.2	Quais os objetivos da pesquisa e por que razão se faz necessária?	19
1.3	Cartografia das produções sobre trabalho docente no período de 2011-2015	21
1.4	As mudanças sociais e os desafios da educação: trabalho e formação docente no contexto contemporâneo	29
1.5	Organização do texto	34
2	NAVEGANDO PELA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	36
2.1	O Materialismo Histórico Dialético e a categoria contradição: construindo as âncoras da pesquisa	37
2.2	Teoria da Atividade	45
2.3	Trabalho e trabalho docente	49
2.3.1	O trabalho como expressão ontológica e sociabilidade humana	49
2.3.2	O significado do trabalho docente	58
2.4	Pesquisa colaborativa: trilha para a investigação, formação e produção de conhecimento	64
2.4.1	A colaboração como zona de desenvolvimento	67
2.5	Arcabouço teórico-metodológico: desenvolvendo as condições para a criação do próprio capital	68
2.5.1	A linguagem como instrumento de mediação: da função pragmática à discursiva	69
2.5.2	Significações: a singularidade e a pluralidade do ser	73
2.5.3	A reflexão crítica como princípio da formação docente	75
2.5.4	A consciência como produto e expressão do mundo real	80
2.6	Contexto da investigação e partícipes da pesquisa	82
2.7	Desdobramentos dos procedimentos metodológicos	82
2.7.1	Encontros colaborativos	83
2.7.1.1	O primeiro encontro colaborativo: atravessando a porta das decisões rumo a um projeto coletivo	88
2.7.1.2	O segundo encontro colaborativo: colaborar ou cooperar?	91
2.7.1.3	Terceiro encontro colaborativo: formação de professores alfabetizadores? Qual a perspectiva?	93

2.7.1.4	Quarto encontro colaborativo: relação entre a teoria e a prática	94
2.7.1.5	Quinto encontro colaborativo: identificando e compreendendo as contradições da atividade formativa	95
2.7.2	Narrativas de formação: fios de história que se entrecruzam	96
2.7.3	Observação colaborativa: contributo para a produção partilhada	99
2.7.4	Plano de análise: a bússola para a interpretação dos dados	105
3	APORTANDO NAS SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO: ENFIM, CONTRADIÇÕES À VISTA	118
3.1	Significações de formação	119
3.1.1	Significações da formação e do trabalho docente: a perspectiva do treinamento e suas interfaces com a prática racionalizadora técnica	122
3.1.2	Significações da formação e do trabalho docente: a perspectiva de capacitação e suas interfaces com a prática contingencial	148
3.1.3	Significações da formação e do trabalho docente: a perspectiva crítica e suas interfaces com a prática cooperativa	174
3.1.4	Significações da formação e trabalho docente: perspectivando práticas colaborativas	197
4	O FIM DA VIAGEM É APENAS O RECOMEÇO	207
	REFERÊNCIAS	213
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO BASEADO NA OBRA “O CONTO DA ILHA DESCONHECIDA” DE JOSÉ SARAMAGO	227
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	229
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO	231
	APÊNDICE D - QUESTIONAMENTOS	232
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTÕES	233
	APÊNDICE F - QUESTÕES PARA ESTUDO DO TEXTO UNIDADE DA TEORIA E DA PRÁTICA	234
	APÊNDICE G - QUESTÕES PARA REFLEXÃO	235
	APÊNDICE H – AÇÕES REFLEXIVAS	236
	APÊNDICE I – AÇÕES REFLEXIVAS UTILIZADAS NA PÓS-OBSERVAÇÃO	238



1

**O COMEÇO DA VIAGEM,
O INÍCIO DE UMA HISTÓRIA:
CONSTRUINDO O MEU AMOR PELO OBJETO DE ESTUDO**



1 O COMEÇO DA VIAGEM, O INÍCIO DE UMA HISTÓRIA: CONSTRUINDO O MEU AMOR PELO OBJETO DE ESTUDO

Navegar é preciso

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso."

Quero para mim o espírito desta frase, transformada
A forma para a casar com o que eu sou: Viver não
É necessário; o que é necessário é criar.

(Fernando Pessoa)

O meu viver com destino incerto foi marcado, em sua origem, por um ambiente familiar povoado por muitos irmãos. Eu era muito introvertida, receosa ou, talvez, medrosa mesmo. Salvo o período da infância, caracterizada pela fase dos porquês, não fui educada para fazer perguntas, questionar, argumentar, defender meus pontos de vista. O ambiente familiar favoreceu o adestramento, a aceitação das “ordens” dos meus pais, dos meus irmãos (cinco homens e quatro mulheres), especialmente dos mais velhos, enfim, de todos a quem, por algum motivo, eu devia respeito e obediência.

E, assim, fui crescendo presa ao medo, ao silêncio, ao meu mundo escuro, cheio de interrogações, de pensamentos reprimidos, de pensamentos ensimesmados, que não se exteriorizavam, que não ganhavam corpo, não se realizavam.

Mas um dia, aos poucos, as perguntas foram se materializando e comecei a indagar:

— Mãe, eu posso escrever tudo que eu penso e o que eu quiser?

— Tia Marica, o que é eternidade? Eu sei que é uma coisa que não acaba nunca. Que vive até, até, até... Mas até quando?

O ingresso no mundo da leitura e da escrita (tardiamente – aos sete anos), também não foi muito diferente. Eu era sempre compelida a sentar, arregalar bem os olhos e ouvir silenciosamente as lições de Dona Mundiquinha, minha primeira professora alfabetizadora. Também, a mim, era exigido que fizesse cópias das lições trabalhadas, o que representava um esforço sobre-humano, pois não tinha a liberdade de movimento dos dedos e das mãos para produzir aquele delicado traçado da escrita bem cuidada da professora, situação que provocava lágrimas, cansaço e fadiga nas minhas pequenas mãos que se lançavam ao desafio de escrever as primeiras letras.

Vencido o desafio da apropriação do Sistema de Escrita Alfabético, agora demonstrava o grau de letramento adquirido no meu processo de escolarização e na minha vivência de

mundo, alicerçada nos contra-argumentos, ainda que contraditórios, conforme o exemplo:

— Professor, lamento muito em lhe dizer que seu conceito de matéria é equivocado. Você disse que dois corpos nunca podem ocupar, ao mesmo tempo, o mesmo lugar no espaço. Isso não é verdade, pois posso ocupar o mesmo lugar que minha colega, sentando-me em suas pernas.

Embalada por muitos sonhos, ingressei no curso Normal médio, antigo curso de Magistério e, assim, tornei-me professora. Ser professora, no meu íntimo e no meu imaginário, seria um modo de preencher as lacunas do campo epistemológico que sempre me impulsionava a buscar o conhecimento. Nesse sentido, movida pela necessidade de alçar novos voos, fui em busca das condições suficientes e necessárias para me constituir professora alfabetizadora. Nesse percurso, novas necessidades emergiram, de modo que apenas o curso de nível médio não dava conta de responder às demandas que o cotidiano me colocava. Era hora de ingressar em um curso de nível superior. Foram quatro anos e meio (houve uma greve de professores nesse percurso) na academia, vivendo intensamente a base preambular do meu processo de profissionalização, refletindo acerca dos diferentes pontos de vista apresentados para a problemática fundamental da Filosofia como ciência materializada a partir da relação entre o pensar e o ser.

Embora o período da graduação tenha despertado, ainda que de maneira tímida, para a necessidade de estudar fenômenos¹ da área educacional, a pós-graduação de natureza *latu sensu* trouxe-me mais consistência e compreensão² acerca do rigor e da adoção dos procedimentos adotados na pesquisa científica.

Ao longo desse processo de constituição da minha história, outras personagens foram se compondo, por exemplo, a de professora da escola normal, posteriormente, do curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação Antonino Freire. Essa trajetória possibilitou múltiplos olhares sobre o processo de formação docente, aguçando novas indagações sobre os atores envolvidos nos contextos de aprendizagem profissional.

¹ Entendo por fenômeno qualquer manifestação, fato ou ocorrência de interesse científico presente no mundo objetivo e objeto de reflexão da consciência de um indivíduo e que é suscetível de descrição e explicação.

² A concepção de compreensão que embasa esta tese está fundamentada em Bakhtin (2003). Para o autor, os processos ativos de interação verbal implicam, obrigatoriamente, em respostas/attitudes do ouvinte no sentido de concordar ou discordar, complementar, apreciar, aplicar adequadamente o que foi posto na enunciação pelo interlocutor.

Paralelamente, tornei-me professora formadora no âmbito da formação contínua³ de professores alfabetizadores e, atualmente, ocupo cargo técnico, integrando a coordenação de alfabetização, função que favorece o relacionamento direto com os formadores de professores, partícipes deste estudo, especialmente no que se refere às questões pedagógicas. A ocupação de diferentes funções, porém, não foram suficientes para atender às minhas necessidades.

De acordo com Afanasiev (1968), Rubinstein (1977), Leontiev (1998), Vigotski (2010), à medida que as necessidades encontram as condições objetivas e subjetivas, sejam como possibilidades reais ou abstratas, elas se concretizam, podendo estas se modificar, dando origem ao surgimento de novas necessidades. Nesse sentido, é adequado concebê-las no âmbito da satisfação, ainda que esta se dê em caráter provisório.

Nesse percurso formativo, novas necessidades emergiram, exigindo a busca incansável pelo conhecimento, concretizando, assim, a realização do sonho do mestrado. O processo de seleção foi muito doloroso e sofrido, assim também como a fase de definição do objeto de pesquisa, pois, como diz a minha orientadora, chegamos à academia querendo pesquisar o planeta Terra e, no entanto, apenas a “cabecinha do alfinete” é suficientemente necessária e relevante. Encontrar a tal “cabecinha do alfinete” não é tarefa fácil.

O mestrado foi uma das fases que considerarei como a mais significativa para a minha formação de pesquisadora, pois experimentei a produção do conhecimento na condição de produtora, de autora e não apenas como mera espectadora ou como uma dedicada leitora. O mestrado possibilitou-me conhecer e empregar diferentes procedimentos de pesquisa, com o rigor que uma pesquisa científica requer e com uma orientação realizada com maestria, conforme recomendam os manuais de orientação. Mais do que escrever um produto final, a pesquisa possibilitou que os partícipes que tomaram parte do processo investigativo fossem também beneficiados, oportunizando a ressignificação de suas práticas.

No processo de produzir ciência, a relação com as teorias e com os autores, a princípio, parece fácil, mas é preciso trato ao lidar com essa questão. Pesquisar envolve escolhas, implica um exercício de combinar e fazer dialogar diferentes autores e correntes epistemológicas, sem, contudo, fabricar uma miscelânea de métodos e pressupostos. É preciso imprimir harmonia e coerência à pesquisa, mas sem desconsiderar os conflitos e as contradições inerentes a ela.

³ No contexto deste estudo, fizemos opção pela expressão formação contínua de professores, a qual está relacionada à ideia de progressão e não de terminalidade, em detrimento da expressão formação continuada, que reforça a ideia de ação acabada (LIBERALI, 2006). No processo analítico, retomo essa distinção de forma mais detalhada.

O processo de busca do conhecimento e de respostas para as questões do cotidiano escolar se delineia no atual contexto, por meio do doutorado, horizonte que parecia tão distante, mas que, com dedicação, esforço e persistência, pude contemplar, maravilhada, sua concretude.

Pesquisar, assim como viver, é indagar a realidade, formular questões, levantar hipóteses, testá-las e respondê-las, por meio de investigação detalhada. No caso específico de minha trajetória, ser pesquisadora supõe, pois, romper com o medo, recuperar a voz, ser ousada o suficiente para questionar a ordem instaurada, as normas ditadas por aqueles que detêm autoridade, seja acadêmica, religiosa, política e, assim, criar e recriar a realidade, sendo, para tanto, mais necessário navegar pelo oceano da vida, com destino incerto, conforme é possível inferir das palavras do poeta português Fernando Pessoa, na epígrafe que principia este texto.

1.1 Que motivações e impulsos estão implícitos na definição deste objeto?

A inserção no campo de discussão justifica-se pela vivência no contexto de formação contínua da Rede Municipal de Ensino de Teresina, no período entre 2003 e 2009, em que exerci a função de formadora de professores na área de alfabetização. O ingresso neste campo de atuação profissional deu-se por meio de minha participação, enquanto professora alfabetizadora da Rede, em diferentes contextos formativos promovidos tanto pela Secretaria Municipal quanto pelo Ministério da Educação, nos quais passei a ganhar notabilidade a partir das interações nos encontros de formação, o que resultou no convite, por parte de alguns gestores da Secretaria, para que pudesse compor a equipe de formadores de professores.

A vivência na atividade de formação contínua, na condição de formadora de professores, possibilitou conceber a prática formativa como uma atividade permeada por contradições em que o próprio modo de ingresso é emblemático, pois a provisão do quadro de formadores de professores que atuam na formação contínua da Rede, assim como parte do quadro dos profissionais que atuam na gestão, é feita por meio da reorganização do quadro de profissionais já existentes, os quais são oriundos de concursos promovidos especialmente para professores da educação básica e para coordenadores pedagógicos.

A prática do formador de professores da Rede Municipal de Ensino de Teresina, configura-se como um espaço de conflito na medida em que o ingresso na profissão se dá por meio da realocação de professores concursados que atuam em sala de aula, seja da educação infantil ou do ensino fundamental. A inserção na carreira, de acordo com esses moldes,

provoca um clima conflitante e paradoxal entre o professor formador e os professores da educação básica, neste caso, os alfabetizadores, uma vez que o professor formador passa da condição de profissional que atua diretamente no contexto da sala de aula, tendo as crianças como matéria-prima de seu trabalho, para a condição de profissional que atua em um centro de formação, cujo protagonista é o professor do ciclo de alfabetização. Na visão dos profissionais da escola, o professor formador atua em favor dos interesses da gestão da Secretaria, contrapondo-se aos interesses de sua classe – de professores da educação básica.

A experiência, notadamente como formadora de professores na área de alfabetização, favoreceu o compartilhamento dos dilemas e das tensões emocionais vivenciadas por esses atores e isso me motivou a compreender a essência da atividade de formação contínua sob a ótica dos atores que ocupam o lugar de formador de professores, com o objetivo de conhecer sua realidade objetiva e as contradições inerentes a ela.

A vivência nesse campo profissional forneceu-me elementos para compreender as circunstâncias e o modo como o formador de professores se insere no seu contexto profissional remetendo-me à concepção da prática formativa como um terreno de luta e de disputa, permeado por antagonismos. Além disso, a prática formativa desses profissionais resguarda um misto de contradições na medida em que, simultaneamente, é orientada por modelos de ensino e aprendizagem pautados em métodos estruturados de alfabetização – caracterizados por um conjunto de ações e de procedimentos expressos na forma de aulas bem preparadas e estruturadas nas quais as tarefas do professor estão bem definidas – e em princípios que defendem a alfabetização na perspectiva do letramento.

Diante da realidade delineada, senti-me motivada e impulsionada a compreender as formas concretas que os determinantes sociais, políticos, econômicos, éticos e ideológicos assumem no contexto da formação contínua dos formadores de professores de alfabetização, bem como as contradições que permeiam a prática formativa desses atores, visto que esses aspectos também se constituem em condições para que o trabalho docente se desenvolva rumo à conquista da possibilidade de materializar proposições para além de práticas utilitárias.

Consciente dessa necessidade e motivada para a compreensão das múltiplas determinações da realidade ora apresentada, tracei as ações e as operações para a materialização da pesquisa por meio do curso de doutorado. Nesse percurso, foi necessário muito empenho na elaboração do projeto de pesquisa, enfrentar acirrado processo de seleção, além de muito estudo para a obtenção de proficiência em línguas estrangeiras. É válido

ressaltar que, no processo de produção das condições para o meu ingresso no doutorado, a participação no grupo Conatus⁴ foi de grande relevância, pois me trouxe disciplina e força de vontade para continuar a caminhada.

A aprovação no curso de doutorado possibilitou a inserção no Núcleo de Pesquisa Formar, espaço-tempo de formação contínua que alimenta a minha curiosidade, motivou-me a continuar perguntando, duvidando e desafiando a mim e aos meus colegas.

A participação em contextos de reflexão crítica, a exemplo do Núcleo Formar, contribui diretamente para os modos de apropriação dessa realidade histórica por meio do processo de desenvolvimento da consciência, possibilitando posicionamento crítico frente às ações inerentes ao fazer pedagógico, favorecendo o reconhecimento de minha capacidade de agente político, de indivíduo capaz de um agir revolucionário, transformador.

1.2 Quais os objetivos da pesquisa e por que razão se faz necessária?

Ao revisitar fios de minha história, demarco os laços que me aproximam do meu objeto de estudo. Assim, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a análise da relação entre as significações da prática de formação desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização e a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições. A premissa central desta investigação é a de que, em contexto de colaboração, as significações de formação, desenvolvidas por formadores de professores de alfabetização, possibilitam a explicitação da prática como trabalho docente e suas contradições.

Ressaltamos que, neste estudo, fizemos opção pelo uso do termo significação/significações para nos referirmos à unidade dialética sentidos e significados (VIGOTSKI, 2000), categoria essa que trata dos processos psicológicos, ressaltando a natureza especificamente humana do homem, a sua capacidade de produção e de autocriação nos seus modos e nas condições de existência na sua relação com o social.

Em face do objeto de estudo e da tese delineada, esta investigação mobiliza como questão central a seguinte indagação: Quais as relações produzidas entre as significações da prática de formação desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização e a

⁴ Grupo de estudo criado, em 2012, pela professora Ivana Ibiapina, em parceria com sua orientanda Grasiela Coelho, no Centro de Formação Professor Odilon Nunes (contexto desta pesquisa) e que, posteriormente, pude também compartilhar a coordenação. O referido grupo foi extinto no início de 2014, ocasião em que parte dos integrantes migraram para o Grupo Formar, Núcleo de pesquisa vinculado ao PPGEd/UFPI.

explicitação desta como trabalho docente e suas contradições? A realidade posta suscita indagação como esta no sentido de entendermos⁵ quem são esses profissionais, como se concebem frente à profissão, como estão compreendendo as contradições e se sentem diante do seu modo de pensar e agir no contexto da prática pedagógica.

Partindo da questão norteadora delineada, definimos como objetivo geral deste estudo: investigar, em contexto colaborativo, a relação entre as significações da prática de formação desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização e a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições. Quanto aos objetivos específicos, esboçamos os seguintes: compreender as contradições da prática de formação desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização; analisar as contradições da prática de formação, perspectivando compreender sua natureza; compreender as significações da prática de formação desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização, visando à sua reelaboração e a explicitação da prática como trabalho docente.

Ao definir o objeto de estudo, muitas foram as indagações que provocaram reflexões sobre sua definição, tais como: por que um estudo dessa natureza? O que justifica esta pesquisa ou mais uma pesquisa nesta área? Partindo desses questionamentos e considerando que se trata de uma investigação científica e que, portanto, exige rigor, avaliamos como insuficiente apenas reiterar que ainda são poucas as pesquisas que se dispõem a compreender a atividade desenvolvida pelo formador de professores no âmbito da formação contínua, tornando-se passível de dúvida afirmar a ausência de experiências nesse âmbito que privilegiem a compreensão das contradições que lhes são inerentes. Desse modo, sentimos a necessidade de realizar um mapeamento das pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro, no intuito de compreender as significações produzidas sobre o trabalho docente.

Ressaltamos que a decisão por realizar o mapeamento sobre o trabalho docente resulta do entendimento de que a formação contínua se configura como uma modalidade do trabalho docente, sendo este mais amplo e, portanto, comporta a formação contínua.

Partimos do entendimento de que os formadores de professores, particularmente, os de alfabetização, manifestam necessidades semelhantes às dos docentes de qualquer outro nível de ensino seja da educação básica ou de nível superior. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido no âmbito da formação contínua compartilha problemas relacionados às condições de trabalho, a exemplo da sobrecarga e intensificação do trabalho docente,

⁵ A partir desse momento, assumimos o discurso na primeira pessoa do plural.

comprometendo o tempo destinado ao estudo, planejamento, sua participação em processos formativos, entre outros aspectos.

A seguir, apresentamos o mapeamento das produções que expressam significações sobre o trabalho docente.

1.3 Cartografia das produções sobre trabalho docente no período de 2011-2015

Nesta seção, apresentamos o mapeamento das produções publicadas no Brasil sobre a categoria trabalho docente, tendo como referência a prática formativa e sua relação com a compreensão das contradições a ela inerentes.

Delimitar o recorte temporal e as fontes que seriam selecionadas trouxe-nos insegurança, tendo em vista que demarcar e escolher implica sempre correr riscos: de sermos tendenciosos, de penalizarmos período e programa/revista/evento em detrimento de outro. Diante desse conflito e, sem podermos nos furtar dessa tarefa, optamos em fazer o recorte temporal no período do último quinquênio. Quanto à seleção das fontes, fizemos opção pelo Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), cuja temática é Trabalho e Educação (GT 9), por considerar que este se configura como relevante fórum de discussão que envolve preocupações com as relações entre o mundo do trabalho e da educação, e as perspectivas para promover a superação das formas de exploração humana geradas pela produção e pela sociabilidade do capital. Além do GT Trabalho e Educação, optamos por analisar as produções publicadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE), focalizando as dissertações e as teses. Esta escolha encontra respaldo por este se constituir como um programa de pós-graduação que contribui, dentre muitos outros aspectos, para a ampliação de conhecimentos, em atendimento às necessidades culturais, sociais e políticas das instituições educativas escolares e não escolares, dos movimentos sociais e das agências de fomento de pesquisas que possam promover o desenvolvimento sustentável das regiões Norte e Nordeste, particularmente.

Para viabilizar esse mapeamento, utilizamos como metodologia a consecução de três etapas, quais sejam: a) levantamento documental: localização dos resumos e trabalhos completos (consulta aos sites); b) leitura integral dos títulos, resumos e palavras-chave; c) análise dos resumos, considerando temas investigados, nível de ensino, abordagens metodológicas e autores mais citados.

Sem pretender exaurir a pesquisa em torno da temática em discussão, nesta seção,

trazemos, inicialmente, resultados do estado de conhecimento baseado na produção acadêmica decorrente das Reuniões 33^a a 37^a, mais especificamente do GT 9, intitulado Educação e Trabalho (GT9), da ANPEd, referente ao período de 2010 a 2015.

Da totalidade de 69 trabalhos que constituíram o universo da amostra, foram selecionados, a partir da leitura dos resumos de todos os textos lidos na íntegra, 12 artigos. Na análise quantitativa, uma constatação surpreendente é o fato de que, neste quinquênio que compôs o recorte temporal, a categoria trabalho docente, em análise, não se apresenta como uma das mais significativas, representando apenas 17,3% da produção. A tabela 1 evidencia a distribuição das produções ao longo deste período:

Tabela 1 – Síntese dos artigos publicados no GT 9 – Trabalho e Educação (2010-2015)

GT9	2010	2011	2012	2013	2015	TOTAL
Trabalho e Educação	11	17	12	10	19	69

Fonte: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

A Tabela 1 mostra que, em 2010, foram publicados 11 artigos contemplando a categoria trabalho docente; em 2011, 17 trabalhos; em 2012, foram publicados 12 artigos; em 2013, 10; em 2015, foram encontradas 19 publicações, totalizando 69 artigos. Essa constatação talvez possa ser justificada pela sua abrangência, uma vez que articula dois temas importantes: Educação e Trabalho. Dentre as 69 publicações, analisamos, efetivamente, 13 artigos, conforme destaca a distribuição na Tabela 2:

Tabela 2 – Síntese dos artigos que tratam especificamente do tema Trabalho docente (2010-2015)

Categoria	2010	2011	2012	2013	2015	TOTAL
Trabalho docente	3	3	1	3	3	13

Fonte: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

Os dados da Tabela 2 evidenciam que, com exceção da 35^a Reunião, realizada em 2012, que apresentou apenas um trabalho destacando a temática em estudo, nas demais Reuniões (33^a, 34^a, 36^a e 37^a) foram encontrados três trabalhos em cada uma, perfazendo um total de 13 artigos que discutem explicitamente a temática em estudo. Ressaltamos que nem sempre a análise dos títulos foi suficiente para a seleção dos textos, o que nos impeliu a realizar uma busca mais refinada, tendo como referência tanto a leitura das palavras-chave quanto do resumo propriamente.

A partir do levantamento e da leitura dos artigos que tratam do tema trabalho docente, elegemos alguns aspectos mais significativos ressaltados pelos autores, tais como temas e conteúdos abordados, abordagens metodológicas das pesquisas e autores mais recorrentes.

Durante o processo de interpretação, observamos que entre os 13 artigos que tratam da temática trabalho docente, cinco são predominantemente teóricos, os quais se autodefinem como revisão de literatura, investigação bibliográfica, artigo teórico, sistematização de pesquisa, texto de natureza teórica. Em relação às produções que apresentam resultados de pesquisas empíricas, encontramos diferentes abordagens metodológicas, variando entre pesquisas quantitativas, quali quantitativas, análise documental, estudo exploratório, bem como uma variedade de procedimentos e técnicas de produção de dados, tais como: entrevista, questionário, grupo focal e outras. Também fica evidente o fato de muitos artigos que apresentam resultados de pesquisa empírica não demonstrarem clareza quanto ao processo de produção e análise dos dados, podendo essa ausência ser justificada, talvez, pela própria natureza e limitação do gênero textual artigo científico.

Os autores mais citados nas produções da ANPEd, conforme a predominância de frequência, foram respectivamente: Karl Marx, Ricardo Antunes, Adriana Cancelli Duarte, Dalila Oliveira, Lukacs, Maurice Tardif e Claude Lessard, Dal Rosso, Álvaro Hipólito, José Esteve, Demerval Saviani, Yves Clot.

Os textos de Tiradentes (2010), Ávila (2011) e Mendes (2011) enfatizam as transformações ocorridas no mundo do trabalho e seus reflexos no trabalho docente do ensino superior decorrente do contexto mais amplo do capitalismo e das políticas educacionais neoliberais, conduzindo à precarização.

Dentre os temas abordados, Tiradentes (2010) destacou a mercantilização, sendo concretizada por meio da internacionalização, das fusões, das aquisições e da reestruturação do 'mercado' da educação superior, comprometendo a qualidade da formação humana e conduzindo o trabalho docente à precarização.

Mendes (2011) discute a precarização do trabalho docente, sendo evidenciada na figura do tutor (EaD), implicando aumento de horas, ampliação do número de alunos por classe, falta de estrutura adequada, carga horária desconsiderando o estudo e o planejamento, baixos salários, competição, luta individual por melhores remunerações.

Partindo da produção escrita da ANPEd (1996-2009), Ávila (2011) destaca como principais temas abordados neste período: a) o questionamento da formação docente e o decorrente desempenho profissional centrados na experiência do professor em detrimento do conhecimento, da teoria e da formação pedagógica; b) a intensificação do trabalho e a

prosperidade do mercado liberal e como esse processo tem reforçado a exploração dos trabalhadores, a perda de direitos sociais, a desigualdade social e a alienação; c) a preocupação com o processo de privatizações, da terceirização, presentes nas políticas educacionais e que vem conduzindo o trabalho docente à intensificação e à precarização, tendo em vista que se encontra debilitado de ações coletivas e de solidariedade.

Pontes (2012) discute as condições de trabalho vividas pelos professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio (EMI) em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, fundamentado no processo de mudança de identidade institucional representada pela transformação do CEFET em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e o plano de expansão impulsionado, foram submetidos a sobrecarga de trabalho expressa por meio de um número elevado de turmas e de cursos em suas modalidades e níveis, comprometendo iniciativas na área de pesquisa e extensão, ações relacionadas ao apoio e à organização do ensino e demais atividades complementares previstas no Instituto, conduzindo a uma perda identitária, no que se refere às especificidades e aos perfis de formação de cada curso em questão.

Pinto (2010), Lima (2011) e Rigolon e Venco (2013) enfatizam a precarização e a deterioração do trabalho docente. Pinto (2010) analisa os efeitos produzidos pelas políticas públicas educacionais neoliberais e de expansão ocorridas no contexto da educação infantil pública em Belo Horizonte, particularmente, por meio da Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003, que criou o cargo de educador infantil, mediante concurso público, para o exercício da função docente, instituindo, assim, carreira diferenciada para essa etapa da educação básica. Dessa forma, passou a existir profissionais das carreiras de educador e professor atuando na mesma escola, exercendo a mesma função com salários diferentes, convergindo para a desvalorização desse profissional e para a intensificação do trabalho.

Lima (2011) aborda a precarização e a deterioração das condições objetivas do trabalho docente produzidas pelas políticas educacionais neoliberais evidenciadas por meio da prática fetichizada, pautada em modelo assistencialista em detrimento de um espaço destinado ao ensino propriamente, conduzindo à significação abstrata tanto da infância e da criança, quanto do trabalho docente, sendo concebido como descolado do conjunto das relações estruturais e dos processos que configuram a sociedade, implicando secundarização do trabalho docente.

Rigolon e Venco (2013) enfatizam a precarização do trabalho docente configurada nas formas de seleção de professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando que estas conduzem à efetivação de contratos desprovidos dos direitos vinculados

ao trabalho, privilegiando a contratação em regime/caráter temporário, acirrando a luta de classe entre professores efetivos e temporários (arrocho salarial, instabilidade, perda de garantia trabalhista, fadiga física e mental, penosidade).

Vieira (2010, 2013) aborda o mal-estar docente configurado nos problemas de saúde apresentados pelos professores, tendo como consequência o afastamento de suas atividades, provocado pelas condições de trabalho e pelas formas de tratamento por parte do poder público que, por meio das políticas estabelecidas pelo discurso educacional oficial, dissemina imagem idealizada das professoras sobre o sentido e o significado de seu trabalho; imagem cujo elemento constituinte da profissão é a ideia de sacrifício. Nessa linha de pensamento, Vieira (2013) aborda os efeitos psicossociais do trabalho desencadeando problemas de saúde de natureza mental e comportamental, bem como doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo.

Ferreira (2015) e Meneses (2015) enfatizam a questão da precarização, da insegurança e da alienação do trabalho docente. A alienação é tratada por Ferreira (2015) com base nos conceitos de dessimbolização e desinstitucionalização do trabalho docente caracterizados pelo descolamento entre o seu lugar na sociedade moderna (lugar original que a sociedade criou o trabalho) e este na contemporaneidade, gerando alienação dos professores que não se enxergam mais no seu trabalho, demonstrando não saber do que fazem parte, quais responsabilidades reais possuem frente ao discurso. Meneses (2015) investiga a precarização da docência e a insegurança do trabalho docente gerado a partir da implantação da política da educação profissional técnica e, conseqüentemente, do paradigma tecnocientífico, contribuindo para que os professores compreendam o fazer técnico como mero aparato instrumental de apropriação da natureza e do próprio trabalho humano e, por conseguinte, corroborando a ausência de direcionamento pedagógico, de organização do currículo, de processo avaliativo, convergindo para a indefinição de um projeto político-pedagógico na escola.

O texto de Fernandes (2015) enfatiza o caráter improdutivo do trabalho docente que, embora situado no contexto da sociedade capitalista, configura-se como uma atividade social cuja função consiste em transformar as consciências dos homens, distinguindo-se das demais atividades que modificam objetos naturais em matéria-prima, ao passo que o trabalho docente tem como objeto de atuação as próprias relações sociais.

Alves (2015) discute a complexidade do trabalho docente, buscando compreender as exigências dos processos laborais, com base nas contribuições da ergonomia da atividade, por

meio da análise sobre ‘o que se pede’ e o que ‘a coisa pede’, tendo em vista que existe um distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

Ressaltamos que, dentre os artigos lidos, a maior parte deles focalizou a questão da precarização do trabalho docente, sendo este fenômeno atribuído ao contexto das políticas públicas educacionais neoliberais. No tocante à questão da precarização do trabalho docente, nesta Pesquisa Colaborativa, compreendemos que os termos precarização e proletarização, embora resguardem suas especificidades, articulam-se. Nesse sentido, defendemos que a tese da precarização e da proletarização do trabalho docente leve em conta as diferenças entre os professores que atuam em escolas públicas e privadas e a relação com o processo de produção capitalista e não apenas o ponto de vista do processo de trabalho.

Em relação à produção acadêmica do PPGEd, correspondente ao período de 2011 a 2015, a totalidade de trabalhos que constituiu a amostra das produções, a partir da leitura de todos os títulos, resumos e palavras-chave, foram contabilizadas 157 dissertações e 19 teses, totalizando 176 trabalhos, conforme evidencia a tabela a seguir.

Tabela 3 – Síntese das dissertações e das teses do PPGEd/UFPI (2011-2015)

PPGED	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Dissertações	24	38	43	31	21	157
Teses	-	-	-	11	08	19
Total = 176						

Fonte: Banco de dissertações e teses do PPGEd/UFPI.

No conjunto das produções escritas em nível de mestrado, no ano de 2011, foram contabilizadas 24 dissertações defendidas; em 2012, foram defendidas 38 dissertações; em 2013, 43; em 2014, o Programa apresentou 31 dissertações; e em 2015, foram defendidas 21 dissertações, perfazendo um total de 157. No que se refere ao conjunto das produções em nível de doutorado, em 2014, foram defendidas 11 teses; e em 2015, oito teses. Ressaltamos que o curso de doutorado lançou seu primeiro edital de seleção em 2011, tendo concluído sua primeira turma em 2014.

Considerando a totalidade de dissertações e de teses defendidas no intervalo de 2011 a 2015, no PPGEd, apenas duas dissertações contemplam explicitamente o tema em análise, sendo uma defendida em 2013 e outra em 2015.

A dissertação de Prado (2013), intitulada “Políticas públicas e condições de trabalho do professor da rede federal de educação profissional no Brasil: uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho docente”, aborda as condições de trabalho dos professores do Ensino Básico Técnico, Tecnológico (EBTT), especialmente no que se refere à

distribuição da carga horária docente, com base no contexto da Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, que criou a carreira EBTT e, posteriormente, passou a regulamentar também a carreira dos docentes dos CEFET, IFET e escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

Partindo de uma abordagem crítica, o autor enfatiza que, pelo fato de a referida lei ter deixado a carga horária docente à margem de normatização, houve um comprometimento do tempo que, por lei (Lei nº 9.394/96, art. 67, V), deve ser-lhes reservado, dentro da carga horária total de trabalho, para a realização das atividades conhecidas como “extraclasse” (estudo, planejamento, avaliação, pesquisa e extensão). Além disso, esta contribuiu para a expansão da rede federal de ensino no Brasil sem o respectivo aumento proporcional do número de professores, acarretando a sobrecarga de trabalho desses docentes, conduzindo os professores do EBTT a uma crise de identidade, agravando as suas condições de trabalho, além de provocar danos à saúde e, conseqüentemente, a perda de qualidade de vida.

A investigação em foco trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que contemplou como principais fontes o uso da legislação nacional, normativas oriundas da UFPI, diários de classe dos docentes do CTT, dados estatísticos do INEP, entre outros. Em relação ao aporte teórico-metodológico, o estudo fundamentou-se nos seguintes autores: Bardin (1977), Lakatos e Marconi (1991), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Santos (2006), Manfredi (2009), Otranto (2010), Ortigara e Ganzeli (2011), Santos (2006), Lima; Lima Filho (2009), Gomes (2011), Oliveira (2010), entre outros.

A dissertação de Araújo (2015), intitulada “Educação.com tecnologia: conectando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC’s”, focaliza, por meio de uma abordagem crítica, as mudanças produzidas pelas TICs como recursos da Tecnologia Educacional no trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa que se ancora nos fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica e utiliza como procedimento para a produção dos dados a entrevista reflexiva, envolvendo apenas um professor de História do ensino médio, que atuava na rede privada da cidade de Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

A pesquisa em tela teve como fundamentos teórico-metodológicos Vigotski (1996, 2000, 2001, 2010a, 2010b), Leontiev (1970, 1978, 2006), Luria (1986, 1999), Rubinstein (1972), Litwin (1997), Sancho (1998, 2013), Marx (1975, 1980, 1983, 1985, 1986, 2002, 2004, 2010), Marx e Engels (1993), Engels (1986), Saviani (1994, 1996, 2007, 2012), Basso (1994), Barreto (2014), Soares (2008), Szymanski (2000), Aguiar (2011) e Aguiar e Ozella (2006, 2013).

Ao discutir as especificidades do trabalho docente, o autor o classificou como

produtivo, reafirmando que este produz bens ao sistema capitalista e, conseqüentemente, mais valia. Embora não tenha explicitado a razão pela qual o classificou como produtivo, acreditamos que tenha considerado a diferenciação entre professores que trabalham em escolas públicas e os que trabalham em escolas privadas, adotando como referência o fato de o professor partícipe da pesquisa atuar na rede privada, pois, conforme discutiremos na terceira seção, o trabalho docente pode também ser considerado improdutivo nas situações em que o professor trabalha na esfera pública, pois embora este venda sua força de trabalho para o Estado, produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz mais valia (TUMOLO; FONTANA, 2008).

Ao empreender o esforço de mapear as pesquisas sobre o trabalho docente, constatamos que as perspectivas em que o tema se apresenta são múltiplas, abrangendo desde as condições objetivas – evidenciadas por meio da mercantilização do ensino, da precarização refletida nas diferenças salariais de professores, intensificação do trabalho, expansão da rede de ensino – às condições subjetivas evidenciadas por meio do mal-estar docente, alienação, efeitos psicossociais do trabalho, entre outros. Em relação ao campo específico de atuação dos interlocutores, as pesquisas envolveram professores do ensino superior e da educação básica, contemplando a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio integrado à educação profissional técnica. Constatamos, ainda, o uso de diferentes abordagens metodológicas, destacando-se pesquisas quantitativas, quali quantitativas, análise documental, estudo exploratório, combinação de variados procedimentos e técnicas de produção dos dados, destacando-se a entrevista, o questionário, o grupo focal e outras.

Diante do exposto, fica evidente que, em meio ao número significativo de produções escritas decorrentes de pesquisas, sejam bibliográficas ou empíricas, nenhuma delas aborda a atividade realizada pelo formador de professor no âmbito da formação contínua como uma modalidade do trabalho docente e não discutem na perspectiva de analisar as contradições que permeiam esta prática, buscando compreender a origem do seu desenvolvimento a partir da interpenetração de opostos dialéticos em sua unidade, justificando, assim, a singularidade desta investigação.

Ademais, a necessidade de expandir essa discussão se acentua quando se trata de compreender tais contradições, intencionando o desenvolvimento das práticas formativas. Corroborando este pensamento, Oliveira (2016, p. 207) salienta que no contexto de investigação-formação de educadores:

[...] as contradições de sentidos quanto ao objeto em construção e/ou quanto a qualquer das relações afeto-cognitivas da atividade coletiva, relacionadas a experiências sócio-histórico-culturais, que não forem pontuadas, dificultarão a expansão do objeto em construção e o desenvolvimento de nova totalidade.

Essa particularidade legitima a realização desta pesquisa, uma vez que contribui para a produção do conhecimento no campo do trabalho docente e da formação contínua de professores, como também para a compreensão das contradições das práticas formativas especialmente dos formadores de professores de alfabetização da Secretaria Municipal de Ensino de Teresina, na medida em que nós, como partícipes desse projeto formativo-investigativo, colaborativamente, comprometemo-nos e nos lançamos ao desafio de criar as circunstâncias necessárias para promover a negociação e o compartilhamento das significações em contextos de produção coletiva.

No intuito de evidenciar o movimento constituído no processo de formação docente, a partir do contexto histórico-político, social e econômico, discutimos, na sequência, as mudanças e os desafios ocorridos na educação, no mundo do trabalho na contemporaneidade.

1.4 As mudanças sociais e os desafios da educação: trabalho e formação docente no contexto contemporâneo

As transformações ocorridas no mundo do trabalho e da produção, resultantes das complexas relações sociais capitalistas, expressas por meio do avanço tecnológico e da globalização do capital e do trabalho, entre as quais merecem destaque a quantidade de informação disponível para a população e a velocidade de sua disseminação, trazem repercussões para a educação, implicando na resignificação da função social da educação e da escola, bem como do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da formação docente. Nessa ótica, Dourado (2001, p. 49) destaca que as

[...] agências educacionais passam a ser vislumbradas como um dos elos de socialização dos conhecimentos técnico-científicos historicamente produzidos pelo desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências sociais requeridas, predominantemente, em sintonia com o setor produtivo.

Nesse contexto, os processos reformistas do estado brasileiro, entre os quais merecem destaque a desestatização e a criação das agências regulatórias⁶ e, conseqüentemente, as políticas educacionais e de formação de professores desenvolvidas nas últimas décadas, convergem para a legitimação dos princípios de modernização, racionalização e privatização que governam a lógica do mercado, objetivando a expansão do capital. O quadro em que se inserem essas reflexões remete-nos à compreensão que tais princípios, que regulam o setor produtivo, também influenciam a educação, imprimindo-lhe caráter de competitividade e de produtividade (DOURADO, 2001).

As mudanças ocorridas no âmbito das políticas educacionais se manifestam de forma mais efetiva na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, a qual, guiada pelo trinômio produtividade, eficiência e qualidade total, reorienta as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular, as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis e das etapas de ensino, compreendidos pela educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior, possibilitando a ressignificação dos mecanismos de descentralização, que se traduz, por um lado, na desconcentração e/ou desresponsabilização do poder público e, por outro, na centralização e no controle por parte do poder central (DOURADO, 2001).

Nessa linha de pensamento, as políticas de formação de professores reafirmam os ideais neoliberais, concretizados por meio da exigência da profissionalização docente, sendo esta orientada pelos princípios do Banco Mundial, cuja ênfase se apoia no aligeiramento da formação inicial, caracterizada por uma formação pedagógica de caráter fundamentalmente técnica e na formação contínua, compreendida no contexto das políticas como formação em serviço.

A análise das políticas educacionais, em especial das políticas de formação de professores (DOURADO, 2001), sob a ótica neoliberal, evidencia o que se convencionou denominar de “protagonismo docente” (ALVES, 2012), por meio do qual os professores

⁶ Para Costa e Peci (1999), o processo de desestatização caracteriza-se pela mudança na economia brasileira a qual deixou de ser uma economia mista, tornando-se uma economia privada de mercado, cujo eixo dinâmico do padrão de produção e acumulação foi definitivamente transferido para o setor privado. Em outras palavras, refere-se à transferência, para a iniciativa privada, da execução de serviços públicos pela União, diretamente ou através de entidades controladas, bem como daqueles de sua responsabilidade. Já as agências regulatórias, referem-se a qualquer órgão da Administração Direta ou entidade da Administração Indireta cuja função reside em regular a matéria específica que lhe afeta. Consiste no processo de intervenção, ou seja, na restrição pelo poder público da escolha baseada em interesses particulares.

passam a ser valorizados como pessoas capazes de desenvolver habilidades e motivações, comprometendo-se com a reforma e se responsabilizando pelos seus resultados, sendo reconhecidos socialmente, sendo enaltecida a sua contribuição na transformação dos sistemas educativos, conforme preconizam as diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC). Ao refletir sobre a proposição do protagonismo docente, Alves (2012, p. 5) destaca que o referido projeto defende:

[...] a necessidade de formar docentes com ânimo e competências para enfrentar a educação do século XXI, observando-se atentamente sua saúde laboral e o estado emocional em que se encontram. Da mesma forma, o documento destaca a importância de considerar os docentes como sujeitos capazes de propostas educativas integradoras; como profissionais reflexivos, autônomos, criativos e comprometidos com a reforma; com competência para desenvolver a aprendizagem informal e à distância e para relacionar-se com outras modalidades educativas desvinculadas da escola.

Nesse sentido, a autora enfatiza que o documento em apreço apresenta nova concepção e novo perfil docente que adota postura autônoma, criativa, e, sobretudo, comprometida com as reformas educacionais. Esse perfil emerge, de acordo com a autora, como forma de se contrapor ao modelo de ensino e aprendizagem que historicamente esteve pautado na transmissão do conhecimento, o qual contribuiu para pouca autonomia por parte dos professores no processo de estruturação e de avaliação curriculares, imprimindo uma atitude passiva frente às mudanças e à inovação, favorecendo uma cultura individual em detrimento de um clima institucional pautado na cooperação. A autora destaca, ainda, que o protagonismo docente valoriza “[...] os aspectos práticos, operacionais e cotidianos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem” (ALVES, 2012, p. 11), restringindo o campo de trabalho do professor ao espaço da sala de aula. Assim, a concepção do protagonismo docente traz embutida uma formação ideológica que produz subjetividades e atores comprometidos com os interesses do capital.

Do ponto de vista do Materialismo Histórico Dialético, proposto por Marx, a ideologia é concebida como um conjunto de ideias e de opiniões desenvolvidas de maneira mais ou menos sistemática e interligada à vida concreta dos indivíduos (ARAÚJO, 2010) que operam no sentido de servir a interesses de diferentes instituições ou esferas de organizações sociais, como a religião, a arte, a escola, os costumes, o Estado, as leis, o direito, a filosofia, a ciência e a tecnologia. As ideologias, nesse contexto, constituem um “[...] sistema de ilusão, pois ignoram as relações reais, ou seja, relações materiais que governam as forças produtivas e

suas transformações” (ARAÚJO, 2010, p. 185). Nessa perspectiva, o conjunto de ideias e de explicações que uma determinada sociedade oferece sobre si mesma e sobre o mundo “[...] não são mais do que meros ecos ou reflexos das condições materiais”.

De acordo com essa lógica, o modo como as consciências se constroem constitui uma aparência, uma distorção da realidade, caracterizando-se uma inversão entre o que é aparência e essência, entre o que é causa e efeito (CHAUÍ, 2000), legitimando, assim, a dominação, visto que a instituição, a organização ou a classe no poder e, neste caso específico, as políticas públicas, tendem a camuflar o real social, apresentando-o como algo natural, quando depende de condições históricas e concretas, sobretudo, dos conflitos e das contradições inerentes à realidade.

As consequências das concepções que subjazem o protagonismo docente, na lógica do capital, consiste em desenvolver no professor uma “[...] falsa consciência de sujeito do processo educacional quando contraditoriamente objetiva retirar-lhe seu papel de sujeito histórico” (ALVES, 2012, p. 1), o que implica em considerar que o professor é impelido a desenvolver consciência econômica, política e social, desconsiderando as condições concretas da realidade que o cerca.

O contexto atual, marcado pelo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho, exige um novo perfil docente; um profissional criativo, autônomo, capaz de enfrentar as complexas relações estabelecidas na sociedade e na educação do século XXI, porém, a *expertise* do projeto reformista, das políticas educacionais e de formação de professores consiste exatamente na conformação dos interesses do capital às ideias e às explicações construídas pela própria sociedade civil sobre a sua realidade objetiva.

De fato, a formação docente como modalidade do trabalho docente constitui expressão cultural da consciência organizadora da experiência social controvertida, plural e flexível. Nesse sentido, o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação contínua, não está descolada do contexto social, histórico, político, econômico e, por isso, é afetada, em sua essência, pelo sistema capitalista na medida em que o processo de tomada de decisão global da sociedade, desde os processos produtivos materiais elementares até os domínios culturais mais mediados, está subordinado às determinações estruturais de controle do capital (MÉSZÁROS, 2015).

Diante desse cenário, em que os professores são concebidos como protagonistas, ou seja, passam a assumir uma função ativa nos sistemas educativos e no seu próprio processo formativo, ganha força a formação contínua, compreendida não apenas como atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços circunscritos, mas também como atividade que

exerce função fundamental na constituição dos atores envolvidos no processo formativo.

No âmbito dessa discussão, ressaltamos que a formação contínua, neste contexto, é concebida como na perspectiva de educação-aprendizagem de adultos (FERREIRA, 2009; IMBERNÓN, 2010), a qual “[...] se articula às situações de trabalho e aos cotidianos profissionais, organizacionais, comunitários das escolas” (FERREIRA, 2009, p. 329).

Compreendida como atividade compromissada com a aprendizagem profissional permanente de professores, a formação contínua tem como um dos principais atores a figura do formador de professores. Nesse contexto, o formador de professores apresenta diferentes opções de inserção profissional, podendo atuar em escolas de nível médio, em institutos superiores e universidades, nas secretarias de educação e nas próprias escolas do sistema educacional, conforme destacam os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999).

Considerando a perspectiva defendida por Vigotski (2000), compreendemos que o formador de professores, constitui-se como o par mais experiente na organização do processo formativo, na medida em que colabora para a análise das práticas dos professores com vistas ao desvelamento das contradições, favorecendo a produção de significações mais críticas.

Nesse processo de formativo, a reflexão configura-se como importante estímulo para a formação de pessoas capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos de trabalho e na sociedade, na proporção que os tornam conscientes de suas práticas sociais, favorecendo a reelaboração de pensamentos e planos, transformando formas autoritárias de agir.

Assim, formar criticamente implica o desenvolvimento de uma postura questionadora das contradições inerentes às práticas desenvolvidas na escola e na criação de contextos para a capacidade de transformá-las. Formar nessa perspectiva promove a constituição de atores políticos imbuídos na construção de uma sociedade justa, igualitária, por meio de ações emancipatórias que buscam desvelar “[...] as forças que impedem os indivíduos e os grupos de influenciarem as decisões que afetam crucialmente suas vidas” (MCLAREN; KINCHELOE, 2006, p. 283).

No cerne do trabalho de formação contínua, entendemos, por um lado, que as circunstâncias em que o professor formador ingressa na profissão, seja por meio de concurso, processo seletivo ou por meio do reconhecimento de suas práticas pregressas, por exemplo, a sua atuação no contexto da sala de aula do ensino fundamental, afetam diretamente o seu modo de compreender e de agir na profissão, podendo gerar contradições nas relações que se estabelecem entre os envolvidos no processo formativo, seja com os seus pares, seja com os

professores alfabetizadores.

Entendemos, por outro lado, que as condições objetivas e subjetivas de trabalho que vivenciam e as necessidades que são criadas, a partir dos modos de atuação, requeridas na atividade formativa, são decisivas para o formador de professores constituir-se como profissional e definir sua compreensão do mundo que o cerca, em especial, do trabalho docente.

1.5 Organização do texto

Na perspectiva de atender aos objetivos aos quais este trabalho se propõe, além desta introdução, organizamos o texto em mais três seções. Na segunda seção, intitulada “Navegando pela abordagem teórico-metodológica da investigação: a ancoragem da pesquisa”, apresentamos as categorias relativas ao método, à abordagem e à modalidade de pesquisa empregadas. Além disso, destacamos os procedimentos utilizados para a produção dos dados, apresentando o contexto, as partícipes da pesquisa e o plano de análise que orienta a interpretação dos dados.

Na terceira seção, “Aportando nas significações da formação contínua: enfim, contradições à vista”, apresentamos o processo de análise e de interpretação, com base no dispositivo teórico interação verbal fundamentado no pensamento bakhtiniano, realçando as práticas formativas contínuas alicerçadas nas categorias interpretativas treinamento, capacitação e crítica. Na sequência, discutimos a formação contínua como uma modalidade do trabalho docente.

Na conclusão, intitulada “O fim da viagem é apenas o recomeço”, elaboramos a síntese da pesquisa, realçando as contradições da formação contínua enquanto modalidade do trabalho docente a partir das significações produzidas no contexto investigativo e de colaboração.



2

**NAVEGANDO PELA ABORDAGEM
TEÓRICO-METODOLÓGICA
DA INVESTIGAÇÃO**



2 NAVEGANDO PELA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Não existe vento favorável a quem não sabe onde deseja ir.

Sêneca

Parafraçando Sêneca, escritor e filósofo romano, acreditamos que é necessário traçar a rota para se chegar ao destino desejado. Nessa direção, apresentamos o mapa da ancoragem teórico-metodológica que orienta o navegar desta investigação, cujo foco consiste em investigar, a partir de contexto colaborativo, a relação entre as significações da prática de formação desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização e a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições.

A compreensão das ações diárias nos contextos de trabalho e da teoria que as apoia exige a preocupação com a maneira como enxergamos o mundo e com a elaboração de estratégias para explorá-lo na perspectiva de desvelar “[...] as forças que impedem os indivíduos e os grupos de influenciarem as decisões que afetam crucialmente suas vidas” (MCLAREN; KINCHELOE, 2006, p. 283), possibilitando aos indivíduos graus maiores de autonomia e de atividade humana.

Assim, o pesquisador crítico tem como tarefa primordial a adoção de uma postura política libertadora perante uma sociedade desigualmente estruturada e dominada por ideologias e culturas hegemônicas, sendo necessário que nós, enquanto pesquisadora, investiguemos o significado da experiência humana e tomemos parte de um projeto pessoal que leve em conta que o conhecimento produzido é sempre vinculado a interesses. E, se estamos preocupados com as injustiças da sociedade, é necessário assumirmos projetos políticos e morais que possibilitem as mudanças imprescindíveis para diminuição das desigualdades sociais.

Desenvolver pesquisa pautada nesses pressupostos constitui uma necessidade e como, do ponto de vista científico, não há possibilidade de conhecimento válido sem a definição de caminhos a serem trilhados, consideramos importante o emprego de método e de procedimentos que deem conta das especificidades da natureza do objeto investigado.

Nesse sentido, esta pesquisa parte do princípio de que é necessário o rigor científico, a definição de objetivos claros, a utilização de procedimentos e método de investigação. Por entender que o objeto investigado se encontra diretamente influenciado pelo método e pelas leis inerentes que o regem (AFANASIEV, 1968), buscamos ancorar os fundamentos da

pesquisa no Materialismo Histórico Dialético, tendo como referência os princípios e os procedimentos da pesquisa colaborativa.

Assim, nesta seção, objetivamos refletir sobre o arcabouço teórico-metodológico que dá sustentação à investigação, realçando os princípios do Materialismo Histórico Dialético enquanto método e sua relação com a lei da unidade e luta dos contrários e a categoria contradição, destacando, ainda, a modalidade de pesquisa que embasa este objeto de estudo. Em seguida, direcionamos a exposição para as categorias conceituais que se caracterizam como basilares para a compreensão e para a produção das análises desenvolvidas ao longo do estudo. E, por fim, os procedimentos utilizados no desdobramento na pesquisa.

2.1 O Materialismo Histórico Dialético e a categoria contradição: construindo as âncoras da pesquisa

O método Materialismo Histórico Dialético constitui uma via alternativa para a apreensão da realidade e para o desvelamento das contradições da atividade formativa. O referido método parte da premissa de que o mundo é plenamente cognoscível e de que a percepção humana é capaz de formular uma ideia adequada da realidade material (AFANASIEV, 1968). Nessa ótica, a realidade objetiva constitui a fonte do conhecimento na medida em que, simultaneamente, provoca sensações, proporcionando-lhe noções e conceitos de maneira ativa e prática, inaugurando a ideia de que “[...] o processo do conhecimento se baseia na prática, na atividade material, produtiva, dos homens, que conhecem os objetos e fenômenos no curso dessa atividade.” (AFANASIEV, 1968, p. 180).

Na esfera da vida social e, mais especificamente, no campo da atividade formativa, o conhecimento se revela por meio da descoberta de seus princípios, das suas leis e categorias, visando à utilização de seus resultados em sua atividade prática. Assim, o conhecimento se caracteriza como atividade teórica dos homens e, como tal, não tem a capacidade de transformar a realidade por si só, mas apenas mediante a unidade da teoria (conhecimento) e da prática (AFANASIEV, 1968).

Com base no Materialismo Histórico Dialético, compreendemos que a prática real e concreta dos homens é regida pelo princípio da ligação geral e do desenvolvimento, princípio esse que defende:

No mundo tudo está interligado, cada objeto, cada fenômeno está ligado com todos os demais por intermédio de numerosos elos intermediários. O mundo

representa, portanto, um sistema único e íntegro, em que cada fenômeno ocupa um determinado lugar nos sistemas de ligações de tudo com tudo. (BURLATSKI, 1987, p. 80).

Dessa forma, a atividade formativa está inter-relacionada e imbricada com o modo como os professores ingressam na função e com as contradições inerentes a ela. Assim, a constituição desses atores e a produção da atividade de formação docente encontram-se em conexão indissolúvel com as condições que as produziram. As ligações representam um determinado tipo de relações. Para Burlatski, (1987, p. 79),

[...] uma relação corresponde à existência de dois ou mais objetos, fenômenos, propriedades, noções ou conceitos que podem ser comparados um com o outro, [...] a ligação é o tipo de relação entre dois ou mais objetos, fenômenos, propriedades, noções ou conceito em que a modificação dum deles resulta na modificação do outro ou outros.

Nesse sistema de ligações, a constituição do professor, em especial do formador de professores⁷, e a produção da prática formativa estão sujeitas ao movimento constante, implicando o processo de renovação e de desenvolvimento incessantes. O método dialético, nessa ótica, requer o estudo da atividade formativa, considerando as transformações ocorridas historicamente, em função das necessidades criadas a partir das condições produzidas, convergindo, assim, para o nascimento, a caducidade e o surgimento de novos modelos de práticas formativas em decorrência desse movimento contínuo.

A dialética se baseia no desenvolvimento e na transformação dos fenômenos que se traduzem por meio da passagem de mudanças quantitativas, produzidas de forma lenta e gradual, às mudanças qualitativas, produzidas abrupta e subitamente, não ao acaso, mas regidas por leis (STÁLIN, 1945). Nessa direção, a atividade formativa dos formadores de professores é concebida como movimento progressivo e ascendente, no qual a transição das velhas práticas para novos contornos ocorre de modo complexo, pois a contradição não é uma coisa fixa e imutável.

Para Afanasiev (1968), a essência da dialética materialista reside na teoria do desenvolvimento e na concatenação universal que, por sua vez, tem de mais importante suas fontes e forças motrizes, as quais encontram respaldo nas leis fundamentais da dialética

⁷ Em se tratando das especificidades desta pesquisa, o formador de professores é compreendido como o profissional “[...] que atua exclusivamente na formação contínua, inserido em uma política pública de formação de professores” (MATSUOKA, 2012, p. 1) das Secretarias estaduais e/ou municipais, especificamente em centros de formação e aperfeiçoamento dos professores da Educação Básica.

materialista, a saber: lei das transformações quantitativas em qualitativas e vice-versa, lei da unidade e luta dos contrários e lei da negação da negação. Particularmente, o estudo da lei da unidade e luta dos contrários e, por conseguinte, das contradições inerentes à realidade objetiva, bem como o desvelamento de sua natureza, é uma exigência relevante de toda e qualquer investigação científica e obra prática (AFANASIEV, 1968), na medida em que evidenciam as fontes e as causas reais do eterno movimento e o desenvolvimento do mundo material.

Refletir sobre a lei da unidade e a luta dos contrários nos remete ao entendimento do significado de “contrários” e sua “unidade”. Para Afanasiev (1968, p. 107), “Os contrários são precisamente os aspectos, tendências ou forças internas do objeto que se excluem mutuamente e, ao mesmo tempo, se pressupõem um ao outro. A relação de indestrutível interdependência desses aspectos constitui a unidade de contrários”. Assim, os contrários representam as forças internas do objeto ou fenômeno, que se opõem, repelem-se e se atraem mutuamente, sendo todos os objetos e fenômenos sujeitos a esses elementos na medida em que são constituídos por meio de uma conexão orgânica, uma unidade indissolúvel de contrários.

Para o autor em referência, no âmbito das atividades psíquicas humanas, os processos contraditórios também estão presentes, podendo manifestar-se por meio da excitação e da inibição, da concentração e da irradiação das excitações na corrente dos hemisférios cerebrais. Dessa forma, os objetos e os fenômenos, de maneira geral, estão sujeitos à lei da unidade e da luta dos contrários, em que os extremos opostos não podem coexistir pacificamente num mesmo objeto, provocando, necessariamente, a disputa entre o velho e o novo, entre o que nasce e o que morre.

É evidente que a luta entre as tendências opostas pode cessar temporariamente, assumindo um caráter de repouso, porém, isso não significa vantagem ou sobreposição de um extremo sobre o outro. Assim, o equilíbrio dos contrários é relativo em qualquer processo, senão “[...] nenhum desenvolvimento se produziria na face da terra, pois a luta é a força motriz do desenvolvimento” (AFANASIEV, 1968, p. 110).

A contradição se apresenta sob duas perspectivas: a da lógica formal e da lógica dialética. Assim, enfatizaremos suas formas objetivas e subjetivas, primeiramente, porque é de extrema importância para a construção das bases teórico-metodológicas deste estudo e, em segundo lugar, porque é uma categoria complexa e multifacetada, objeto de muita discussão entre os materialistas dialéticos.

Do ponto de vista da lógica formal, clássica ou lógica de dois valores, a não contradição corresponde ao segundo princípio basilar que rege o pensamento e a realidade

objetiva. De acordo com esse princípio, a proposição A não pode ser, simultaneamente e sob o mesmo aspecto, B e não B. Em outras palavras, uma mesma proposição qualquer, não pode ser verdadeira e, ao mesmo tempo, falsa, pois, para o pensamento lógico formal, uma proposição contraditória configura-se como irreal do ponto da realidade e impossível do prisma da verdade (KOPNIN, 1972; LEFEBVRE, 1975; CHAUI, 2000).

A lógica formal reafirma o princípio da identidade, segundo a qual A é A, expulsando e excluindo o conflito, a diferença. Para a lógica clássica, uma coisa não pode ser o contrário de si própria (lei da não contradição), e uma coisa não pode ser, ao mesmo tempo e na mesma consideração, ela própria e o seu contrário (lei do terceiro excluído). Essa maneira de lidar com a contradição no processo de aquisição do conhecimento sobre o mundo objetivo afasta qualquer possibilidade de conhecimento, visto que nenhum objeto material ou sistema de objetos é absolutamente inalterável (MARQUIT, 1997). De acordo com a lógica clássica – regida pelos princípios da identidade, da não identidade e do terceiro excluído, os quais formam a base do pensamento dedutivo –, qualquer conclusão deduzida a respeito do objeto não pode violar tais princípios.

Na lógica formal, as contradições são subjetivas no pensamento e, portanto, não podem ser consideradas “[...] reflexões objetivas das contradições objetivas da realidade objetiva” (MARQUIT, 1997, p. 63). São resultantes “[...] de erros de lógica ou de inadequadas reflexões subjetivas das contradições objetivas” (p. 58). Em outras palavras, as contradições lógicas consistem na “[...] falta de concordância entre as projeções teóricas do comportamento de algum sistema abrangendo o objeto e o comportamento efetivamente observado” (p. 67), ou seja, “[...] a teoria descreve o sistema como estando no estado A, ao passo que a observação demonstra que o sistema está no estado não-A” (p. 67). É possível afirmar ainda que “[...] as contradições lógicas ocorrem em teorias logicamente inconsistentes no caso de um conflito entre um comportamento teoricamente projetado e um comportamento realizado” (p. 65). As contradições lógicas são eliminadas por meio da correção da teoria.

Na lógica formal, as contradições resultam do esforço da atividade do pensamento humano de se apropriar da realidade e dos objetos, ou, ainda, de produzir uma ideia aproximada das coisas. Dado o caráter mutante da realidade e dos objetos, a sua apropriação obriga-nos a fazer uso de dois tipos de reduções (MARQUIT, 1997). O primeiro ocupa-se da análise do objeto como um todo, seja em movimento, seja quando sofre mudança em relação aos outros objetos à sua volta. Dessa maneira, o objeto é sobreposto ao meio ambiente sem considerar sua interação ou sua influência sobre ele mesmo. Esse tipo de redução pode ser comparado à maneira como uma personagem é apresentada em um desenho animado, ao

mover-se em um pano de fundo inalterado; provoca, também, a ruptura da unidade de um objeto com seu meio ambiente, na medida em que o coloca artificialmente fora desse meio ambiente e mantém o último inalterado.

No segundo tipo de redução, o objeto é compreendido como sendo composto de determinado número de partes, algumas das quais atravessam mudanças em relação a alguma ou a todas as outras. Essa redução concebe o movimento ou a mudança como uma sucessão de estados em repouso. Esse tipo de redução tem como consequência a destruição da unidade do objeto consigo mesmo, sendo esse reduzido à soma de suas partes, ao invés de considerá-lo como um todo integrado (MARQUIT, 1997).

A apreensão dos objetos materiais ou do sistema de objetos, ou seja, a apropriação da realidade objetiva no pensamento implica, inevitavelmente, um desses tipos de reduções. É um erro lógico, no entanto, tomar como únicas e verdadeiras essas reduções e considerar seus resultados como uma representação totalmente exata e fidedigna dos objetos e dos sistemas, ao invés de considerar seus resultados como um estágio na aquisição do conhecimento da realidade objetiva.

As contradições lógicas ou subjetivas são encontradas em certos níveis de cognição, podendo resultar de duas maneiras: a) dos erros lógicos não detectados previamente no desenvolvimento da teoria; b) do caráter aproximativo das representações teóricas da realidade objetiva, no qual o grau de precisão necessário não é o mais adequado para o enfoque da realidade objetiva que está refletida na teoria. De modo semelhante, são também contradições, na lógica formal ou subjetiva, aquelas que surgem quando as propriedades projetadas ou o comportamento previsto na base de uma dada representação teórica, da realidade objetiva, não concordam com as propriedades observadas ou com o comportamento de um sistema material, visto que a produção do conhecimento não ocorre a partir de um vácuo. Ela é sempre construída com base em algum conhecimento prévio (MARQUIT, 1997).

Para adequada compreensão dessas relações, inspirada em Marquit (1997), apresentamos o seguinte exemplo de contradição: na lógica formal, o trabalho docente configura-se com base na valorização dos condicionantes imediatos, do privilégio da dimensão prática em detrimento da dimensão intelectual ou vice-versa, imprimindo, assim, um caráter unidimensional e abstrato ao trabalho docente. Para além da lógica formal, esses condicionantes imediatos não devem ser, todavia, tidos como aspectos exclusivos e absolutos que determinam o trabalho docente. Mas, sim, como elementos que balizam a ação docente, porém, não podem ser apreendidos sem considerarmos as múltiplas determinações da realidade concreta, como aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, ideológicos que a

permeiam. O trabalho docente constitui-se como uma totalidade, vista em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento.

A lógica formal, porém, tem sua atuação delimitada, o que resulta na restrição do seu alcance a uma realidade micro. A esse respeito, Konder (1992, p. 23) reitera que “As leis da lógica são certamente válidas, no campo delas; e – nesse campo de validade – a contradição é a manifestação de um defeito no raciocínio”. Entender a contradição com base, exclusivamente, nessa perspectiva significa anular o seu valor, significa engessar o pensamento, impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão da realidade e das coisas.

A realidade, embora seja cognoscível, não se apresenta imediatamente ao homem. Esse caráter multifacetado da realidade se explica pelo fato de o homem, como indivíduo cognoscente, que age de forma objetiva e praticamente sobre a natureza, movido por suas necessidades, experimenta, primeiramente, uma atividade prático-utilitária por meio da qual cria suas próprias representações das coisas, gerando compreensões distintas e mesmo contrárias, relativas à essência ou ao conceito correspondente da realidade (KOSIK, 1989).

No que concerne à essência como categoria da dialética, Afanasiev (1968, p. 159) compreende-a como o “[...] aspecto principal, interno, relativamente estável do objeto (ou conjunto de aspectos e relações deles”, sendo esta determinante da natureza do objeto, derivando-se dela todas as particularidades e todos os traços. Quanto ao fenômeno, expressa os aspectos e ligações externas e diretas da essência. Esta manifesta as propriedades internas e ocultas do objeto; não se presta a observação e, por isso, só se revela por meio do estudo minucioso do objeto em sua totalidade. O fenômeno, ao contrário, revela as propriedades exteriores, superficiais e singulares do objeto ou da realidade imediata, mediante uma quantidade de desvios e contingentes, por isso é enganosa.

A realidade humana não pode ser compreendida isoladamente, sendo necessário analisá-la, entender a origem e o desenvolvimento dela ou do objeto estudado, como se constituíram, e as relações intrínsecas existentes entre aquilo que ela é e o que não é. A dialética tem a função primordial de fornecer as lentes para romper as representações da realidade projetadas na consciência do indivíduo no decurso das condições produzidas historicamente.

A realidade material somente é possível mediante a compreensão das relações intrínsecas das unidades contraditórias que a envolvem. Em tais unidades, a contradição é

essencial e constitui-se como princípio básico do movimento e do desenvolvimento dessa realidade material.

Na lógica dialética, “[...] a contradição é a unidade dos contrários e a luta dos contrários que excluem e se supõem mutuamente” (CHEPTULIN, 2004, p. 289). A contradição caracteriza-se pela disputa permanente dos elementos e das tendências opostas no funcionamento, na mudança e no desenvolvimento de um mesmo objeto, que se excluem e se atraem mutuamente, porém, pelo fato de os aspectos contrários não serem divergentes, não se destroem e não se anulam, antes, coincidem e se complementam.

Para o autor mencionado, a contradição caracteriza-se pela interdependência orgânica dos elementos contrários que não podem existir uns sem os outros, mas, paralelamente, a unidade revela a igualmente certa coincidência dos contrários nesses ou naqueles momentos de tendências. Os contrários, ao compartilharem uma única e mesma formação e essência, forçosamente possuem uma série de propriedades em comum. A interação e a coincidência dessas propriedades essenciais dos contrários convergem para a origem da contradição dialética viva.

Os contrários não apenas se excluem uns aos outros, mas também coincidem entre si, e revelam não apenas as diferenças, mas, também, a identidade. A coincidência da natureza dos elementos contrários de um mesmo objeto manifesta-se pelas diferenças, que se interpenetram, supõem-se uns aos outros, constituindo a contradição dialética. Sendo a contradição a unidade e a luta dos contrários, a coincidência dos aspectos contrários, corresponde ao estágio de desenvolvimento em que se estabelece um relativo equilíbrio de forças opostas, em que essas parecem se tornar equivalentes. Entretanto, a unidade, sendo um momento necessário da contradição, é sempre relativa, enquanto a “luta” é sempre absoluta. O momento da passagem dos contrários um pelo outro, constitui-se na expressão plena da identidade dos contrários.

Desse modo, na lógica dialética, a contradição, a luta dos aspectos e das tendências, próprias da formação material, são reconhecidas como a origem do movimento e do desenvolvimento, o que implica afirmar que a lógica dialética não se contrapõe à lógica formal, porém, vai além, ao promover o movimento do pensamento por meio da interação da estrutura ou da organização (forma) deste e do conjunto de elementos e de processos que o constituem (conteúdo).

No âmbito dessa discussão, Cheptulin (2004, p. 263) concebe o conteúdo enquanto categoria dialética materialista como o processo em que os elementos e aspectos que constituem o objeto “[...] encontram-se constantemente em interação, em movimento,

mudam-se um no outro e manifestam às vezes uma, às vezes outra de suas propriedades”. A forma, por sua vez, consiste na interação dos elementos que constituem o objeto e sua relação com as ações que este exerce sobre outros objetos ao seu redor, ou seja, a forma configura-se como o enlace entre os processos constitutivos do objeto (internos) e seu domínio exterior (processos externos).

As contradições dialéticas subjetivas são as que ocorrem no domínio do pensamento, no processo de cognição da realidade e não na própria realidade, podendo tal contradição ser resolvida não por meio da modificação do objeto de cognição (ou da teoria), mas por meio da modificação do processo cognitivo dentro do domínio do pensamento, a partir de investigação e de exame profundo do seu conteúdo dialético, até chegar à compreensão mais rica do objeto. Essa mudança no domínio cognitivo é consequência das modificações qualitativas e quantitativas que se operam no pensamento, de modo a atingir um grau mais objetivo e concreto, penetrando no conteúdo e na essência do objeto (LEFEBVRE, 1975).

Na lógica dialética, a exemplo da lógica formal ou lógica dos dois valores, as contradições apresentam uma relação de três termos, sendo que os polos da contradição dialética têm as suas raízes nas condições concretas da existência desses polos. Em se tratando da contradição na lógica formal, o terceiro termo é obscurecido pelo erro de olhar a lei da identidade de uma maneira dialética. Essas relações podem ser ilustradas a partir de um exemplo de Marx (1988): o capital pressupõe o trabalho assalariado, assim como o trabalho assalariado pressupõe o capital. Nesse exemplo, os polos opostos (capital e trabalho assalariado) se condicionam mutuamente; eles ocasionam reciprocamente um ao outro. O terceiro termo nessa situação é representado pelas forças de produção, visto que os dois polos das relações de produção referem-se ao modo como as forças de produção são postas em movimento, ou seja, o terceiro termo refere-se ao objeto em seu meio ambiente.

As contradições apresentam, ainda, modalidades distintas, tais como: internas, externas, fundamentais, principais, secundárias e antagônicas (AFANASIEV, 1968; CHEPTULIN, 2004).

As contradições internas caracterizam-se pelas relações dos aspectos contrários de um único e mesmo fenômeno ou processo. Elas desempenham função decisiva, pois são responsáveis pela formação e organização deste, favorecendo a passagem de uma qualidade a outra e a um novo estágio de desenvolvimento. As contradições externas, por sua vez, são determinadas pelas contradições internas, ou seja, pela relação com as contradições internas desse ou daquele fenômeno ou processo.

As contradições fundamentais são aquelas entre os aspectos que mais se opõem na estrutura dos fenômenos. Elas desempenham papel determinante no estado e no desenvolvimento dos elementos mais ou menos essenciais e em todas as etapas de sua existência e de seu desenvolvimento.

A contradição principal dá origem igualmente a todos os outros aspectos do fenômeno e deixa neste uma marca determinada. Encontra-se organicamente ligada à contradição fundamental e é, habitualmente, um dos elementos desta, uma parte constitutiva ou uma forma concreta de sua manifestação. As contradições secundárias são as que ocorrem entre quaisquer outros elementos de um fenômeno dado.

As contradições antagônicas são aquelas cuja existência e desenvolvimento de um dos contrários depende do outro. Sua resolução implica o desaparecimento e a extinção da unidade, do estado qualitativo ao qual elas são próprias.

A lei da unidade e a luta dos contrários têm como essência as contradições internas que são inerentes aos fenômenos e processos. Essas contradições se encontram em unidade indissolúvel e ao mesmo tempo em luta constante. Essa luta entre os contrários constitui a fonte interior, a força motriz das mudanças e das transformações que atuam no universo.

As contradições tanto na lógica formal quanto na lógica dialética são determinantes para o desenvolvimento das diferentes perspectivas e significações do trabalho docente e, por conseguinte, da formação contínua. Assim, as distintas perspectivas que este assume histórico e concretamente são frutos das forças internas e externas que operam nas relações que se estabelecem entre os docentes a partir de suas vinculações ao processo de produção.

No contexto da formação contínua, as contradições constituem a mola propulsora do desenvolvimento, na medida em que os formadores de professores submetem suas formas de pensar e de agir ao processo crítico-reflexivo, podendo essa contradição ser resolvida por meio da adequada relação entre o que é objetiva e subjetivamente a atividade de formação contínua.

2.2 Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade, desenvolvida pelo grupo de psicólogos soviéticos, entre eles: Rubinstein (1973, 1977), Leontiev (1988) e Vigotski (1998, 2000), adotada como aporte teórico nesta pesquisa, parte da premissa básica de que a ação humana é determinada social e historicamente. Social, porque a ação do indivíduo sobre a natureza é realizada nas e pelas interações sociais. É por meio da relação com o outro que o indivíduo se constitui; é na

linguagem e por ela própria que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos. É histórica, porque considera a gênese, os processos; porque analisa a ação humana na sua relação passado e presente, à luz das mudanças.

Ao discutir sobre os processos psíquicos do homem, Rubinstein (1977) estabelece a distinção entre atuação e atividade. A atuação refere-se à ação de todas as espécies; produz resultados diversos, podendo surgir involuntariamente e sem intenção. A atividade constitui a específica atuação humana, sendo esta é consciente e orientada para uma finalidade. No entanto, o que determina a atuação humana ou atividade não são os fins, mas a relação entre finalidade e condições pelas quais os fins devem se plasmar. Assim, compreendemos que a atuação humana ou a atividade constitui a totalidade de atos conscientes orientados para um fim, cuja realização se dá mediante a observância das condições pelas quais este deve efetivar-se na prática.

Para Rubinstein (1973, p. 120), a condição indispensável para promover o agir humano encontra-se nas necessidades e, conseqüentemente, na vontade ou atividade volitiva. O indivíduo, ao tomar conhecimento de um objeto do qual depende a satisfação de sua necessidade, o seu desejo é despertado e orientado para esse objeto. Dessa forma, a origem de toda a ação humana passa, necessariamente, pelo conhecimento, isto é, “[...] pelo facto dos impulsos se tornarem conscientes como motivos e o resultado se tornar consciente como finalidade do acto. O acto volitivo, que parte ou deriva dos impulsos, orienta-se para um fim tornado consciente”. Ora, se não há conhecimento do objeto do qual depende a satisfação da necessidade, não há desejo e nem motivos, que são manifestações das necessidades, dos interesses no psiquismo humano e, conseqüentemente, não há atividade volitiva.

Ao discorrer sobre o brincar como uma forma de atividade, Vigotski (2007) destaca que esta fornece ampla estrutura básica para a mudança das necessidades e da consciência, assumindo, assim, função condutora e determinante no desenvolvimento do indivíduo na medida em que cria uma zona de desenvolvimento de iminente. A atividade contém em si todas as tendências que impulsionam o mais alto nível de desenvolvimento do indivíduo, possibilitando o estabelecimento de novas relações entre o campo da significação e as percepções visuais, ou seja, entre as situações no pensamento e as situações reais.

O desenvolvimento do psiquismo humano, de acordo com Leontiev (1988), ocorre mediante a influência das circunstâncias concretas da vida do indivíduo. Esse processo de desenvolvimento das funções psicológicas é determinado pelo desenvolvimento da atividade do indivíduo, uma vez que, no contexto de suas práticas sociais, este se engaja em atividades distintas que favorecem mudanças no sistema de relações sociais, implicando o

desenvolvimento dos atores envolvidos e da própria sociedade.

De acordo com essa perspectiva, nem todos os processos podem ser caracterizados como atividade. Para Leontiev (1988, p. 68), pode ser designada atividade apenas “[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial, correspondente a ele”. Assim, a necessidade é o que impulsiona o homem a idealizar objetos, que são construídos a partir da ação dos indivíduos participantes, concretizando, deste modo, a atividade.

Por atividade, Leontiev designa os “[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com os objetivos que estimulam o indivíduo a executar esta atividade, isto é, o motivo” (1988, p. 68). A atividade, nessa ótica, é compreendida como o processo guiado por motivos, que ocorre mediante a coincidência do motivo com o seu objetivo, convergindo para a satisfação de uma necessidade. Assim, pode ser designada atividade apenas os processos que, mediados pelas relações homem-mundo, satisfazem uma necessidade especial, correspondente a ele. A necessidade é o que impulsiona o homem a projetar objetos e a concretizá-los, visando à satisfação de suas necessidades. A figura, a seguir, sintetiza a compreensão de atividade.

Figura 1 – Aspectos constitutivos da Atividade



Fonte: Elaborada a partir da compreensão de Leontiev (1988).

Para o referido autor, o motivo é que determina, configura a força motriz da atividade na medida em que necessidade e objeto se articulam, impulsionando a sua concretização. A necessidade é pré-requisito de toda atividade, porém, ela por si só não é suficiente para determinar a orientação concreta da atividade, uma vez que é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação, ou seja, realiza-se nele, tornando-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

O desenvolvimento do indivíduo ocorre mediante processos reais de sua própria vida, ou seja, de sua atividade. Participa desse processo de desenvolvimento da vida e, portanto, da atividade não apenas tipos separados de atividades, mas alguns deles representam função decisiva, e outros, desempenham função secundária. Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico depende da relação com a atividade principal e não com a atividade em geral (LEONTIEV, 1988).

Assim, cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre o indivíduo e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. A transição de um estágio para outro é marcada pela mudança do tipo principal de atividade na relação dominante do indivíduo com a realidade.

A atividade principal ou dominante é constituída não por índices exclusivamente quantitativos, nem tampouco por aquele tipo encontrado mais frequentemente em determinado estágio de desenvolvimento, ou seja, a atividade à qual o indivíduo dedica mais tempo. Antes, a atividade principal é compreendida como aquela “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um certo estágio de seu desenvolvimento.” (LEONTIEV, 1988, p. 65).

A atividade principal, nesta perspectiva, é responsável pelas mudanças psicológicas do indivíduo – neste contexto, do formador de professores –, observadas em determinado período, que convergem para seu desenvolvimento; dela depende a formação e reorganização dos processos psíquicos particulares, bem como o surgimento de outros tipos de atividades e dentro da qual estes tipos de atividades são diferenciados.

Para Rubinstein (1977), a exemplo do jogo e do estudo – tipos especiais de atividades divergentes do trabalho, mas a ele vinculados e dele derivados –, o trabalho constitui a forma fundamental historicamente originária da atividade humana. É por meio das formas evoluídas do trabalho criador que o caráter multifacetado do ser humano se revela, expressando suas formas espirituais, intenções, sentimentos da personalidade e do seu desenvolvimento.

Para o autor em referência, “Trabalhar significa manifestar-se numa actividade,

transformar a intenção num facto, materializá-la em produtos materiais. Trabalhar significa objectivar-se nos seus produtos de trabalho, enriquecer e alargar a sua própria existência, ser criador e formador” (RUBINSTEIN, 1977, p. 82). Assim, o trabalho, enquanto atividade intencional orientada para um fim, carrega o potencial de desenvolver a própria condição humana, dando significação a sua existência enquanto ser criador e produtor, elevando-o à categoria filosófica de destaque, conforme apresentamos a seguir.

2.3 Trabalho e trabalho docente

Analisar as significações da prática de formação contínua dos formadores de professores de alfabetização, explicitando-as como trabalho docente e suas contradições, remete-nos a refletir sobre a essência da categoria filosófica trabalho, pois esta categoria pode assumir significados distintos a depender das diferentes visões que carregam os indivíduos na sua relação com o trabalho, trazendo implicações que influenciam diretamente o modo de operar frente à prática formativa.

Examinar seus fundamentos nos remete a indagar: o que é trabalho? Seria o trabalho simplesmente uma tarefa penosa conforme sugere o senso comum? Qual a origem do trabalho? Quais suas implicações na constituição do ser social? Qual o significado de trabalho docente e quais suas especificidades?

Considerando o exposto, organizamos esta seção em duas subseções. A primeira destina-se a discutir o caráter ontológico do trabalho na constituição do homem enquanto ser social, retomando alguns conceitos chave em Marx que são fundamentais para a compreensão do trabalho docente no contexto do capitalismo avançado, quais sejam: valor de uso e valor de troca, objeto de trabalho e matéria-prima, meios de trabalho, trabalho produtivo e improdutivo. Na segunda, trazemos à tona os nexos constitutivos do trabalho docente, relacionando às especificidades do trabalho formativo do formador de professores de alfabetização.

2.3.1 O trabalho como expressão ontológica e sociabilidade humana

O trabalho é o substrato da existência humana. É o fundamento para que o homem se constitua na sua essência como ser pensante, ser cognoscente. Para Engels, o trabalho “É condição fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” (ENGELS, 2004, p. 13). Tal afirmação nos

leva a refletir que o trabalho é responsável pelo processo de hominização da espécie humana, constituindo-se o marco entre a existência das formas de vida puramente biológicas e as da esfera social. De acordo com Marx (1988, p. 202),

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Nessa perspectiva, o trabalho assume um caráter mediador entre o homem e a natureza na medida em que, para garantir a sua sobrevivência e atender às suas necessidades, o ser humano interage com a natureza, apropria-se dos seus recursos, submetendo-os à sua vontade. Nesse processo relacional homem-natureza-homem, o ser humano intervém na realidade natural, transforma-a, deixando a sua marca ao mesmo tempo em que também é modificado por ela, uma vez que essa interação desencadeia um processo de desenvolvimento da espécie humana não apenas com relação à sua estrutura fisiológica, mas também no aperfeiçoamento de suas funções psíquicas.

Como fundamento ontológico⁸ do ser social, o trabalho é, pois, a categoria que elevou o homem à sua condição humana, tendo em vista que a relação homem-natureza, indivíduo-objeto produziu no decurso da história da humanidade transformações tanto na natureza quanto no homem, não apenas como resultado de sua mera presença no mundo, mas como fruto do processo mental em que o homem, ao executar ações, projeta idealmente o objeto. Ao discutir sobre a capacidade humana de planificar sua ação, Marx (2004, p. 36-37) destaca:

No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além dos esforços dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como

⁸ A Ontologia ou Teoria do Ser estuda "o ser enquanto ser", a natureza do cosmo (ser físico), da vida (ser biológico) e da sociedade (ser social), procurando determinar suas categorias fundamentais e suas relações mais gerais.

atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas espirituais.

A atividade laboral dotou o homem de capacidades singulares que somente a este é facultada. Nem um outro ser vivo é capaz de empreender esforços provenientes de seus órgãos e, em especial, de sua imaginação com vistas a um fim orientado, determinado pela vontade. É genuinamente por meio do trabalho que o homem põe em movimento sua capacidade teleológica, ou seja, que manifesta a essência do ser social que o torna distinto das demais formas biológicas – a capacidade de, primeiramente, projetar no plano das ideias aquilo que, *a posteriori*, se concretizará no plano material.

Ao refletir sobre a capacidade teleológica de transformar uma realidade material, Costa (2001, p. 24) afirma:

A transformação do mundo com a constante produção de novas necessidades, através de atos teleologicamente (com uma finalidade) posto pelo ser social, que põe em funcionamento series causais – independentes dos indivíduos que as produziram – para dar-lhes forma útil à vida humana (uma roupa, um carro, uma hidrelétrica etc), destaca o homem da esfera biológica. Assim, na esfera do trabalho – fundamento do ser social – subjetividade (teleologia) e objetividade (causalidade) formam uma unidade mediada pela atividade produtiva.

A atividade laboral constitui o amálgama da produção da própria vida material, pois a partir da interação do homem com a natureza, com outros homens e consigo próprio é que se cria um conjunto de relações complexas que dão origem ao desenvolvimento das forças produtivas de uma dada época histórica e, conseqüentemente, da estrutura econômica da sociedade a qual passa a constituir a base para determinadas formas de consciência social. A unidade objetividade-subjetividade, expressa no trabalho, impele o indivíduo a compreender, por meio da consciência, as relações causais da realidade.

O pensamento marxista representa um legado para a história da humanidade na medida em que analisa as relações do homem com a natureza e com os outros homens por meio da categoria trabalho, a qual é tida como substrato do ser social. Para Marx (1988), é por meio da atividade laboral que o homem se constrói e constitui suas relações. Essa forma de compreender o trabalho assume caráter humanista, de modo que nos traz respostas para questões, tais como o que é o homem, seu surgimento e seu desenvolvimento, especialmente por ocasião de fase mais inicial.

No decurso da história produtiva da sociedade e do engendramento das relações de produção estabelecidas na atividade material, Marx (2002) lança seu olhar atento para os distintos momentos históricos, especificamente analisando a estrutura econômica de cada época, mas é no mundo da burguesia, no sistema capitalista, que sua análise ganha maior expressão. Para Costa (2001, p. 18-19), a história da filosofia burguesa apresenta duas fases principais. A primeira, caracterizada pelo movimento progressista, ascendente, orientado no sentido de elaboração de uma racionalidade humanista e dialética, compreendida ao período dos pensadores indo até Hegel. A segunda é notadamente marcada por uma radical ruptura, ocorrida por volta de 1830-1848 – sendo orientada por uma progressiva decadência e abandono mais ou menos completo das conquistas do período anterior, algumas definitivas para a humanidade.

Ao longo desse processo em que as relações produtivas se complexificam, há a crescente exploração do homem e a luta de classes, originando o desenvolvimento e a degradação de si mesmo, em um complexo regulado por leis decorrentes da própria atividade dos homens, revelando a contradição entre as forças produtivas e as relações sociais de produção e, conseqüentemente, a alienação caracterizada como a coisificação dessas relações sociais (COSTA, 2001; VÁZQUEZ, 2007).

É, nesse contexto, que a burguesia, ao instaurar-se como a classe social detentora do poder político, social e econômico, passa a exigir um conhecimento técnico cada vez mais especializado, sob a qual a ciência assume um novo papel. Diante da necessidade de expandir a produção e de dar celeridade à transformação da natureza, como forma de obter mais lucro, a burguesia passa a exigir maior rigor da ciência.

Dessa forma, “[...] o progresso do conhecimento científico-natural, que se traduz na constituição da ciência moderna, converte-se em uma necessidade prática social de primeira ordem [...]” (VÁZQUEZ, 2007, p. 245), ou seja, a prática produtiva contemporânea configura-se como fonte constitutiva da teoria científica, na medida em que supre as necessidades práticas do homem atual. Essa relação ciência-produção, expressão da unidade teoria-prática, constitui o amálgama das forças produtivas de modo que a sua expansão é inconcebível sem o correspondente avanço científico.

Nessa perspectiva, “[...] a teoria é concebida como esclarecimento e guia da práxis que, por sua vez, a fundamenta e enriquece” (VÁZQUEZ, 2007, p. 242). O conhecimento ou a teoria não se constitui como um fim em si, mas uma atividade do homem vinculada às suas necessidades práticas as quais se desenvolvem incessantemente, impulsionando a transformação da realidade.

Para Vázquez (2007, p. 219), “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. No sentido defendido pelo autor, atividade é o “[...] ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada” (VÁZQUEZ, 2007, p. 219). A atividade, nessa direção, é a ação efetiva do indivíduo sobre o objeto, tendo como resultado a sua transformação. Já a práxis é “[...] atividade material, transformadora e adequada a fins”. A práxis, nessa concepção, é atividade prática, em constante movimento, orientada por objetivos. Caracteriza-se pela unidade entre teoria e prática em que, nessa relação de interdependência, a razão de existir daquela somente é possível mediante a existência desta. A atividade teórica, por um lado, por sua natureza espiritual, idealista, não pode ser concebida como práxis, tendo em vista que por si só a teoria não se materializa, pois lhe falta a prática que valida, legitima ou não a atividade teórica. Por outro lado, a prática sem fundamento teórico, torna-se uma prática inócua, desprovida de significado e deixa de cumprir seu papel de propulsora do conhecimento.

A teoria enquanto saber humano que emerge das atividades práticas dos homens, longe de manter uma ligação direta e imediata com a prática, mantém uma relação complexa, pois, por vezes, transita da prática para a teoria, e outras, desta para aquela. Essa relação se explica pelo fato de a atividade prática, hoje fonte da teoria, exigir uma prática ainda inexistente, impelindo a teoria (projeção de uma prática inexistente) a determinar a prática real. A teoria que ainda não se plasmou porque se antecipou à prática pode vincular-se a esta.

Nesse entendimento, a teoria goza de relativa autonomia em relação à prática na medida em que não se limita a segui-la, antes, antecipa-se a ela. Isso é possível mediante o conhecimento produzido sobre o objeto ou fenômeno investigado, ou seja, o conhecimento das leis que regem o objeto, permitindo prever tendências do seu desenvolvimento e, desse modo, produzir um modelo ideal, uma fase do seu desenvolvimento ainda não alcançado. A teoria, nessa ótica, constitui mais que a mera expressão de uma prática existente, é, pois, um instrumento teórico que aspira plasmar-se, desempenhando uma função prática, por isso, forma uma unidade (VÁZQUEZ, 2007).

Nessa direção, a prática constitui-se o fundamento do conhecimento e, por conseguinte, da teoria (VÁZQUEZ, 2007). A teoria, como reflexo da prática, precisa ser concebida como um conjunto de conceitos sistematicamente organizado e que reflete e refrata a realidade dos fenômenos materiais sobre a qual foi construído e que tem como finalidade descrever, interpretar, explicar e compreender o trabalho. Toda teoria é histórica, pois tem um tempo de validade, e as práticas sociais se encontram em constante mudança e transformação, o que implica dizer que o trabalho não segue eternamente da mesma forma, antes se renova e

se produz.

O trabalho como práxis, no sentido defendido por Vázquez (2007), pressupõe-se ação transformadora pelo seu caráter intencional, adequado a fins. Desse modo, o trabalho como *locus* da práxis exige que o trabalhador assuma uma nova atitude frente ao processo, a fim de não apagar, de não perder de vista a historicidade, haja vista que esse domínio favorece a escolha das teorias e dos métodos científicos mais desenvolvidos que, por sua vez, os instrumentalizarão a atuar sobre o mundo, transformando-o.

O trabalho enquanto categoria filosófica constitui um elemento universal das sociedades humanas (MARX, 1988). Na sociedade capitalista, o caráter social e humanizado do trabalho reside na produção de mercadorias não para o consumo individual do produtor, mas para os outros. Os produtos ou mercadorias resultantes dos diferentes trabalhos individuais são, em primeiro lugar, concebidos como coisas ou objetos que satisfazem as necessidades dos homens ou, ainda, como valor de uso, pela sua utilidade. Em segundo lugar, como coisas que podem ser trocadas. Assim, conforme seja encarada como produto de um trabalho específico, concreto, útil (trabalho concreto individual) ou como resultado de um trabalho diretamente equivalente (trabalho geral, abstrato), toda mercadoria isolada é simultaneamente valor de uso e valor de troca.

O valor de troca ou simplesmente o valor é resultado do trabalho humano abstrato – característica comum a todas as mercadorias – que permite compará-las e trocá-las em determinadas proporções. Este constitui a relação ou proporção na troca de determinada quantidade de valores de uso de uma mesma espécie contra determinada quantidade de valores de outra espécie. O valor da mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção.

A troca de mercadorias evoca a ideia de equivalência e igualdade. No entanto, as mercadorias se diferenciam umas das outras pelo seu valor de uso, uma vez que a cada necessidade específica corresponde uma mercadoria com características específicas. Ao mesmo tempo em que são diferentes, as mercadorias têm em comum o fato de serem produtos do trabalho humano abstrato, mas que nem por isso as tornam iguais, pois são resultantes do trabalho prático e específico, de espécies de trabalho diferentes.

Assim, a equiparação dos diversos produtos ou mercadorias na troca como valores implica a equiparação dos diversos trabalhos como trabalho humano, embora no capitalismo essa relação seja obscurecida. A este respeito, Marx (1988) destaca que sob a égide do capitalismo é somente com a produção e com a troca de mercadorias que o trabalho ganha expressão social. No entanto, essa relação social é indireta na medida em que os produtores

individuais de mercadorias trabalham independentemente uns dos outros, e a coordenação se faz pessoalmente, via mercado.

Essa contradição dialética, Marx (1988) denominou de fetichismo da mercadoria que consiste na forma aparente objetiva do caráter social do trabalho, ficando este oculto por trás dos valores das mercadorias. Essa forma aparente mistificadora é real, porém, o que é social aparece como natural e isso se deve ao fato de que seu conteúdo ou essência social não é visível imediatamente e somente pode ser revelado pela análise teórica.

Ao discutir sobre o processo de trabalho ou o processo de produzir valores de uso, Marx (1988) afirma que a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. Na relação entre o comprador da força de trabalho – o capitalista –, e o trabalhador, a força de trabalho deste é consumida na medida em que aquele o faz trabalhar. Este, ao trabalhar, torna-se força de trabalho em ação, trabalhador, ou seja, torna-se realmente aquilo que antes era apenas possibilidade.

Para o autor em referência, a materialização do trabalho em mercadoria necessita de empregá-la em valores de uso, em produtos que sirvam para atender às necessidades sociais. O fato de os valores de uso beneficiar o capitalista ou estar sob seu controle não modifica sua natureza geral, pois o que importa nessa relação é o processo de trabalho independente da estrutura social determinada.

Considerando os elementos componentes do processo de trabalho, quais sejam: a atividade adequada a um fim ou o próprio trabalho, seu objeto e seus meios, Marx (1988) estabelece a distinção entre objetos de trabalho e matéria-prima. Nesse sentido, destaca que são concebidos como objetos de trabalho toda e qualquer coisa que existe independentemente da ação do homem, sendo este objeto universal do trabalho humano. Tudo aquilo que o trabalho apenas separa de sua relação imediata com seu meio natural são compreendidos como objetos de trabalho. Ao contrário, a matéria-prima experimenta a modificação efetuada pela ação humana, pelo trabalho.

No que diz respeito aos meios de trabalho, configuram-se como uma extensão do próprio corpo natural do trabalhador, ampliando a sua capacidade de intervir na natureza e na realidade social. Neste sentido, Marx (1988, p. 203) concebe-o como

[...] uma coisa ou conjunto de coisas que o trabalhador insere entre si e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir uma atividade sobre esse objeto. Assim, o trabalhador ao conhecer as propriedades físicas, mecânicas, químicas das coisas, as utiliza como forças para atuarem sobre outros objetos, conforme suas necessidades e objetivações.

Dessa forma, compreendemos os meios de trabalho como interposto entre o homem e o objeto de trabalho que tem a função de realizar transformações no objeto de trabalho. Os meios de trabalho, na concepção de Marx (1988), assumem função relevante no processo de trabalho, na medida em que estes se configuram como elementos que caracterizam as distintas épocas econômicas, pois determinam como e com que meios de trabalho se faz e não o produto deste trabalho. Nessa perspectiva, os meios de trabalho servem para mensurar o desenvolvimento da força humana de trabalho e sinalizar as condições em que o processo se efetiva, constituindo-se como reveladores dos modos de vida das diferentes sociedades econômicas, podendo fornecer pistas sobre seu desenvolvimento, dependendo do grau de sofisticação destes meios.

Compreendemos à luz das ideias de Marx (1988), que no processo de trabalho, o homem transforma as condições objetivas em condições materiais, ou seja, por meio da sua capacidade de idealizar previamente objetos que atendam suas necessidades, o homem transforma a realidade. Graças a essa capacidade criadora ou teleológica, inerente ao ser social, o homem, por meio do trabalho, submete os objetos de trabalho e a matéria-prima à sua vontade. Produz meios de trabalho que lhes são úteis como ferramentas para potencializar a sua atuação na natureza e na realidade social, definidos a partir dos fins, levando a cabo sua ação transformadora.

Considerando o advento das sociedades de classe, Marx (2004) apresenta uma categorização do trabalho conforme seu contexto histórico, classificando-o em duas categorias: trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Para o autor, caracteriza-se como trabalho produtivo aquele cujo resultado seja convertido diretamente na mais valia, ou seja, aquele trabalho que tenha como finalidade robustecer o capital. O processo de trabalho capitalista visa à produção de produtos e mercadorias o que não implica subverter as determinações gerais do processo de trabalho, pois o seu resultado se objetiva em mercadorias como unidade de valor de uso e valor de troca. Ora, se o processo de trabalho capitalista não extingue as propriedades, atributos do trabalho, preservando assim, a forma única e natural de produção, quais as implicações do trabalho numa sociedade de classes? O que há de errado na lógica capitalista do trabalho produtivo? Marx (2004, p.156) nos auxilia na compreensão dessa contradição, explicando que:

É produtivo, pois, o trabalho que se apresenta em mercadorias, mas se considerarmos a mercadoria individual, o é aquele que, em uma parte alíquota desta, representa trabalho não pago; ou, se levarmos em conta o produto total, é produtivo o trabalho que, em uma parte alíquota do volume

total de mercadorias, representa simplesmente trabalho não pago, ou seja, produto que nada custa ao capitalista.

A objetivação do trabalho em mercadoria, no capitalismo, por um lado, representa a expropriação do trabalho alheio, a produção da mais valia, constituída a partir da parcela do trabalho não pago e, portanto, subtraída do trabalhador. Por outro lado, o produto ou mercadoria não traz nenhum custo ao capitalista. Para Marx (2004, p. 179), essa relação de produção constituída no capitalismo implica o estranhamento do trabalhador visto que,

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto melhor formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho se torna; mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.

Em decorrência dessa relação do trabalhador com o seu trabalho, outras consequências emergem, podendo ser destacada a criação de um fosso entre o trabalhador e seu produto, ao passo que a sua relação imediata entre trabalho e produção é desconsiderada. Além dessa consequência, tal relação favorece não somente o distanciamento no resultado do trabalho, mas, também, no próprio ato de produção, o homem estranha a si mesmo, pois sendo o trabalho externo ao trabalhador, este não pertence ao seu ser, nega a sua essência. Dessa forma, o homem torna-se insatisfeito visto que o seu trabalho não supre suas necessidades, antes se constitui em um meio para satisfazer as carências externas a ele, ou seja, de outrem.

É por meio do trabalho improdutivo que o homem satisfaz suas necessidades individuais. O trabalho improdutivo consiste, pois, naquele cujo resultado não se reveste em mercadoria, não produz a mais valia para o capitalista, antes se caracteriza pela produção de valor de uso, trabalho e produto de quem efetivamente os produziu, portanto, trabalho que reafirma a condição humana.

No intuito de clarificar a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, Marx (2004) exemplifica as relações que se estabelece entre o trabalhador e o seu trabalho com base na análise do trabalho de alfaiataria e de jardinagem que pode ser realizado pelo mesmo trabalhador para um capitalista industrial ou para um consumidor direto. Trata-se, respectivamente, de um trabalho produtivo e improdutivo, pois no caso do trabalho de alfaiataria o trabalhador valoriza o capital, no caso do trabalho de jardinagem, não. Do mesmo modo, um mestre-escola, embora sua atividade figure como em transição, do ponto de vista da

forma do capital, constitui-se como um trabalhador produtivo na medida em que robustece o capital, produzindo mais valia para o empresário da instituição que comercializa o conhecimento.

A teoria da mais valia constitui elemento central na análise do capital empreendida por Marx (1988). Produzida a partir do prolongamento do tempo socialmente “necessário” de trabalho para a produção da mercadoria, a mais valia configura o trabalho excedente, não pago, que o trabalhador produz não para si, mas para o capitalista. Nesse sentido, não basta que ele apenas produza. A sobrevivência e autoexpansão do capital exige a produção da mais valia, sendo produtivo o trabalhador que a produz para o capitalista.

No caso específico das partícipes desta pesquisa, por desenvolvermos o trabalho docente em instituições públicas, estabelecemos relação de produção assalariada e improdutiva, indiretamente, na medida em que produzimos força-trabalho instruída e especializada para o Estado, colaborando, dessa forma, para a expansão do capital, conforme apresentamos a seguir.

2.3.2 O significado do trabalho docente

O trabalho docente é atividade dinâmica que envolve e afeta a vida dos seus atores; produz relações e tramas que influenciam o presente e determinam o futuro dos professores. Assim, investigar o trabalho docente exige apreender sua natureza na perspectiva de compreender as condições históricas e concretas que a engendraram, considerando tanto o ponto de vista do processo de trabalho, quanto às relações sociais de produção e do processo de produção capitalista. Pesquisar o trabalho docente pressupõe até mesmo uma revisão dos próprios posicionamentos que fomos constituindo ao longo da trajetória enquanto pesquisadora.

Dado o contexto em que vivemos, ou seja, em uma sociedade de classes, as discussões sobre o trabalho docente também se emolduram ao problema do trabalho produtivo e improdutivo, discutido anteriormente. Para Marx (2004, p. 165), “Um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário (*entrepreneur*) da instituição que trafica com o conhecimento (*knowledge mongering institution*), é trabalhador produtivo”. Neste caso, o mestre-escola estabelece uma relação contratual baseada no assalariamento, o que implica que este trabalhador apresenta uma relação semelhante àquela estabelecida pelo alfaiate que trabalha para o industrial capitalista, conforme destacamos anteriormente – assalariado estabelece relação de produção capitalista.

Tumolo e Fontana (2008), ao realizarem um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990 sobre trabalho docente e capitalismo, apresentam quatro situações ilustrativas de “trabalhos docentes” que existem no capitalismo. Neste sentido, visando analisar as relações de produção nas quais o trabalho docente se insere, destacam que, no contexto atual, existem professores que são assalariados e produtivos; existem professores não assalariados e improdutivos, como também existem professores assalariados e improdutivos.

Para ilustrar a primeira relação de produção na qual o trabalho docente se insere, os autores tomam como exemplo a figura do professor que trabalha na rede privada de ensino, produz uma mercadoria – o ensino e, ao vender sua força de trabalho, produz a mais valia, caracterizando-se um trabalhador produtivo. Neste caso, fica evidente que o professor da rede privada de ensino é assalariado e produtivo. A figura do professor utilizada nesta situação corresponde a do mestre-escola, conforme o exemplo destacado por Marx (2004).

Na segunda relação de produção do trabalho docente, Tumolo e Fontana (2008) destacam o exemplo de um professor que exerce o trabalho docente como processo simples, como o caso de um professor que ensina seu filho a ler. Tal situação retrata a produção de um valor de uso e não de uma mercadoria, pois não houve a produção da mais valia, caracterizando, dessa forma, o professor como trabalhador não produtivo.

Outra situação que ilustra esta relação de produção refere-se ao professor que produz o ensino como valor de troca, ou seja, como mercadoria – é o caso do professor que ministra aulas particulares. Nesta situação, o professor embora tenha produzido um valor, pois enquanto proprietário dos meios de produção não necessitou vender sua força de trabalho e, por isso, não estabeleceu uma relação assalariada, constituindo-se como um trabalhador improdutivo.

A última relação de produção do trabalho docente é ilustrada por meio do exemplo do professor que trabalha na escola pública. Este, embora venda sua força de trabalho ao Estado, produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz mais valia, configurando não uma relação especificamente capitalista, tampouco pode ser considerado trabalhador produtivo.

As situações ilustrativas das relações do trabalho docente apresentadas por Tumolo e Fontana (2008) evidenciam que, pelo fato de vivermos sob a égide do capitalismo, apesar de os docentes comungarem da mesma identidade no que se refere ao trabalho concreto de ensinar-formar, de executarem o mesmo processo de trabalho e de produzirem o mesmo produto, estabelecem relações de produção distintas. No caso específico dos formadores de professores de alfabetização, estes são concursados e, portanto, enquadram-se no último

grupo de relações, produzindo valor de uso e, assim, constituindo trabalho improdutivo.

Conforme salientamos anteriormente, o trabalho docente produtivo ou improdutivo, assim como todas as demais profissões, pertence à categoria dos assalariados. Assim, fazem parte desta classe os assalariados que recebem os salários da classe dominante, mas que, simultaneamente, não se confundem com a classe proletária, pelo fato de não sofrerem a manipulação dos meios e dos objetos de trabalho.

Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho docente tem suas especificidades e se diferencia de outras categorias profissionais. Basso (1994), ao discutir sobre as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, compara a atividade do operário com o trabalho docente. Nesse sentido, destaca que o operário inserido no processo de trabalho fabril desempenha uma atividade consciente, porém, inteiramente objetivada, o que implica que o trabalhador possui uma autonomia muito reduzida, ou quase nenhuma, na execução de seu trabalho. Em outras palavras, a capacidade que o homem tem de planejar a sua ação, de agir de forma consciente, imprime grau de autonomia maior ou menor, a depender do grau de objetivação que o processo de trabalho se insere. Ao contrário da atividade desenvolvida por outros profissionais, Basso (1994, p. 17) realça que o trabalho docente, embora realizado em situações de controle,

[...] não se objetiva totalmente, deixando uma margem de autonomia maior, pois a presença de professor e aluno permite uma avaliação e planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo a partir da situação imediata.

A profissão docente, nessa direção, goza de certo grau de autonomia, permitindo ao professor tomar decisões, fazer escolhas relativas ao que e como ensinar, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. O trabalho docente, por se caracterizar como atividade na qual o professor participa do planejamento, da execução e da avaliação, favorece o seu engajamento, potencializando energia para sua realização pessoal e profissional.

Ao contrário, nas demais categorias profissionais, a exemplo do operário, em que o trabalhador é submetido a tarefas repetitivas, mecânicas, desprovidas de autonomia, o trabalho configura-se como tarefa penosa, uma fonte de alienação. O trabalho, nessa ótica, consome as forças do trabalhador, mortificando sua energia. A este respeito, Marx (1988, p. 202) destaca que o esforço consciente será “[...] tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais”.

A questão da autonomia profissional, enquanto qualidade do trabalho docente, não é

consenso na comunidade científica. A este respeito, Contreras (2002) discute o problema das qualidades profissionais do ensino a partir da perda progressiva de uma série destas qualidades, conduzindo os professores à perda de controle e de sentido sobre o próprio trabalho, isto é, a autonomia, configurando alienação. Esse processo de deterioração das condições de trabalho dos professores recebe o nome de proletarização.

Nessa perspectiva, Contreras (2002) destaca argumentos que fundamentam a tese da proletarização que, sobretudo, tem como base a análise marxista das condições do trabalho do modo de produção capitalista e o desenvolvimento e aplicação dessas propostas.

Na tentativa de explicar a lógica racionalizadora que rege o ensino, o autor em referência compara o trabalho docente ao âmbito da empresa e da produção em geral que, para garantir o controle sobre o processo produtivo, submete o operário à realização de tarefas rotineiras e isoladas, perdendo, assim, a visão de totalidade de seu trabalho, as habilidades e destrezas anteriormente necessárias. De acordo com essa lógica, a ação do trabalhador passa a ser submetida a processos de racionalização e de controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos especialistas, resultando na separação entre concepção e execução no processo produtivo, na desqualificação e na perda de controle sobre seu próprio trabalho, conceitos-chave que explicitam esse fenômeno de racionalização.

No que se refere ao ensino, a lógica racionalizadora introduziu-se no conteúdo do trabalho docente e no modo de organização e de controle do trabalho do professor, por meio do mesmo espírito de “gestão científica”. Dessa forma, tanto o currículo passou a sofrer um processo de produção, organizando-se em objetivos, seguindo assim, as mesmas orientações de decomposição em elementos mínimos como também as escolas passaram a adotar critérios de sequência e de hierarquização das funções no seio da instituição escolar.

Nesse entendimento, o Estado, por meio de sua política de apoio à produção e de reprodutibilidade, reforça as formas burocráticas de controle sobre o professor, tornando-o mero executor de programas e de pacotes curriculares, contribuindo, assim, para a degradação das habilidades e das competências profissionais dos docentes e a consequente perda de sua autonomia na realização de seu trabalho.

Não obstante essa discussão, Tumolo e Fontana (2008) destacam que os autores que defendem a tese da proletarização, ao colocar em equivalência o trabalho docente e o trabalho proletário, não levam em conta as diferenças entre os professores que atuam em escolas públicas e privadas, tampouco a relação com o processo de produção capitalista, consideram apenas o ponto de vista do processo de trabalho. Para os autores, esta forma de encarar o tema tem implicações na compreensão de classe social. Assim, Tumolo e Fontana (2008, p. 173)

destacam que o “[...] desenvolvimento de seus argumentos a este respeito evidencia compreensões limitadas, problemáticas ou equivocadas”. Em função disso, “[...] não conseguem perceber com clareza a composição de classes das quais os docentes ‘fazem parte’ e, principalmente, as tendências dessa composição”.

Nessa direção, Fernandes (2013, p. 6) reconhece que o trabalho do proletário distingue-se da natureza do trabalho docente e que o ideário da proletarização do trabalho docente pode mascarar “[...] o conhecimento do movimento real da práxis docente nas interconexões com o trabalho proletário, aquele que realiza intercâmbio com a natureza”, pois a atividade educativa constitui-se como atividade social que se apoia nas relações sociais produzidas entre os alunos e os demais atores inseridos no cotidiano escolar, ao contrário do trabalho proletário que se objetiva na transformação de objetos naturais, ou seja, na transformação da natureza para a satisfação de suas necessidades de subsistência. Para a autora, igualar os professores à classe proletária e “[...] revolucionária por excelência, além de nivelar as particularidades ontológicas do trabalho docente e proletário, pode sugerir um protagonismo aos professores na transformação da sociedade”.

A propósito dessa questão, Basso (1994) afirma que embora os teóricos da proletarização concordem que haja diferenciação entre, por exemplo, o processo de desqualificação do docente, estes não discutem de maneira detalhada o ponto importante da lógica racionalizadora do capital – a criação do valor, ou seja, a criação de mais valia, que configura a base da modificação do processo fabril. Para a autora em referência, as mudanças decorrentes do processo de racionalização do trabalho docente ainda não promoveram modificações significativas na natureza do trabalho docente a ponto de objetivá-lo de tal maneira que o professor perca sua autonomia, no entanto, destaca que é inegável a presença dos traços e de características marcantes das formas capitalistas de produção no âmbito do trabalho docente.

Considerando que este estudo se propõe a compreender as contradições da prática formativa a partir de um contexto de colaboração, alicerçado nos princípios do Materialismo Histórico Dialético, entendemos que é necessário assumir postura coerente e não contraditória conosco e com os leitores deste texto. Nesse sentido, sentimos a necessidade de retroceder no tempo e no espaço e assumir nesta investigação que em outros momentos da nossa trajetória como pesquisadora, em especial no contexto da pesquisa de mestrado⁹, posicionamo-nos a

⁹ Dissertação de mestrado: “Prática pedagógica do professor alfabetizador: a reflexão crítica como

favor da tese de proletarização do trabalho docente, tendo em vista que, naquele momento, ainda não tínhamos a compreensão das implicações subjacentes a esta tese.

Desse modo, hoje defendemos que o trabalho docente se diferencia do trabalho proletário, resguardando suas especificidades por se caracterizar como atividade que privilegia as relações sociais e não um produto. A esse respeito, Soares (2008, p. 23-24) compreende o trabalho docente como:

[...] uma forma de produção não-material, que se articula ao saber produzido por homens e mulheres, histórica e coletivamente, na (re)produção das condições materiais da sua existência. Desta forma, ele exige, por sua própria natureza, que o profissional da educação esteja em constante processo de atualização tendo em vista os conhecimentos produzidos por esta sociedade.

O trabalho docente, nessa perspectiva, é considerado uma produção não material haja vista que sua finalidade e resultado dirigem-se para a transformação da consciência e da personalidade do indivíduo, distinguindo-se da produção material que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. Entendemos por trabalho docente a atividade intencional e planejada sistematicamente que tem por finalidade reelaborar o saber produzido social e historicamente a partir das relações estabelecidas com os indivíduos envolvidos na ação, sob as condições materiais de sua existência.

Em síntese, o trabalho docente na sua forma mais avançada do sistema capitalista, dependendo das relações de produção em que se insere, pode ser considerado como trabalho assalariado e produtivo; assalariado e improdutivo, como também não assalariado e improdutivo.

O trabalho assalariado e produtivo caracteriza-se pela produção de mercadoria – o ensino – e, portanto, valor de troca. O professor da rede privada, por exemplo, ao vender sua força de trabalho, produz a mais valia, o trabalho excedente, não pago. O trabalho docente não assalariado e improdutivo caracteriza-se pela produção de um valor de uso em que não se evidencia a venda da força de trabalho do professor, configurando uma relação simples em que não gera a mais valia. É o caso, por exemplo, de um professor que ensina seu filho.

O trabalho docente desenvolvido em instituições de natureza pública é assalariado e improdutivo. Essa relação de produção se caracteriza como improdutiva, indiretamente, na medida em que o pagamento do salário dos docentes ocorre por meio da redistribuição da

mais valia, pois se torna cada vez mais necessário para o capital produzir força-trabalho instruída, desenvolvida em suas potencialidades. É bem verdade que no mercado ainda subsiste mão de obra não qualificada, uma vez que a negação desta não ocorre em sua totalidade.

À luz do que foi discutido, o trabalho docente, pelo fato de não sofrer a influência dos meios e dos objetos de trabalho e, embora realizado em situações de controle, goza de relativa autonomia, possibilitando ao professor tomar decisões e fazer escolhas quanto ao que e como ensinar, conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos e as convicções dos professores.

Discorreremos ao longo dessa exposição que o trabalho do proletário se distingue da natureza do trabalho docente, tendo em vista que este se constitui como atividade social que tem como objetivo reelaborar o conhecimento produzido social e historicamente e se apoia nas relações sociais estabelecidas entre os alunos e os demais atores inseridos no cotidiano escolar, exigindo que os professores sejam submetidos a contínuos processos formativos.

No item que segue, discutimos sobre os pressupostos da pesquisa colaborativa.

2.4 Pesquisa colaborativa: trilha para a investigação, formação e produção de conhecimento

Os modelos de pesquisas clássicas, consagrados historicamente no campo das ciências humanas e, em especial, da educação, têm sofrido severas críticas, pois, conforme destaca Anadón (2009), são descompromissados com a intervenção educativa, não contribuem com o desenvolvimento do campo disciplinar e, ainda, não promovem transformações na prática docente. Nesse sentido, as pesquisas clássicas suscitam divergências em relação aos interesses do docente e do pesquisador, bem como em relação aos objetivos delineados, uma vez que estas apresentam dificuldades na interpretação e no emprego dos resultados na realidade investigada, e, ainda, colocam-se como força de resistência à mudança nos sistemas educativos. Assim, conforme a autora supracitada, embora considere a complexidade que permeia a relação pesquisa (produção de conhecimento científico) e a formação, compreendida como ação, propõe que a pesquisa educativa esteja a serviço da melhoria e da transformação da prática docente e contribua para a sistematização do conhecimento produzido por meio dessa transformação.

Nesse sentido, preocupada em responder às demandas do atual contexto, em que a profissionalização docente ocupa presença marcante na agenda das políticas públicas tanto no

cenário europeu quanto americano, a pesquisa educativa assume como finalidade o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional. Considerando a exigência do contexto, a pesquisa educativa compromete-se “[...] com a dialética teoria-prática, a transformação de práticas docentes e o desenvolvimento profissional, tanto dos docentes, quanto dos investigadores.” (ANADÓN, 2009, p. 117).

Neste contexto de crise paradigmática¹⁰, a pesquisa colaborativa emerge como uma alternativa para o rompimento da lógica dos modelos de pesquisa pautada exclusivamente na descrição e na explicação dos fenômenos em sua aparência, privilegiando os efeitos destes na realidade objetiva, sem, contudo, buscar compreender sua essência e causas, tampouco propiciar a compreensão acerca do trabalho desenvolvido pelos partícipes envolvidos no processo investigativo e das teorias que o orientam na perspectiva de criar condições que possibilitem mudança ou transformação dos indivíduos e contexto investigado.

No plano epistemológico, a pesquisa colaborativa assume três princípios que se encontram diretamente interconectados, a saber: investigação, formação e coprodução do conhecimento. O princípio da investigação consiste no delineamento de um objeto de estudo por parte do pesquisador a partir da constatação de problemas emergentes na comunidade escolar e no seu comprometimento em engajar os docentes na busca de soluções, o que pressupõe considerar a realidade material do contexto a ser investigado e a contribuição dos atores sociais desse contexto na sua estruturação e organização.

No âmbito deste estudo, o princípio da investigação se concretiza na medida em que nós, enquanto pesquisadora, a partir da vivência no contexto da formação contínua, lançamos um olhar crítico sobre o contexto da atividade de formação de professores, concebendo-a como campo fértil em que se manifestam as contradições inerentes à prática formativa do formador de professores. Com base nessa compreensão, os partícipes são motivados a redirecionar o seu olhar para os problemas que afetam o seu cotidiano e, conseqüentemente, a atividade de formação contínua, na perspectiva de conceber essa realidade, a partir da indagação e da reflexão sobre as implicações do seu modo de pensar e de agir.

O princípio da formação se caracteriza pelo engajamento dos docentes no estudo dos aspectos explorados pelo pesquisador, tendo como referência o objeto de pesquisa delineado, neste caso, a relação das significações do trabalho de formação desenvolvido pelos formadores de professores e a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições.

¹⁰ Compreendemos como crise paradigmática uma mudança conceitual ou uma mudança de visão do mundo, conseqüência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação da realidade (KUHN, 1962).

Assim, a pesquisa colaborativa constitui “[...] atividade de coprodução de saberes, de formação, reflexão, e desenvolvimento profissional, realizada interativamente, por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa”. (IBIAPINA, 2008, p. 31). No contexto desta pesquisa, nós, enquanto pesquisadora, elegemos como ponto de partida a compreensão do que os docentes fazem nas situações práticas em que estão inseridos, objetivando o nosso desenvolvimento profissional.

O terceiro princípio, o da coprodução do conhecimento, consiste em uma consequência do princípio da investigação e da formação. Caracteriza-se pela participação efetiva dos formadores de professores de alfabetização no processo investigativo, de modo que se reconheçam como parte de um projeto também pessoal e não apenas do pesquisador e, engajados na compreensão das práticas formativas engendradas no seu contexto institucional, produzem conhecimento a partir da indagação de questões relativas à prática educativa, possibilitando o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional. Na perspectiva deste estudo, o princípio da coprodução se materializa mediante o comprometimento dos formadores de professores no projeto investigativo, objetivando produzir conhecimento válido capaz de subsidiar na compreensão de sua própria prática formativa.

A pesquisa colaborativa configura-se como via de mão dupla à medida que, simultaneamente, promove o processo investigativo em que se materializa a produção do conhecimento científico e instaura a formação dos formadores de professores que assumem formalmente o compromisso com a pesquisa. Assim, o estudo da relação entre as significações da prática de formação contínua desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização e a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições, objeto de investigação delineado por nós, torna-se também uma necessidade do grupo empenhado com o processo investigativo, implicando a sua condição de coprodutores de conhecimentos críticos e reflexivos (DESGAGNÉ, 1997).

Em face aos atributos da pesquisa colaborativa, constituímos o nosso objeto de estudo adequado aos fins a que ela se propõe, ou seja, formulamos o problema de investigação de modo que produza ao mesmo tempo procedimentos investigativos e formativos, favorecendo o desenvolvimento de uma nova atitude frente à pesquisa, possibilitando, aos partícipes, novas compreensões acerca do contexto institucional e do contexto mais amplo do qual nos inserimos. No âmbito deste estudo, a pesquisa colaborativa resulta da vontade de fazer pesquisa para e com os formadores de professores, da vontade de colaborar para que estes também tomem parte de um projeto maior, tornando-se coprodutores, copesquisadores, não no sentido restrito da atividade acadêmica, mas que compreendam o contexto do objeto

explorado. A seguir, apresentamos o sentido da colaboração no âmbito desta pesquisa.

2.4.1 A colaboração como zona de desenvolvimento

A colaboração não se constitui apenas como mais um conceito teórico presente no *corpus* desta pesquisa, mas como um conceito teórico-metodológico que atravessa a essência da investigação. Nesse sentido, propomos como desafio nesta seção, destacar como questões nucleares as seguintes indagações: o que significa colaborar? Qual a dinâmica envolvida na colaboração? Quais condições proporcionam a colaboração?

Poderíamos, por exemplo, responder que colaborar significa cooperar. Pode parecer óbvia essa resposta, mas esse significado é simplista e restringe a conotação que ele assume no contexto das pesquisas filiadas à abordagem sócio-histórica. Colaborar, na compreensão de John-Steiner, Weber e Minnis (1998, p. 775), “[...] é mais que a soma de participantes individuais; é o compartilhar de conhecimento (compartilhamento de conhecimentos) de uma forma emergente, e não pode ser reduzido/separado dos conhecimentos individuais de cada um dos participantes”. Colaborar pressupõe, pois, o esforço conjunto, cognitivo e emocional, dos participantes na busca do conhecimento.

Na visão de Moran e John-Steiner (2003, p. 82), a “Colaboração é um local de encontro social particularmente frutífero para pessoas prontas para transformar seus domínios porque ela fornece sustentação para expandir significados social”. Envolve a transformação, pois as relações estabelecidas no contexto da colaboração favorecem aos participantes meios para a expansão das significações, transformando a sua condição, o seu modo de pensar e de agir no mundo. Para as autoras em referência, a colaboração é a criação compartilhada e a descoberta de duas ou mais pessoas dotadas de habilidades complementares que interagem para produzir um entendimento partilhado e único que nenhum deles tinha possuído antes ou poderia ter conhecido por si só (MORAN; JOHN-STEINER, 2003).

A colaboração tem a prerrogativa de revelar o caráter de complementariedade que emerge entre os participantes que agem numa perspectiva de mutualidade e cumplicidade em que um favorece o desenvolvimento do outro, produzindo um conhecimento novo.

Desse modo, colaborar, no âmbito deste estudo, é a ação planejada em que, conjuntamente, empenhamo-nos na transformação das significações da prática de formação contínua. Nesse processo, a negociação e o compartilhamento de significações resultam na produção de conhecimento ligado ao nosso fazer e agir docente.

Ao refletir sobre o significado de colaboração, cabe também analisar como ocorre a

sua dinâmica no contexto desta pesquisa. A colaboração emerge do compromisso de todos os envolvidos no processo em busca de objetivos compartilhados. Nesse sentido, as relações estabelecidas no contexto da pesquisa colaborativa instaurado a partir do objeto de estudo delineado, favorecem o engajamento dos envolvidos e, acima de tudo, o respeito mútuo e a confiança, de modo que tais relações contribuem para a motivação e sintonia do grupo. Esse envolvimento favorece a disponibilidade para aprender e ensinar com e para o grupo; disponibilidade compreendida como desejo de investir nessa relação, de nos desenvolvermos, de incursionarmos por outras trilhas – as do conhecimento sobre o objeto de estudo desta tese.

Percorrer as trilhas do conhecimento, nesse entendimento, requer a interação verbal como via alternativa para a reflexão das teorias e das práticas. A interação verbal configura-se como instrumento que auxilia na informação e na descrição do seu saber e do seu fazer pedagógico na perspectiva de reelaboração, convergindo na produção do conhecimento. Por meio da interação verbal, os partícipes tornam-se conscientes das teorias que orientam suas práticas, bem como das implicações destas na realidade social circundante.

O desafio posto, no âmbito deste estudo, consiste em colaborar para a expansão das significações das partícipes acerca do trabalho de formação contínua e criar as condições para a compreensão das contradições que permeiam a atividade formativa. Assim, os estudos e discussões coletivas, bem como as reflexões sobre a prática formativa, a partir das ações reflexivas, configuram-se como instrumentos relevantes para a consecução dos objetivos a que esta investigação se propõe.

Colaborar é atividade complexa. Nem sempre estamos preparados para colaborar e, muitas vezes, incorremos em equívocos, especialmente pelas condições em que realizamos a pesquisa. Colaborar exige planejamento, requer estudo, dedicação e paciência e, acima de tudo, exige linguagem própria.

A seguir apresentamos categorias consideradas fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.5 Arcabouço teórico-metodológico: desenvolvendo as condições para a criação do próprio capital

No intuito de imprimir melhor organização ao texto, nesta seção discutimos alguns conceitos basilares que perpassam as escolhas teórico-metodológicas que dão sustentação ao desenvolvimento da pesquisa, na medida em que nos fornecerão as lentes necessárias para orientar o pensamento e o agir no contexto da investigação. Compreendemos que as

categorias constituem o amálgama do referencial adotado e, a partir delas, criaremos o nosso próprio capital, ou seja, desenvolveremos nossas próprias categorias, perspectivando o avanço na produção do conhecimento. Desse modo, apresentamos de forma breve a essência das categorias, tais como: linguagem; significações; reflexão crítica e consciência.

2.5.1 A linguagem como instrumento de mediação: da função pragmática à discursiva

A linguagem é para a Teoria Sócio-Histórico-Cultural uma categoria fundamental por intermédio da qual o indivíduo se apropria da realidade objetiva e desenvolve o nível de consciência. Por seu caráter social e histórico, a linguagem é um “[...] complexo sistema de códigos formado no curso da história social da humanidade” (IBIAPINA, 2011, p. 116) e, por assim dizer, é atravessada pelos valores e crenças que regem as relações e as práticas sociais, o que implica que tanto pode se constituir em instrumento de reprodução quanto de criação de visões de mundo.

Nessa perspectiva, historicamente foram se constituindo posicionamentos divergentes em torno da função da linguagem. Os estudos postulados pela corrente pragmática partem da premissa de que “[...] os seres humanos nascem com um entendimento compartilhado, uma necessidade de compartilhar, ou uma necessidade de comunicar” (HOLZMAN, 2002, p. 96). Nessa concepção, a necessidade de comunicar, intrínseca à natureza humana, revela o caráter inatista da socialização dos indivíduos.

Outra premissa implícita na corrente pragmática da linguagem é a de que o estudo da mente só é possível por meio do estudo dos atos comportamentais, o que implica a compreensão de que tal concepção privilegia, como chave para o desenvolvimento da consciência humana, a interação do momento, o “ato social” em detrimento do estudo da atividade dos indivíduos marcada pelas condições sociais e pelas circunstâncias concretas.

Os estudos desenvolvidos por Vigotski (1998) enfatizam a relevância da linguagem e/ou da interação social no modo como os indivíduos planejam e monitoram suas atividades nos distintos ambientes de tarefas cotidianas. Para o referido autor, a consciência ou as funções mentais superiores, como memória, percepção e atenção organizam-se por meio da atividade humana concreta e esta organização se transforma enquanto função das condições sociais e do desenvolvimento, o que torna possível o estudo científico da consciência por meio da análise da vida social, dos meios característicos de produção e dos sistemas de relacionamentos humanos. No estudo do desenvolvimento, o foco não coincide no que é inato ou o que precisa estar presente para que a socialização se processe, mas em como ela se

processa.

A análise das ideias comuns das correntes em destaque permite também encontrar alguns aspectos aparentemente passíveis de um diálogo profícuo entre os pragmatistas e o pensamento da Psicologia Sócio-Histórica, tendo em vista que estes comungam de pontos de vistas, tais como: a preocupação com o modo como a linguagem funciona na (e é função da) interação verbal e a compreensão do papel ativo que o indivíduo tem no processo de socialização e de desenvolvimento. Contudo, ao analisar a essência destes pontos em comum, o diálogo fenece, pois, do ponto de vista filosófico e metodológico, suas concepções tornam-se completamente divergentes.

Para um exame mais detido, torna-se importante analisar o que estas correntes entendem por social, uma vez que ambas enfatizam que a interação social é a base do desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, a análise de Holzman (2002) nos auxilia a compreender que, para a corrente pragmatista, a atividade social é caracterizada pelo processo de comunicação, de interação interpessoal, enquanto que, para Vigotski (1998), a concepção de social perpassa pela natureza histórica e cultural. Esse entendimento traz implicações filosófico-metodológicas, pois o reconhecimento do caráter histórico do pensamento verbal supõe o emprego do Materialismo Histórico enquanto método, bem como das premissas que são válidas para todo e qualquer fenômeno histórico na sociedade humana.

O embate instaurado entre o pensamento pragmatista e o da Psicologia Sócio-Histórica no que se refere ao caráter social e histórico dos fenômenos, e em especial do pensamento verbal/linguagem, remete-nos a explicitar o sentido dos termos social e histórico. Assim, entendemos que o homem é um ser de relações, ou seja, ele estabelece relações com outros seres de sua espécie, com o meio natural, sendo que ele também é um ser de necessidades e que, portanto, necessita suprir suas necessidades básicas para garantir sua sobrevivência, por exemplo. Ao se relacionar com a natureza e com o outro, produz os meios materiais para suprir tais necessidades e, ao mesmo tempo, transforma a natureza e transforma-se. O caráter histórico, nesta situação, reside na capacidade que o indivíduo adquire de tornar-se conhecedor, consciente-de-si e da realidade em que está inserido, na capacidade de compreender a finalidade e os seus modos de atuação no mundo.

No contexto das práticas desenvolvidas pelos formadores de professores de alfabetização, partícipes desta pesquisa, compreendemos que a atividade formativa realizada é de natureza social e histórica, pois, ao elaborar suas práticas, produzem-nas em circunstâncias concretas, apropriam-se de produtos culturais tanto de natureza material quanto intelectual, fazendo-os atribuir sentido à realidade, estabelecem relações com seus pares, materializando o

princípio de que é por meio da relação com o outro que se desenvolve a consciência.

A linguagem enquanto produto sociocultural desempenha função relevante no processo de significação da formação contínua como modalidade do trabalho docente, na medida em que os participantes das situações interativas produzem experiências construídas sócio-historicamente que são comunicadas e socializadas entre os indivíduos, possibilitando a construção de visões de mundo e formas de intervenção na realidade (OLIVEIRA, 2016). O uso da linguagem nos contextos colaborativos em pesquisas com foco na atividade docente permite aos partícipes assumirem a condição de produtores de discursos que afetam os participantes no sentido de provocar a reflexão dos seus modos de agir e de pensar e, assim, reelaborarem coletivamente significações da atividade de formar. Nessa direção, a linguagem quando utilizada de forma planejada e intencional promove o desvelamento das contradições que permeiam as práticas dos formadores de professores e a explicitação do modo como estas se construíram e se constroem historicamente.

Nesses termos, a linguagem constitui instrumento de mediação que atua de maneira a intervir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, diferenciando o homem dos outros animais. O processo de mediação se caracteriza pela intervenção de um elemento intermediário, ou seja, que se interpõe numa determinada relação, configurando-a como mediada ou indireta.

Historicamente, ao agir sobre a natureza por meio do trabalho, o homem utiliza ferramentas como extensão do seu próprio corpo para nela intervir, transformando-a para atender suas necessidades (MARX, 1988). Para redigir este texto, por exemplo, utilizamos como instrumento o notebook e, dependendo dos suportes ou superfícies da escrita e do período histórico, esses instrumentos podem se desenvolver, assumindo outras formas, podendo ser utilizados instrumentos, tais como: pena e tinta/caneta/lápis quando se trata do suporte caderno ou papel; giz para o suporte lousa; cunha para o suporte placa de argila, em se tratando da escrita cuneiforme utilizada na Mesopotâmia.

A aprendizagem de um conceito – da mesma forma como ocorre no trabalho em que o homem utiliza meios ou ferramentas como interposto para intervir na natureza – efetiva-se por meio da linguagem, pois o cérebro humano utiliza como instrumentos mediadores as palavras ou imagens para expressar o pensamento (VIGOTSKI, 2000). A tessitura desse texto, por exemplo, pressupõe a compreensão e a comunicação de conceitos e de categorias que somente se efetivou por meio do intercâmbio, do diálogo com diferentes autores e, conseqüentemente, pela mediação da linguagem materializada, nesse caso, em texto escrito.

Nessa direção, compreendemos que é por meio da palavra que os formadores de

professores e/ou pesquisadores se autoproduzem e produzem suas práticas. É na palavra, na práxis pedagógica, na ação-reflexão que nos fazemos e nos tornamos conscientes de nossa ação no mundo, que reconhecemos a nossa capacidade criadora e assumimos a condição de transformadores da realidade da qual fazemos parte. A nossa presença no mundo, seja enquanto professor, formador e/ou pesquisador, implica, conforme destaca Freire (2013, p. 108), considerar que “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos *sujeitos pronunciantes*, a exigir dele novo *pronunciar*”¹¹.

A capacidade de intervir na realidade é tarefa complexa. Intervir requer o encontro com o outro, requer a colaboração. É na interação eu/tu (pesquisador/formadores de professores) que: “[...] os sujeitos se encontram para a transformação do mundo” (FREIRE, 2013, p. 227). É por meio do relacionamento e do engajamento/comprometimento dos “dois eu” e dos “dois tu”, que se dá a indagação da realidade que, problematizada, desafia os indivíduos a buscarem respostas, implicando, assim, a intervenção, a ação transformadora. No entanto, intervir na realidade exige o emprego de um método científico que dê conta de regular os processos mentais dos indivíduos.

Para Vigotski (2007), o método é, simultaneamente, pré-requisito e produto, ferramenta e o resultado do estudo. Em se tratando de pesquisas que investigam os processos mentais dos indivíduos, a linguagem constitui instrumento psicológico importante, pois possibilita a transição do interpsicológico para o intrapsicológico. Nesse sentido, é necessário haver coerência entre o objeto a ser pesquisado e o método a ser empregado, pois a utilização do método (ferramenta) inadequado nos limita a apenas perceber semelhanças e diferenças, a fazer o que julga saber como fazer. Na perspectiva do método enquanto ferramenta e resultado, pesquisar, implica criarmos o próprio capital. Exige que esmiucemos a essência do fenômeno e que nos apropriemos das características qualitativas e quantitativas, das suas causas e das leis que o regem, a fim de que formulemos as categorias e os conceitos relevantes e coerentes com o objeto investigado. Visando à criação desse capital próprio, elegemos a categoria significações para dar sustentação ao desenvolvimento da pesquisa como um todo.

¹¹ Grifos do autor.

2.5.2 Significações: a singularidade e a pluralidade do ser

Na Psicologia Sócio-Histórica, a categoria que trata dos processos psicológicos, ressaltando a natureza especificamente humana do homem, a sua capacidade de produção e autocriação nos seus modos e condições de existência na sua relação com o social recebem distintas denominações. Leontiev (1978), por exemplo, denominou de significação. Vigotski (2000) traduziu-a como sentidos e significados.

Para Leontiev (1978, p. 100), a significação representa a forma como a consciência humana revela o mundo exterior, a partir da atividade coletiva. Nas palavras do autor:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual, da cristalização da experiência social e da prática social da humanidade. A sua esfera de representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos.

A significação é a cristalização da experiência humana, representa as formas como o homem apropria-se da experiência humana generalizada. Compreendemos que as práticas sociais desenvolvidas pelos indivíduos são de natureza social e histórica, pois, ao elaborar suas práticas, produzem-nas em circunstâncias concretas, apropriam-se de produtos culturais tanto de natureza material quanto intelectual, fazendo-os atribuir sentido à realidade, estabelecem relações com seus pares, materializando o princípio de que é por meio da relação com o outro que se desenvolve a consciência.

Para Vigotski (2000), os significados dispõem, simultaneamente, de uma carga do acervo do conhecimento produzido cultural e socialmente pelo indivíduo, ao entrar em contato com essa gama de conhecimentos produzidos pela coletividade; pelos grupos dos quais participa e pela humanidade como um todo, originando a relação dialética a partir da tríade singular-particular-universal, isto é, indivíduo-grupo-sociedade. No caso do objeto desta tese, tomamos como referência a atividade de formação contínua enquanto significação comum (universal) a todos os formadores de professores. Entretanto, a formação contínua em foco é particular, pertence a determinado grupo, a que ocorre no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, sendo que, de forma singular, a de alfabetização.

Para o autor em referência, o sentido se desenvolve, por isso, é fluido e dinâmico. Assim, o indivíduo reelabora constantemente a sua compreensão da realidade e os fenômenos

apreendidos com base nas situações vivenciadas. Em outras palavras, o indivíduo, ao interagir discursivamente com outras pessoas, está sempre complementando, questionando, refutando, ou seja, produzindo novos significados. Estes, por sua vez, são mais estáveis. O sentido refere-se à compreensão que o indivíduo faz do objeto do conhecimento baseado na sua interação com ele. Diz respeito às representações que indivíduo produz em relação ao objeto/fenômeno/realidade; refere-se ao modo como o indivíduo interage e internaliza o objeto do conhecimento, sendo dessa maneira internalização individual e intransferível. Nessa direção, reafirmamos que esse modo próprio, individual e intransferível de apreender o objeto do conhecimento não foi fixado pelo signo porque cada indivíduo cria suas representações, compreensões, a partir de suas próprias experiências, embora tenha como ponto de partida o significado que é generalizante, portanto, produto do conhecimento produzido social e historicamente.

Nessa direção, conforme destaca Afanasiev (1968), a relação dialética do universal e do singular mediada pelo particular – e na análise em foco – abrimos um parêntese para incluir a relação dialética das significações –, constitui o alicerce da atividade científica e prática para a compreensão da essência dos diferentes processos que se operam na realidade objetiva, visando a esclarecer as leis de seu desenvolvimento e utilizá-las adequadamente na vida prática.

Nesse entendimento, a interação com outros seres de sua espécie e o engajamento em atividades são sumamente relevantes para a formação do formador de professores. Nesse processo formativo e de apreensão da realidade e dos fenômenos, a linguagem, enquanto atividade em que pensamento e palavra se articulam com o propósito de comunicar fatos, opiniões e ideias, assume função primordial no desenvolvimento da consciência do como, porquê e para que as práticas formativas foram se construindo historicamente. Assim, a linguagem torna possível o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos, na medida em que contribui para a produção de sentidos e significados, isto é, de significações.

Para Vigotski (2000), pensamento e palavra formam uma unidade, dando origem ao que o autor convencionou chamar de significado da palavra. Para o autor em referência, o significado da palavra é, simultaneamente, fenômeno discursivo e intelectual em que pensamento (intelecto) se relaciona à palavra (discurso) e nela se materializa. O processo de significação da palavra se configura como fenômeno em constante movimento, o que supõe o seu desenvolvimento ao longo da história da espécie humana.

Esse processo de significação, mediado pela relação pensamento e palavra, é que capacita o homem a abstrair as leis que regulam os fenômenos, a formular conceitos,

hipóteses, teorias e a tornar-se consciente dos fatos que ocorrem na realidade em que se insere. Nessa perspectiva, os sentidos e os significados, mediados pela linguagem, são responsáveis pela formação do formador de professores, na medida em que tais fenômenos configuram uma relação de interdependência e de inseparabilidade. A linguagem é para a Teoria Sócio-Histórica uma categoria fundamental por intermédio da qual o indivíduo se apropria da realidade objetiva e desenvolve o nível de consciência. Por seu caráter social e histórico, a linguagem é atravessada pelos valores e crenças que regem as relações e as práticas sociais, o que implica que tanto pode se constituir em instrumento de reprodução quanto de criação de visões de mundo e de atuação nele.

As significações são relevantes no desvelamento das contradições que permeiam as práticas dos formadores de professores e na explicitação do modo como tais práticas se construíram e se constroem historicamente. Assim, compreendemos que é por meio da palavra que os formadores de professores e/ou pesquisadores produzem suas práticas. É na palavra, na práxis pedagógica, na ação-reflexão que nos fazemos e nos tornamos conscientes de nossa ação no mundo, que reconhecemos a nossa capacidade criadora e assumimos a condição de transformadores da realidade da qual fazemos parte.

A condição indispensável para promover esse agir consciente e determinado é a reflexão crítica compreendida nesse contexto como o nível de consciência no qual o indivíduo se torna capaz de “[...] envolver-se num processo dialógico de questionamento e/ou validação das normas sociais, dos códigos culturais e das ideologias” (LIBERALI, 2010, p. 34), conforme discutimos a seguir.

2.5.3 A reflexão crítica como princípio da formação docente

Quando se pensa sobre as possibilidades de desenvolver a formação de professores na perspectiva da práxis, torna-se importante entender o conceito de reflexão. Para Liberali (2010, p. 25), refletir pressupõe a “[...] ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”. A reflexão, entendida, assim, supõe a compreensão da atividade formativa, a partir da indagação do seu significado para si e para os outros, das implicações de sua ação no contexto em que esta se insere.

O cotidiano escolar e, em especial, os contextos da formação de professores nem sempre favorecem as condições necessárias para a reflexão sobre as ações e sobre as práticas dos atores envolvidos na atividade formativa. Assim, a escola e as instituições que promovem a formação contínua de professores mascaram as relações de poder instauradas/estabelecidas.

Essa formação, que adota os princípios da Teoria da Atividade, até então discutidos, pode tomar essas relações como objeto de reflexão, no sentido de compreendê-las e transformá-las.

Embora não haja unanimidade em torno das interpretações acerca do conceito de reflexão, Liberali (2010), apresenta os tipos de reflexão, evidenciando o seu caráter técnico, prático e crítico. Em relação à reflexão técnica, caracteriza-se pela preocupação com a eficiência, ou seja, com a maneira como se realiza determinada ação, considerando o mínimo de recursos na obtenção do resultado esperado e com a eficácia dos meios para atingir determinados fins, isto é, com o grau de obtenção desse resultado. Nesse enfoque há o interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e o controle dos eventos. O professor-formador é visto como mero técnico capaz de aplicar teorias e técnicas científicas a problemas instrumentais sem a submeter à crítica ou possíveis mudanças.

A reflexão prática caracteriza-se pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão de fatos. Parte da tentativa de encontrar soluções para a prática na prática. Nesse enfoque, a compreensão das ações se baseia na própria experiência e no conhecimento de mundo de que o indivíduo dispõe, desvalorizando, assim, o papel da teoria enquanto conteúdo que enriquece a prática.

No que se refere à reflexão crítica, contempla as ênfases anteriores, porém, valoriza os critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. Tem como principal interesse resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão em direção a maior autonomia e desenvolvimento dos praticantes.

A concretização do processo crítico e reflexivo capaz de promover o questionamento e/ou legitimação das normas, códigos culturais e ideologias, é possível mediante as ações definidas como essenciais (GARCÍA, 1999; CONTRERAS, 2002; LIBERALI, 2010; FREIRE, 2013): descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas. Ressaltamos que embora os autores em referência utilizem o termo “reconstruir” para se referirem à ação mais desenvolvida do processo reflexivo, compreendemos, com base em Silva (2015), ser mais adequado o uso da terminologia “reelaborar”, visto que se coaduna de forma mais coerente e harmônica com os princípios da Teoria Crítica. Sendo assim, doravante utilizaremos este termo para nos referirmos à ação de reconstruir.

De acordo com Liberali (2010), a ação de descrever consiste no processo de rever a sua própria ação de maneira informada, ou seja, implica a compreensão do seu cotidiano, a partir de suas experiências, de sua forma de se relacionar com o mundo. O descrever supõe, pois, a revelação do próprio eu, do seu fazer pedagógico, revelação essa que se manifesta por meio da palavra que o formador-professor pronuncia do seu lugar de praticante.

A ação de informar caracteriza-se pelo momento no qual se busca a compreensão das teorias que embasam a atividade formativa e que influenciam e dão sustentação às suas ações na trajetória enquanto professor-formador. Representa o momento em que o professor-formador permite-se questionar sua prática, por meio de um conjunto de signos utilizados na colaboração, em que facho de luzes incidem sobre sua prática, favorecendo o descortinar do ato de ensinar-formar.

Na ação de confrontar, o formador-professor submete as teorias formais basilares da atividade de formar-ensinar ao questionamento, na busca da compreensão dos valores fundantes do agir e do pensar. É no exercício de confrontar que se revelam as visões e ações adotadas pelos formadores-professores, resultantes de normas culturais e históricas absorvidas ao longo da atividade de formar-ensinar.

A ação de reelaborar enseja o planejamento da prática na perspectiva de mudança. Fundamenta-se no reconhecimento de nossa capacidade como formador-professor que pode contribuir para a conservação ou transformação da realidade da qual fazemos parte. Implica refletir sobre como nossa ação pode ser diferente, desencadeando o momento da reelaboração. Significa sair do nível da informação, da mera caracterização da prática, para sua reelaboração, a partir do empoderamento que o professor-formador adquire em função do nível de conhecimento que a práxis formativa planejada nesta pesquisa favorece.

Conforme evidenciamos, a reflexão crítica auxilia na compreensão das ações envolvidas na atividade de formar, favorecendo o planejamento mais consciente, a definição clara dos objetivos de ensino, bem como a seleção de estratégias que realmente contribuam para a aprendizagem, que favoreçam a mobilização de diferentes conhecimentos sobre o ser formador-professor. Contudo, a reflexão por si só não garante a configuração dos elementos necessários à atividade profissional dos professores. Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 137), destaca:

[...] o princípio dominante na formação não seria em primeiro lugar a reflexão em si mesma, mas a atividade de aprendizagem, ou melhor, a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica, em termos de teorias do ensino e da aprendizagem. O tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas. A atividade de aprendizagem estaria ligada aos fazeres que seriam o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico.

Assim, a Teoria da Atividade, de acordo com suas múltiplas interpretações, traz relevantes contribuições tanto para a pesquisa, no campo da formação contínua de

professores, quanto para a transformação dessas práticas, na medida em que toma como princípio central a atividade de aprendizagem, considerando o seu caráter complexo, que envolve o conhecimento das teorias do ensino e da aprendizagem, o domínio de habilidades inerentes à prática social de ensinar-formar, tendo como suporte o próprio fazer docente que, por sua vez, auxilia no desenvolvimento psíquico do formador e dos demais praticantes da atividade.

Nesse processo desenvolvimental, a consciência constitui “[...] o lócus para a articulação objeto-instrumento-indivíduo e é transmitida e transformada através dos tempos, a partir das relações que os homens estabelecem entre si e a história, incluindo adaptações e transformações frequentes” (LIBERALI, 2010, p. 20). Desse modo, o caráter transformador é fundamental na área de formação docente, uma vez que nós professores somos concebidos como capazes de promover mudanças constantes e profundas nos contextos em que estamos inseridos. A função da formação de professores, nessa ótica, consiste em indagar a realidade, desvelando a alienação dos motivos que movem as nossas ações no cotidiano escolar, criando contextos para compreensão da capacidade de transformação na prática educativa.

Nessa perspectiva, Vigotski (1998) discute sobre a relevância da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que possibilita a interação entre pares mais experientes, proporcionando desenvolvimento mútuo por meio da colaboração e da participação ativa dos atores envolvidos na atividade, em que cada participante torna-se responsável pelas ações a serem desenvolvidas, bem como pelos aspectos em discussão, desencadeando contexto de produção de conhecimentos críticos.

É importante destacar que o emprego da terminologia Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), um dos conceitos vigotskiano amplamente disseminado e, ao mesmo tempo, banalizado, encontra respaldo nos estudos de Prestes (2010), que, a partir de análise criteriosa da tradução das obras de Vigotski para diferentes idiomas, revela equívocos de natureza grave na compreensão de distintos conceitos trabalhados pelo referido autor, dentre eles, o termo russo zona *blijaichego razvitia*.

Historicamente, as traduções dessa palavra para o português sofreram influência das traduções americanas, sendo conhecida por Zona de Desenvolvimento Proximal, Zona de Desenvolvimento Imediato e Nível Potencial de Desenvolvimento, porém, tais terminologias não são suficientes para expressar a verdadeira semântica que Vigotski (1998), ao utilizar o idioma russo, quis imprimir ao termo em análise. De acordo com Prestes (2010, p. 168), a alteração da palavra “proximal” para “imediato” não exprime a essência desse conceito, conforme explicita:

Tanto a palavra *proximal* como a *imediate* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, está intimamente ligado a relação existente entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediate* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.

Dessa forma, o emprego das palavras “proximal” e “imediate” convergem para a ideia de que a instrução por si só garante o desenvolvimento do indivíduo, revelando um equívoco na compreensão dos postulados de Vigotski, pois, para o autor, a relação que se estabelece entre instrução e desenvolvimento depende da ação colaborativa de parceiros experientes que podem ou não possibilitar o desenvolvimento. Em relação ao uso da expressão Nível Potencial de Desenvolvimento, Prestes (2010, p. 174) afirma:

Vigotski não se refere, em nenhum dos trabalhos dedicados aos estudos da *zona de desenvolvimento iminente*, a que tivemos acesso, ao **nível potencial de desenvolvimento**. Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de *nível potencial*, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia. (grifos da autora).

De modo semelhante, o uso da expressão “nível potencial” sugere que as funções psicológicas se desenvolvem *a priori*. No entanto, com base no exposto, consideramos que os processos internos carregam a possibilidade de se desenvolver por meio de atividades mediadas pela colaboração, o que implica dizer que nesta pesquisa as condições são postas, mas não significa, necessariamente, a garantia do desenvolvimento.

Apresentamos considerações que nos impeliram a conceber a atividade de formação contínua de professores como prática real de necessidades propulsora do desenvolvimento intelectual dos profissionais nela envolvidos. Por meio da atividade formativa, o docente se apropria da realidade objetiva por meio do pensamento teórico, tendo como ponto de partida as nossas condições concretas de vida, desenvolvendo, assim, nível de consciência crítica acerca das ações docentes.

A atividade formativa concebida traz possibilidades de auxiliar os formadores-docentes a transitarem de práticas de natureza técnica e prescritivas para práticas crítico-reflexivas, proporcionando ao formador-professor maior confiança em si mesmo, ampliando o

poder de decisão, para pensar e agir no contexto institucional, contribuindo, desse modo, significativamente para que o docente-formador se torne crítico-reflexivo, pois traz um referencial teórico que agrega a estrutura da atividade humana, a atividade do ensino no desenvolvimento intelectual, a atividade de aprendizagem, bem como atribui destaque à linguagem enquanto instrumento que favorece o desvelamento das ideologias que se manifestam nas relações interpessoais estabelecidas no processo formativo.

2.5.4 A consciência como produto e expressão do mundo real

No contexto deste estudo, a categoria consciência exerce função fundamental, pois a compreensão das contradições da prática formativa somente é possível mediante a relação dialética da atividade e da consciência. A atividade consciente, espiritual do homem, constitui a sede do pensamento e sentimentos, da vontade, do caráter, das sensações, dos conceitos, das opiniões, entre outras, conforme destaca Afanasiev (1968). De acordo com o Materialismo Histórico Dialético, a consciência é resultante do desenvolvimento prolongado da matéria, ou seja, “[...] é produto da natureza, uma propriedade da matéria, mas, não dela toda: só da *matéria altamente organizada*¹², do cérebro humano” (AFANASIEV, 1968, p. 81).

Ao discutir sobre a consciência, sua origem e essência baseadas nas ideias leninistas, Burlatski (1987) destaca que a matéria tem a possibilidade de refletir, sendo, portanto, a consciência um reflexo da realidade. Reflexo este que Burlatski compreende não como um processo mecânico e passivo, mas como uma

[...] propriedade geral da matéria que consiste em reproduzir e fixar aquilo que é inerente ao objecto reflectido. O reflexo pode ser definido como a capacidade dos corpos de reflectir no seu estado interno as propriedades dos outros corpos que os influenciam. (BURLATSKI, 1987, p. 55).

Dessa forma, compreendemos que a capacidade que a consciência tem de refletir o mundo real não é unilateral e sim dialética, ou seja, a relação indivíduo-objeto é recíproca na medida em que nessa relação não apenas o indivíduo é afetado pelo objeto, mas também o objeto é influenciado pelo indivíduo.

Para Leontiev (1998), a consciência não se limita aos processos psíquicos do mundo interno, é, pois, produto das relações estabelecidas com o meio circundante, com o contexto

¹² Grifos do autor.

social e cultural. É na relação com indivíduos históricos e concretos que o homem produz a realidade social, ao mesmo tempo em que é produzido e reproduzido por ela. Esse indivíduo relacional qualifica-se como alguém que é capaz de abstrair as leis que regulam os fenômenos, que elabora conceitos, hipóteses, teorias e produz significações para os fatos que ocorrem na realidade em que se insere.

Bakhtin (2014) realça que os signos, enquanto produto ideológico de uma realidade (social ou natural), refletem e refratam uma outra realidade que lhe é exterior. Para o autor, o reflexo e a refração constituem condição necessária do signo, haja vista que significar implica distorcer essa realidade ou lhe ser fiel ou, ainda, percebê-la a partir de um ponto de vista peculiar. Isso se explica porque as significações não estão no signo em si, antes, são produzidas na dinâmica da história e estão marcadas pelas diversificadas experiências dos indivíduos, com seus valores, contradições e interesses sociais.

A relação dialética entre atividade e consciência é determinante para a apropriação do conhecimento produzido social e historicamente e para a transformação dos processos psíquicos responsáveis pela capacidade de apreender e ressignificar a realidade material. No caso específico da atividade formativa, a consciência permite compreender o contrato social que rege a profissão docente e as normas que regulam o seu funcionamento, dando origem ao desenvolvimento sócio-histórico dos formadores de professores, no caso, do conjunto pertencente à categoria-classe de professores, bem como ao desenvolvimento individual do professor.

Para Rubinstein (1973), a atividade é por natureza consciente, ou seja, é orientada para determinados fins e implica o propósito e a orientação conscientes da ação para um resultado-finalidade. A atividade qualificada nesses termos configura-se, nas palavras de Rubinstein (1973, p. 227), em ação volitiva caracterizada como:

[...] uma actuação consciente e orientada para um fim, mediante a qual o ser humano pode realizar de acordo com planos, os seus objectivos, submetendo os seus impulsos ao controle consciente e mudar e transformar a realidade que o rodeia de acordo com os seus planos.

Atividade, nessa ótica, implica tornar-se consciente das consequências inerentes à consecução dos objetivos, assim como dos motivos que nos impelem a agir desse modo. O homem como indivíduo consciente determina a sua atitude em relação aos outros, tornando-se responsável pela sua conduta perante o mundo que o rodeia. Qualifica-se como indivíduo independente, que eleva a sua autoconsciência e se autodetermina, assumindo a condição de

senhor de sua conduta.

Ao discutir sobre a relação práxis e atividade, Vázquez (2007) afirma que, ao se engajarem em atividades, as pessoas se organizam para transformar uma dada matéria prima em objeto idealizado (produto). Assim, ao projetar o objeto, o indivíduo age de maneira consciente, uma vez que a atividade requer a intervenção da consciência no mundo. É por meio da consciência que o indivíduo idealiza fins, imprimindo uma dupla concretização dos resultados, passando este a existir, primeiramente, no plano ideal e, posteriormente, no plano real.

A seguir, apresentamos o contexto da investigação, o perfil dos partícipes e os procedimentos metodológicos que subsidiarão o processo da pesquisa.

2.6 Contexto da investigação e partícipes da pesquisa

A investigação teve como *lócus* o Centro de Formação Professor Odilon Nunes, localizado à Rua Magalhães Filho, bairro Marquês. Inaugurado em 2007, o Centro de Formação constitui-se como o espaço destinado à realização das atividades formativas referentes à política pública de formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC).

O estudo envolveu a participação dos formadores de professores em exercício, que atuam especificamente na área de alfabetização. Assim, foram convidados a fazer parte da pesquisa os cinco formadores de professores desta área de conhecimento, bem como uma aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, membro do Núcleo de Pesquisa Formar. A participação da graduanda neste contexto investigativo deu-se também pela sua inserção no estudo da categoria trabalho docente e opção voluntária, assim como as demais partícipes.

2.7 Desdobramentos dos procedimentos metodológicos

No intuito de estabelecer a comunicação discursiva do formador de professor de alfabetização com sua própria prática e com seus pares, definimos a combinação de procedimentos visando à produção dos dados na perspectiva de investigar, com base no contexto de colaboração, a relação entre as significações da prática de formação contínua desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização e a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições. Assim, a produção dos dados foi realizada por meio da

utilização dos encontros colaborativos, das narrativas de formação e da observação colaborativa, conforme segue a discussão.

2.7.1 Encontros colaborativos

Ao definir os encontros colaborativos como procedimento a ser utilizado na produção dos dados desta pesquisa, indagamo-nos quanto à sua validade, pois normalmente não encontramos essa terminologia nos livros básicos de metodologia da pesquisa. Partindo desta dúvida, debruçamo-nos sobre as produções do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Piauí, especialmente, as dissertações e teses filiadas ao Grupo Formar, haja vista que este procedimento é largamente utilizado nas pesquisas colaborativas, desenvolvidas pelos seus integrantes.

Partindo dessa necessidade e das condições de que dispomos para realização deste mapeamento, definimos como recorte temporal o período de 2006 a 2015. O mapeamento teve início no ano de 2006 pelo fato de ter sido neste ano que ocorreu a primeira defesa de mestrado, filiada ao Formar. Para realizar o mapeamento, procedemos, inicialmente, à identificação de todas as dissertações e teses que tinham como orientadora a professora doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, por considerar que no Programa de Pós-Graduação em Educação desta instituição apenas ela orienta com base nos princípios da pesquisa colaborativa, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético. Em seguida, realizamos a leitura de todos os resumos, sumários e o capítulo que apresenta o referencial teórico-metodológico no intuito de identificar o uso ou não deste procedimento.

Considerando a totalidade de 22 produções que constituiu o universo da amostra, identificamos 19 dissertações e três teses, filiadas ao Formar, que foram defendidas neste ínterim. Durante o processo de análise quantitativa, identificamos que cinco dissertações não mencionavam o uso do procedimento encontro colaborativo nem mesmo com terminologia similar; sete dissertações informavam o uso deste procedimento embora com terminologias diferentes, mas pelas descrições e objetivos inferimos que se tratava do mesmo procedimento e, finalmente, sete dissertações e três teses declaravam que faziam uso do encontro colaborativo.

A partir do levantamento realizado e da leitura dos sumários, resumos e dos capítulos relativos ao referencial teórico-metodológico, constatamos que alguns trabalhos utilizaram terminologias diferentes para se referirem ao mesmo procedimento, como: encontros de estudo (RIBEIRO FILHO, 2006); sessões de estudo (BRITO, 2007); seminários de estudo

reflexivo (MEDEIROS, 2007); ciclos de estudo (ALBUQUERQUE, 2008); encontros coletivos (MARQUES, 2009); oficinas (ARAUJO, 2010); seminários de formação/seminário de estudo/seminário de estudo reflexivo (TELES, 2010); e, por fim, o uso da terminologia encontro colaborativo foi identificado nas seguintes dissertações: Sousa (2012); Coelho (2012); Gama (2012); Damasceno (2013); Machado (2014); Batista (2014), bem como nas teses de Bandeira (2014); Albuquerque (2014) e Silva (2015).

Quanto aos objetivos, constatamos que das sete dissertações que utilizaram outras terminologias (RIBEIRO FILHO, 2006; BRITO, 2007; MEDEIROS, 2007; ALBUQUERQUE, 2008; MARQUES, 2009; ARAUJO, 2010; TELES, 2010), tais como: sessões de estudo, seminário de estudo reflexivo, seminário de formação, oficinas, para se referirem ao procedimento, quatro delas, além de adotarem os encontros colaborativos – embora com termos diferentes –, com a finalidade de estudar temas relacionados ao arcabouço teórico-metodológico da pesquisa e às necessidades formativas dos partícipes, adicionaram o procedimento “encontro coletivo” para a apresentação do projeto de pesquisa, objetivos, referencial teórico-metodológico, enfim, para solicitar a adesão e negociar atribuições dos partícipes, cronograma e outros (BRITO, 2007; MEDEIROS, 2007; ARAUJO, 2010; TELES, 2010).

Dessa totalidade referida anteriormente, de sete trabalhos, dois deles, além de informar que os encontros constituíam-se como espaço para estudar as teorias, categorias e conceitos com a intenção de ampliar o conhecimento crítico das partícipes envolvidas no estudo, destacaram também como uma das finalidades dos encontros a apresentação do referencial teórico-metodológico utilizado na pesquisa, explicitação dos objetivos, bem como a negociação das atribuições dos partícipes (RIBEIRO FILHO, 2006; MARQUES, 2009; ALBUQUERQUE, 2010).

Em relação à totalidade dos trabalhos, considerando sete dissertações (COELHO, 2012; SOUSA, 2012; GAMA, 2012; NUNES, 2012; DAMASCENO, 2013; MACHADO, 2014; BATISTA, 2014) e três teses (BANDEIRA, 2014; ALBUQUERQUE, 2014; SILVA, 2015) que declararam utilizar os encontros colaborativos como procedimento de produção dos dados da pesquisa, mencionando literalmente essa terminologia, seis deles afirmaram ter realizado entre dois a quatro encontros, tendo como finalidade tanto apresentarem os objetivos da pesquisa quanto estudarem temáticas relativas à investigação. Quanto aos demais, no caso, três trabalhos (COELHO, 2012; GAMA, 2012; BATISTA, 2014), informaram que realizaram apenas um encontro com a finalidade de apresentar os objetivos da pesquisa, negociar as atribuições dos partícipes, o cronograma para o desenvolvimento dos demais procedimentos,

conforme evidencia o quadro a seguir.

Quadro 1 – Mapeamento das pesquisas filiadas ao Formar que utilizaram o encontro colaborativo como procedimento de produção dos dados no período de 2006 a 2015

Ord.	Terminologia	Autor(a)	Natureza do trabalho	
1	Encontro de estudo	Ribeiro Filho (2006)	Dissertações	
2	Sessões de estudo	Brito (2007)		
3	Seminários de estudos reflexivos	Medeiros (2007)		
4	Ciclos de estudo	Albuquerque (2008)		
5	Encontros coletivos	Marques (2009)		
6	Oficinas	Araújo (2010)		
7	Seminário de formação	Teles (2010)		
8	Não mencionam o uso deste procedimento	Silva (2007)		
9		Nascimento (2007)		
10		Pierote (2011)		
11		Sousa (2012)		
12		Rocha (2012)		
13	Encontros colaborativos	Coelho (2012)		
14		Sousa (2012)		
15		Gama (2012)		
16		Nunes (2012)		
17		Damasceno (2013)		
18		Machado (2014)		
19		Batista (2014)		
20		Bandeira (2014)		
21		Albuquerque (2014)		Teses
22		Silva (2015)		

Fonte: Produzido a partir das dissertações e das teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculadas ao Núcleo Formar.

O primeiro trabalho a mencionar literalmente o uso do procedimento encontro colaborativo foi a dissertação intitulada “Formação continuada e atividade de ensinar: produzindo sentidos sobre o brincar na educação infantil”, de autoria de Grasiela Maria de Sousa Coelho, publicada em 13 de abril de 2012. Desde então, todas as demais pesquisas de mestrado e doutorado filiadas ao Núcleo Formar utilizaram este procedimento com esta terminologia.

Considerando o conjunto de dissertações e de teses analisadas, constatamos que, de modo geral, os autores preocuparam-se em enfatizar quais os objetivos do encontro colaborativo no contexto de seus respectivos trabalhos. No entanto, com relação ao significado atribuído ao procedimento encontro colaborativo, apenas Sousa (2012, p. 42), demonstra essa preocupação, definindo-o como “[...] momentos de informação, negociações, interação, compartilhamento de ideias e fortalecimento de vínculos entre o grupo”. Comprendemos que o encontro colaborativo, mais do que um procedimento de produção dos dados da pesquisa, constitui-se como espaço de aprendizagem profissional em que pessoas se

voluntariam e se envolvem em processos formativos, tornando-se dispostos a dedicar tempo, recursos financeiros, correr riscos de se expor, com vistas a desenvolver-se como pessoa e profissional.

Em face dessas reflexões, compreendemos que o emprego reiterado dos encontros colaborativos como procedimento de produção dos dados da pesquisa colaborativa, particularmente no Núcleo Formar, legitima e valida o seu uso, uma vez que – embora tal procedimento não seja citado nos livros básicos de metodologia científica e da pesquisa de um modo geral e nem esteja contemplado entre os procedimentos específicos da pesquisa colaborativa –, manifesta-se como uma prática social constante e contínua que emerge como necessidade no processo da pesquisa colaborativa.

Nessa direção, os encontros colaborativos, no contexto desta investigação, tiveram dupla finalidade, constituindo-se como oportunidade para a apresentação da pesquisa, dos seus objetivos, dos procedimentos adotados e da negociação das atribuições dos envolvidos, do cronograma, entre outros. Além dessa finalidade, os encontros colaborativos configuraram-se como espaço-tempo de estudo, de encantamento com os autores, com as descobertas, bem como representou momentos de angústia, de dúvidas e até de cansaço físico, emocional e cognitivo quando, muitas vezes, deparávamo-nos com as contradições, ou seja, quando o que estávamos compreendendo sobre determinada categoria ainda eram apenas reduções ou aproximações do real, distanciando as significações elaboradas pelo indivíduo das produzidas sócio-historicamente sobre os objetos estudados.

A definição das temáticas estudadas emergiu das narrativas de formação e no decorrer dos próprios encontros colaborativos em que, por meio de perguntas, da análise dos objetivos e do próprio título da tese, as partícipes se sentiam instigadas a estudar sobre a pesquisa colaborativa, a sua própria atividade de formação contínua, a relação da teoria-prática e outras temáticas que foram foco das nossas discussões, conforme destacamos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Cronograma dos encontros colaborativos

Ação	Data dos encontros colaborativos	Tema	Objetivo	Carga horária
Encontros colaborativos	28/05/15	Apresentação da pesquisa	Discutir o objeto de estudo, os objetivos, procedimentos adotados na pesquisa e os critérios definidos para a seleção dos partícipes.	2h
	05/11/15	“Pesquisa colaborativa: trilha para a investigação, formação e produção do conhecimento” Hostiza M. Vieira	Refletir sobre os princípios da pesquisa colaborativa e o significado de colaboração.	3h
	19 /11/15	“A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada” Fernanda Liberali (2010)	Estabelecer a diferença entre formação contínua e continuada e refletir sobre as perspectivas de formação adotadas, destacando o nível de reflexão, o objetivo da linguagem	3h
	25/02/16 17/03/16	“Unidade da teoria e da prática” Adolfo Sanchez Vázquez (2007)	Refletir sobre a relação teoria e prática no contexto da atividade formativa.	3h
	13/04/16	“Lei da unidade e luta dos contrários” Vitor Afanasiev (1968)	Discutir o sentido de contradições.	3h

Fonte: Dados empíricos da pesquisa.

Como forma de potencializar as temáticas estudadas e relacioná-las com a prática, na perspectiva de desencadear a reflexão crítica, utilizamos roteiros de questões previamente elaboradas e disponibilizados a cada encontro, que contemplavam as ações reflexivas com base em Liberali (2010).

É importante ressaltar que uma dificuldade que enfrentamos durante as diferentes fases da pesquisa diz respeito à questão da administração do tempo. Em função de a agenda das partícipes muitas vezes sofrerem mudanças em decorrência de demandas da Secretaria e das suas próprias, alguns encontros foram cancelados faltando apenas algumas horas para sua realização. Em relação a essa questão, também enfrentamos transtornos para a realização da leitura prévia dos textos, sendo sempre necessário fazermos durante o próprio encontro, embora disponibilizássemos com bastante antecedência, o que implicou, por diversas vezes, o empobrecimento da qualidade das reflexões, haja vista que como as professoras formadoras

passavam o dia no seu local de trabalho, fazendo, inclusive, suas refeições no próprio espaço de trabalho, terminavam seu expediente às 17h.

Os encontros colaborativos, embora exigissem estudo, disciplina, compartilhamento de ideias, representaram momentos de descanso, conforme revelaram algumas partícipes, pois sentiam-se acolhidas, alimentadas, tanto do ponto de vista das ideias, do espírito, quanto fisicamente, além de se sentirem lisonjeadas pelos pequenos mimos que recebiam a cada encontro. Outra vantagem era o fato de saberem que poderiam enriquecer seus currículos, haja vista que os processos formativos gerados a partir da pesquisa possibilitariam o recebimento de declaração comprovando sua participação, uma vez que o projeto de extensão que elaboramos fora aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão (PREX), o que motivou sobremaneira o grupo.

2.7.1.1 O primeiro encontro colaborativo: atravessando a porta das decisões rumo a um projeto coletivo

O primeiro encontro, cuja finalidade consistia na formalização e na constituição do grupo, propriamente, ocorreu no dia 29 de maio 2015, no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, no horário das 14h às 16h, e teve o objetivo de compartilharmos a proposta de pesquisa e firmarmos o compromisso formal com as partícipes. Na acolhida, realizamos a leitura da lenda dos nativos norte-americanos “Filtro dos sonhos”, com a finalidade de provocar a reflexão sobre o princípio de ligação e de relação que permeia os fenômenos da realidade objetiva. Nesse sentido, apresentamos os objetivos e as questões que norteiam a pesquisa, as motivações e a relevância do estudo e, ainda, a premissa que nos propomos a defender. Além disso, realçamos alguns princípios do método, da abordagem e da modalidade de pesquisa utilizada no contexto investigativo, bem como explicitamos os procedimentos adotados no estudo, quais sejam: os encontros colaborativos, as narrativas de formação e a observação colaborativa. Também consideramos pertinente refletir sobre o conceito de colaboração a partir da exibição de um vídeo de curta duração que narra “O conto da ilha desconhecida”, obra do escritor português José Saramago, e de um questionário baseado na referida obra (APÊNDICE A).

No decorrer das discussões, os formadores de professores tiraram dúvidas sobre a duração e a periodicidade da pesquisa e demonstraram preocupação com a disponibilidade para participar dos encontros. Além disso, um deles destacou a preocupação de como seria conduzida a pesquisa, tendo em vista que, atualmente, a formação promovida no Centro de

Formação privilegia apenas a prática em detrimento da teoria.

Na oportunidade, ficou acordado que os encontros seriam realizados quinzenalmente, às quintas-feiras, à tarde. Também foi combinado que, durante o mês de junho, as partícipes produziram suas narrativas de formação, podendo ser escritas ou orais, a depender da escolha e da disponibilidade de cada formadora. A finalidade da produção das narrativas de formação consiste em possibilitar a reflexão das motivações que levaram as partícipes a se tornarem formadoras de professores e em negociar as necessidades formativas e, assim, nortear os estudos e as reflexões nos encontros colaborativos.

A constituição do grupo representou um momento singular porque, por um lado, ao convidarmos os formadores de professores para fazerem parte da pesquisa, adentramos a “porta das petições”, a exemplo do que acontece na narrativa “O conto da ilha desconhecida”. Por outro lado, ao aceitarem ao convite, atravessaram a “porta das decisões”, a exemplo do que fez a personagem Mulher da limpeza, voluntariando-se a embarcamos, coletivamente, em um sonho, em um projeto mediado pela relação interativa e pela colaboração.

Objetivando preservar a identidade das partícipes, utilizamos pseudônimos, os quais tiveram inspiração nos nomes dos personagens da literatura e de filmes do universo infanto-juvenil. Ressaltamos que, embora um dos pseudônimos apresentados seja nome de personagem do sexo masculino, o grupo é composto exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

Apresentamos, a seguir, a composição do grupo de pesquisa, o qual é constituído por formadores de professores que atuam na área de alfabetização e pelas partícipes graduanda e pesquisadora. Assim, destacamos, no Quadro 3, os pseudônimos, a formação acadêmica e o tempo de atuação profissional tanto no contexto da docência, de modo geral e, especificamente, na formação contínua.

Quadro 3 – Perfil profissional das partícipes da pesquisa

PARTÍCIPIES	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA FORMAÇÃO CONTÍNUA
Alice	Graduada em Pedagogia; Especialista em Gestão da aprendizagem	42 a 49 anos	25 anos	12 anos
Clara Luz	Graduada em Pedagogia Mestranda em Educação	50 ou mais	25 anos	9 anos
Tiana ¹³	Graduanda em Pedagogia	18 a 25 anos	-	-
Fiona	Graduada em Pedagogia	34 a 41 anos	12 anos	5 anos
Gato de Botas	Graduada em Educação Física Escolar e Pedagogia; Especialista em Supervisão e Administração Escolar	42 a 49 anos	27 anos	10 anos
Sherazade	Graduada em Pedagogia; Especialista em Docência do Ensino Superior; Mestra em Educação; Doutoranda em Educação	42 a 49 anos	21 anos	8 anos ¹⁴
Sininho	Graduada em Pedagogia; Especialista em Alfabetização	34 a 41 anos	15 anos	10 anos

Fonte: Informações obtidas por meio de roteiro utilizado no encontro de apresentação da pesquisa.

Conforme constatamos, o grupo é constituído por cinco formadoras de professores, pela partícipe-graduanda e por esta pesquisadora, cuja faixa etária distribui-se entre 18 e 50 anos ou mais. A incidência de faixa etária maior situa-se entre 42 e 49 anos.

De modo geral, as partícipes apresentam percursos formativos semelhantes, sendo que, com exceção de Tiane, que se encontra em processo de formação inicial, as demais são licenciadas em Pedagogia. Dentre elas, a partícipe Gato de Botas licenciou-se primeiramente em Educação Física e Escolar e, somente depois, em Pedagogia.

Quanto à titulação, das sete partícipes, quatro são pós-graduadas em nível de Especialização, em diferentes áreas, tais como: Gestão da Aprendizagem; Supervisão e Administração Escolar; Alfabetização; e Docência do Ensino Superior. Apenas uma das

¹³ A partícipe Tiana é aluna do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI, integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), membro do Núcleo Formar, motivo pelo qual se engajou na pesquisa.

¹⁴ Esta pesquisadora atuou como professora formadora na área de alfabetização pela SEMEC, no período de 2002 a 2010. Atualmente integra a equipe da Coordenação de Alfabetização.

partícipes possui titulação de mestra. Atualmente, uma partícipe encontra-se cursando mestrado e outra, doutorado, ambas em Educação.

No que se refere à experiência com trabalho docente, com exceção de Tiane, o tempo de exercício no magistério varia entre 12 e 27 anos. Em relação ao tempo de serviço na formação contínua, varia entre cinco e 12 anos.

Analisando o perfil profissional das partícipes, com base nos estudos de Tardif (2002), trata-se de um grupo considerado experiente na atividade docente, tendo em vista que, segundo o autor em referência, a fase de estabilização e de consolidação dos saberes profissionais (de três a sete anos), caracteriza-se pelo investimento a longo prazo na profissão e pelo reconhecimento dos demais membros da instituição de suas capacidades.

Finalizamos o encontro com a promessa de produzirmos as narrativas de formação e, para tanto, distribuimos o roteiro que nortearia a sua produção (APÊNDICE C). Diante do pouco tempo disponível, não foi possível discutirmos as atribuições do grupo, ficando também para o encontro seguinte a organização do cronograma da pesquisa. Quanto às narrativas, combinamos que estas seriam produzidas conforme a agenda dos formadores de professores.

Diante da adesão voluntária das partícipes, disponibilizamos e realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi devidamente assinado por todas (APÊNDICE B).

2.7.1.2 O segundo encontro colaborativo: colaborar ou cooperar?

O segundo encontro colaborativo foi realizado no dia 05 de novembro de 2015, de 14h às 17h, e teve como objetivo refletir sobre os princípios da pesquisa colaborativa e, ainda, sobre o significado da colaboração. Aproveitamos a oportunidade para discutir as funções a serem desempenhadas por cada uma das partícipes do grupo. Assim, distribuimos um quadro com duas colunas em que cada uma teria a oportunidade de sugerir as tarefas ou os papéis que caberiam a cada uma. Durante esse momento, por solicitação delas, apresentamos exemplos sobre o que deveriam propor no quadro. Em seguida, cada uma leu as atribuições sugeridas, sendo os quadros recolhidos mediante a promessa de que no encontro seguinte socializaríamos as principais funções a serem desempenhadas pelos partícipes do grupo.

Após esse momento de discussão das atribuições, definimos o cronograma para a realização dos encontros, que seriam desenvolvidos ainda no final de 2015, e ainda o cronograma para a efetivação da observação colaborativa. Na oportunidade, distribuimos as

transcrições das narrativas que foram realizadas durante o mês de junho e julho de 2015, para eventuais esclarecimentos de dúvidas e para revisões por parte das partícipes.

Em seguida, realizamos uma atividade denominada “dinâmica do corpo humano”, com o objetivo de refletir sobre a importância e a necessidade da colaboração na realização das diferentes atividades que desenvolvemos, em especial na de formação contínua. Para a execução dessa dinâmica, comunicamos ao grupo qual a função de cada uma naquele momento. Inicialmente, explicamos que deveriam desenhar as diferentes partes do corpo humano, conforme a nossa determinação prévia sobre qual parte cada um ficaria responsável. Assim, disponibilizamos materiais: cola, tesoura, cartolina, fita crepe, lápis de cor, e definimos que cada partícipe teria em média dez minutos para desenhar uma das partes do corpo humano, conforme esta distribuição: cabeça, pescoço e tronco; braço direito; perna direita; braço esquerdo e perna esquerda.

Após desenharem, solicitamos que o grupo montasse o corpo humano em uma folha de peso quarenta que estava afixada no quadro de acrílico. Nesse momento, sentiram a necessidade de recortar seus desenhos seguindo o contorno. Ao tentarem montar o corpo humano, perceberam que as partes desenhadas apresentavam extensões e espessuras diferentes, deixando-o disforme e desproporcional.

Ao refletir sobre os problemas apresentados na composição do corpo humano, o grupo, inicialmente, enfatizou que faltaram comandos mais diretivos de nossa parte, que deveríamos, por exemplo, ter explicado que ao final iríamos montar o corpo humano, que deveria orientar para que conversassem entre si e combinassem como a tarefa seria realizada. Após essas conjecturas, explicamos que o modo como a tarefa foi conduzida foi intencional. Ao final, o grupo chegou à conclusão de que faltou comunicação e planejamento por parte dos envolvidos na realização da tarefa e que isso ocorre também no desenvolvimento e na organização do trabalho de formação, pois, muitas vezes, cada uma vai fazendo as tarefas sozinhas, sem pensar no todo, conforme destacou uma das partícipes.

Após a reflexão sobre a dinâmica, procedemos à leitura do texto “Pesquisa colaborativa: trilha para a investigação, formação e produção do conhecimento”, de nossa autoria e que compõe o referencial teórico-metodológico do texto desta tese. Na oportunidade, distribuimos um roteiro com questões para orientar a discussão (APÊNDICE D). Parte das questões remetia aos aspectos mais específicos do texto, intencionando sua compreensão; e parte delas levava o grupo a refletir sobre suas práticas, relacionando as discussões com seu fazer docente, possibilitando analisar se a colaboração fazia parte do desenvolvimento do seu trabalho de formação, como e em que precisavam melhorar e levantar expectativas do grupo quanto ao contexto de formação criado a partir da pesquisa.

O estudo desta temática foi oportuno, pois o fato de conviver com o grupo em diferentes momentos do trabalho que desenvolvemos na Secretaria, levou-nos a perceber que o planejamento e a divisão de tarefas para a realização dos encontros de formação muitas vezes provocava desentendimentos pelo fato de alguns ficarem sobrecarregados enquanto que outros não tinham o mesmo compromisso com a realização destas tarefas com a finalização das diferentes etapas do planejamento e da produção de material para a ambientação das salas, com a produção de suportes para o desenvolvimento das tarefas a serem utilizadas no encontro de formação. Talvez esse nosso desconhecimento da realidade ocorresse porque estávamos ocupadas com outras atribuições ou porque confiávamos plenamente nas formadoras de professores mais experientes.

O encontro foi bastante produtivo, pois permitiu compreender a relevância da pesquisa colaborativa, seus princípios, possibilitando estabelecer diferenças entre as demais pesquisas, perspectivar os seus contributos para a realização do trabalho que as partícipes desenvolviam no âmbito da formação contínua e refletir sobre a diferença entre cooperar e colaborar e, ainda, destacamos que, muitas vezes, há ausência da colaboração na organização do trabalho formativo.

2.7.1.3 Terceiro encontro colaborativo: formação de professores alfabetizadores? Qual a perspectiva?

Objetivando estabelecer a diferença entre formação contínua e continuada e compreender as diferentes perspectivas de formação com base na leitura do texto “A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada”, de autoria de Fernanda Liberali (2006), realizamos o terceiro encontro no dia 19 de novembro de 2015, no horário de 14h às 17h.

Durante o encontro, realizamos a leitura do referido texto, haja vista que algumas partícipes não conseguiram fazê-la previamente ou não conseguiram concluí-la, conforme definido no início da pesquisa durante a discussão das atribuições dos partícipes, e realizamos reflexões a partir do roteiro previamente elaborado (APÊNDICE E). As questões contempladas no roteiro abordavam, inicialmente, aspectos relativos à compreensão das ideias discutidas no texto e as demais buscavam relacioná-las com sua prática, exigindo que as partícipes informassem, descrevessem suas práticas e confrontassem considerando a teoria em foco, possibilitando refletir em que perspectiva suas práticas se identificavam e como poderiam transformá-las.

Na oportunidade, disponibilizamos um quadro para que as partícipes pudessem preencher durante a leitura e a discussão do texto, o qual apresentava quatro colunas, em que a primeira destacava as três perspectivas de formação contínua abordadas pela autora, quais sejam: treinamento, capacitação e formação crítica do educador. As demais colunas requeriam das partícipes que preenchessem destacando as características, a função da linguagem e como se dava a relação entre a teoria e a prática em cada uma das perspectivas de formação em foco.

A leitura desse texto foi esclarecedora e desencadeou, logo de início, um alvoroço entre as formadoras de professores na medida em que uma delas interrompeu para dizer que as práticas de todas elas se classificavam como treinamento e, imediatamente, outra discordou, justificando que o trabalho que elas realizavam tinham bons resultados. A escolha possibilitou ao grupo repensar sobre suas práticas, suas ideias, refletir sobre como poderiam tirar proveito da “liberdade” que afirmaram usufruir no desenvolvimento de seu trabalho formativo.

2.7.1.4 Quarto encontro colaborativo: relação entre a teoria e a prática

Este encontro foi dividido em dois momentos, sendo o primeiro no dia 25 de fevereiro de 2016, e o segundo, no dia 17 de março, e teve por objetivo refletir sobre a relação teoria e prática no contexto da atividade formativa a partir da leitura do texto “Unidade da teoria e da prática”, de Adolfo Sanchez Vázquez (2007).

No primeiro momento, considerando que apenas parte do grupo havia lido o texto, optamos por realizar a leitura no decorrer do encontro. Antes da leitura, disponibilizamos um quadro a fim de que as partícipes pudessem compreender o critério de verdade e a relação teoria-prática, tendo como referência a vertente do senso comum, do pragmatismo e do marxismo. Durante a leitura, fizemos pausas para discutir questões com base no roteiro previamente elaborado nas ações reflexivas de Liberali (2010) (APÊNDICE F).

Após a leitura da primeira parte do texto, exibimos dois vídeos, sendo o primeiro deles um trecho do filme de Guel Arraes, o “Auto da Compadecida”, inspirado na obra de Ariano Suassuna; e o segundo vídeo foi o episódio 20 da série da TV Escola “De onde vem?”, cujo título é “De onde vêm o raio e o trovão?”. O objetivo da exibição desses vídeos foi analisar a relação teoria-prática. No que concerne ao primeiro vídeo, em que João Grilo toca uma gaita que ressuscita os mortos, no caso, o personagem Chicó, refletimos sobre as explicações dadas por Chicó quando indagado pelo Capitão Severino como foi possível morrer e ressuscitar. A

personagem atribui poderes ao Padrinho Padre Cícero, mas acrescenta ao Capitão que não sabe explicar como foi possível ressuscitar, sabe apenas que foi assim que aconteceu. Nessa situação, o grupo reconheceu que não havia base teórica para explicar os fatos, ou seja, havia ausência de teoria. Quanto ao episódio da série “De onde vem?”, refletimos sobre os conhecimentos utilizados para explicar a origem do raio e dos trovões. Nesse sentido, o grupo reconheceu que fora utilizada explicação com base no conhecimento científico.

Por se tratar de um texto relativamente longo, avaliamos que seria necessário continuar a leitura e a discussão no encontro seguinte. No segundo momento do encontro, no dia 17 de março, retomamos algumas questões discutidas no encontro anterior, destacando, por exemplo, em que as perspectivas do senso comum, do pragmatismo e do marxismo se aproximavam e se distanciavam. Em seguida, procedemos à leitura e à reflexão sobre a segunda parte do texto, tendo o roteiro de questões como referência para vivenciarmos as ações reflexivas propostas por Liberali (2010).

O estudo deste texto favoreceu a compreensão sobre a relação entre a teoria e a prática, possibilitando que as partícipes lançassem um novo olhar sobre suas práticas, tornando-se capazes de compreender as implicações dessa relação na prática formativa.

2.7.1.5 Quinto encontro colaborativo: identificando e compreendendo as contradições da atividade formativa

O quinto encontro foi realizado no dia 13 de abril de 2016, e tinha como objetivo discutir o sentido de contradição a partir do texto “Lei da unidade e luta dos contrários”, de autoria de Vitor Afanasiev (1968), na perspectiva de compreender as contradições inerentes à atividade de formar e suas consequências.

A exemplo dos demais encontros colaborativos, realizamos a leitura do texto entremeando com as discussões baseadas no roteiro previamente elaborado (APÊNDICE G), em que as questões iniciais potencializavam a compreensão das ideias difundidas no texto e as demais buscavam relacionar o conteúdo com as práticas desenvolvidas pelas partícipes.

Mediante nossa avaliação, esse encontro foi o que nos causou maior preocupação e ansiedade, pois se tratava de temática bastante complexa e, apesar de termos nos debruçado nas leituras, dedicando-nos por aproximadamente sete meses de pesquisa, de indagações e de conflitos, ainda sentíamos insegurança quanto ao pleno domínio acerca dele. Em função da complexidade da temática, o encontro, conforme revelam as transcrições, foi muito exaustivo, especialmente para nós. A mediação das discussões, a linguagem utilizada era permeada por

muitas indagações e retomadas das falas das partícipes, assemelhava-se à navegação em tempos de tormentas, pois provocava cansaço físico e cognitivo. Não obstante todo o esforço empreendido no intuito de colaborar para a compreensão das significações de formação contínua, os momentos finais do encontro foram reveladores do alcance do objetivo proposto, mas percebemos e, as próprias partícipes revelaram, que seria importante retomarmos em outros momentos a discussão a respeito dessa temática.

2.7.2 Narrativas de formação: fios de história que se entrecruzam

No contexto da pesquisa colaborativa, o modo como nos relacionamos com a realidade da qual fazemos parte é de capital importância, pois influencia diretamente na maneira de concebê-la. Em outras palavras, mais do que manter uma relação passiva baseada na contemplação, limitando-se a apenas receber ou refletir essa realidade objetivamente, importa ao indivíduo interagir com essa realidade, objetivar-se por meio da atividade prática humana, importa, pois, compreendê-la a partir de sua intervenção no mundo.

Desenvolver uma atitude consciente e transformadora da realidade social no âmbito da pesquisa implica o comprometimento político do pesquisador em oferecer as condições necessárias para que os colaboradores compreendam o contexto em que vivem e o sentido de sua atuação no mundo. Desse modo, as pesquisas críticas necessitam criar condições para promover o conhecimento, desvelar as relações de dominação e superar o “[...] ponto de vista imediato, abstrato e unilateral da consciência comum [...]” (VÁSQUEZ, 2007, p. 30), em direção à consciência crítica.

Partindo desse pressuposto, privilegiamos, neste estudo, as narrativas de formação por acreditar que estas se constituem como instrumento que potencialmente favorece a interação com a realidade em que estamos inseridos, desvelando, por meio de nossos enunciados e enunciações, ideias e crenças que se encontram enraizadas em nossas práticas, enquanto formadores de professores. Para Ibiapina (2011, p. 119), as narrativas “[...] se revelam como produto e processo da interação das forças sociais e históricas, apresentando-se como arena em miniatura, em que se entrecruzam e lutam valores sociais e os individuais”. Desse modo, os discursos das partícipes da pesquisa trazem à tona as contradições presentes no seu modo de pensar e de agir, constituindo-se como espaço de debate, por excelência, para o questionamento e a reflexão crítica de nosso fazer pedagógico.

As narrativas configuram-se como oportunidade para refletirmos sobre nossas práticas de formação contínua, na medida em que mergulhar na própria história, rememorar as

experiências vividas, exige certo distanciamento, um retroceder espaço-temporal. Compreender o valor das narrativas, nessa perspectiva do distanciamento, remete-nos ao “Conto da Ilha Desconhecida” (SARAMAGO, 1998), no qual o autor narra a história de um homem que sonhava em encontrar uma ilha desconhecida. Então, resolveu ir à porta das petições pedir ao rei um barco para ir procurá-la. Até concretizar o seu sonho, o homem se submete a uma série de embates, destacando-se a burocracia instalada no palácio real, a indiferença do rei até a falta de tripulantes. Entre o sonho e sua concretização, o viajante vai, de certo modo, alterando a ideia que atribui a uma ilha desconhecida e de como alcançá-la, e essa flexibilidade o torna mais apto à sua conquista. Em certo momento do conto, o autor destaca “Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós”. Em outro momento, Saramago (1998, p. 40) enfatiza: “[...] mas quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver”.

No contexto enunciativo apresentado no conto, “sair da ilha” significa tomar distância para conhecer, significa libertar-se do aprisionamento de sua realidade rumo ao novo, ao desbravamento de territórios antes desconhecidos. No contexto desta pesquisa, “sair da ilha” significa romper com o enclausuramento das crenças e das práticas dos formadores de professores, circunscritas ao espaço institucional, implica o rompimento do silêncio ensimesmado, no questionamento do seu modo de pensar e de agir fossilizados ao longo de sua existência, em direção à transformação do seu contexto institucional e de sua realidade social.

É preciso, pois, tomar distância para conhecer, visto que, no mundo real, os indivíduos vivem mergulhados na sua cotidianidade, aprisionados pelas relações de poder e pelas ideologias disseminadas. A realidade social e os fatos não falam por si mesmos, antes necessitam ser analisados e interpretados, uma vez que não se apresentam de forma inteligível, mediante observação direta e imediata (VÁSQUEZ, 2007), o que implica a necessidade de o pesquisador criar mecanismos que favoreçam o distanciamento do estado de coisas em que as colaboradoras se encontram submersas para promover o encontro destas consigo mesmas e com a realidade social da qual fazem parte, que é marcada por conflitos e contradições porque é fruto da ação criadora dos homens.

As narrativas “[...] funcionam como lentes que são postas diante dos olhos dos narradores e dos pesquisadores, ajudando na compreensão de como os docentes se tornam professores e aprendem a agir como tal” (IBIAPINA, 2008, p. 67)., o ato de garimpar os recônditos da memória relacionados à trajetória profissional, traz à tona a reinterpretação de momentos vividos, contribuindo para desvelar aspectos contraditórios inerentes ao pensar e ao

agir profissional, favorecendo a compreensão da própria profissão docente.

No âmbito da pesquisa colaborativa, as narrativas permitem aos docentes “[...] reconstruir sua própria experiência e refletir criticamente acerca de sua prática” (FERREIRA, 1987, p. 53). Recordar tais experiências permite a reelaboração da profissão, possibilitando ao docente tornar-se consciente das condições materiais e objetivas que influenciaram/influenciam suas escolhas, seu modo de agir e de pensar.

No contexto desta investigação, as narrativas de formação têm como propósito compreender o percurso de formação dos formadores de professores de alfabetização, evidenciando como se deu o seu ingresso na profissão, bem como os fatos marcantes que ocorreram em sua vida e que estão associados à decisão de ser formador de professores.

A produção das narrativas deu-se durante o mês de junho, momentos que foram marcados previamente conforme a disponibilidade da agenda das partícipes. Considerando a rotina agitada das formadoras de professores de alfabetização (planejamento, encontro de formação com os professores alfabetizadores, visitas de acompanhamento às escolas do ciclo, elaboração de itens, oficina de correção de provas e outros afazeres do cotidiano), oferecemos a possibilidade de que as narrativas fossem produzidas oralmente. Assim, as narrativas dos formadores de professores foram realizadas no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, na tarde do dia 18 de junho de 2015. Quanto à narrativa da partícipe graduanda, esta foi realizada por escrito, no mês de agosto.

As narrativas foram produzidas a partir de um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE C), que explicitava o propósito deste procedimento e em que consiste sua natureza, evidenciando as questões que deveriam ser contempladas. Dentre os possíveis aspectos abordados na tessitura das narrativas, destacamos as motivações que impeliram os partícipes a se tornarem professores alfabetizadores e formadores de professores, respectivamente. Além disso, o roteiro contempla questões que requeriam das partícipes narrar a travessia da docência dos anos iniciais do ensino fundamental para a docência na atividade de formação contínua, e a relação do processo de formação inicial com a prática alfabetizadora e formativa. Aliados a esses aspectos, o roteiro contempla questões relativas às necessidades formativas, ao significado do que é ser formador de professores e aos fatos marcantes da atividade de formação contínua.

A produção das narrativas representou momento agradável que revelou outras facetas da história vivida por cada uma das partícipes. De repente, estávamos diante de alguém que, aparentemente, era-nos bastante familiar, no entanto, foi surpreendente conhecer o percurso formativo de cada um, adentrar na singularidade de cada formador de professores na

perspectiva de compreender o seu modo de agir e de pensar a prática formativa a partir de suas vivências¹⁵.

Ressaltamos que, em função das condições objetivas e subjetivas que dispomos para o desenvolvimento desta pesquisa, não utilizamos episódios extraídos das narrativas de formação no processo de análise-síntese.

No item a seguir, discorreremos sobre a observação colaborativa.

2.7.3 Observação colaborativa: contributo para a produção partilhada

As ações e os discursos dos docentes são reveladores dos modos de pensar e de compreender o contexto institucional e a realidade social da qual estão inseridos. Nesse sentido, observar e refletir sobre o que fazem, como fazem e porque fazem é de fundamental importância no contexto das pesquisas críticas e, em especial, da pesquisa colaborativa. Nessa perspectiva é que optamos pela observação colaborativa como um procedimento teórico-metodológico, haja vista que favorece a unidade teoria-prática, possibilitando aos atores envolvidos no processo de formação-investigação a reflexão distanciada e fundamentada acerca do nosso fazer pedagógico.

A observação colaborativa, neste contexto investigativo, privilegia a descrição, a interpretação, o confronto e a reelaboração de teorias e de práticas referentes ao trabalho do formador de professores, com vistas a promover a ressignificação da atividade formativa “[...] e o desenvolvimento profissional dos que nela e através dela intervém” (PAIVA, 2002, p. 523), fazendo emergir um saber-fazer partilhado, reelaborado.

Segundo Paiva (2002), a observação colaborativa é operacionalizada por meio de ciclos de observação, sendo apresentados em três fases: a de pré-intervenção, de intervenção e a de pós-intervenção. Considerando os estudos desenvolvidos por Coelho (2012), optamos, doravante, por denominar as fases da observação colaborativa nos seguintes termos: pré-observação, observação e pós-observação.

A primeira fase, considerando os pressupostos da observação colaborativa mencionados, consistirá na reunião da pesquisadora e dos formadores de professores para a

¹⁵ O termo vivência é de origem russa (*pereživânie*) e encontra respaldo nos estudos de Vigotski, que significa “[...] unidade de análise da relação entre a consciência, personalidade e meio” (TOASSA, 2011, p. 13). Nesse contexto, implica o ato de experimentar, lidar com as emoções, os sentimentos e as sensações.

negociação dos objetivos, do conteúdo e dos procedimentos a serem adotados na aula. A fase de observação será caracterizada pela observação da aula, propriamente, por parte da pesquisadora. A terceira fase será realizada a partir da interação discursiva entre a pesquisadora e os partícipes com base no plano de observação, guiados pelas ações de descrever, informar, confrontar e reelaborar (APÊNDICE H), sendo esta atividade realizada conjuntamente no contexto dos encontros de pós-observação. Este momento configura-se como a arena na qual os formadores de professores se interpõem em um jogo de enunciações em que predominam a descrição, a informação, a confrontação e a reelaboração de suas intenções e práticas, mediado pela linguagem discursiva por meio da qual experimentam outros papéis na interação com o grupo, partilham pontos de vista semelhantes e diferentes, avaliam outras práticas e são também avaliadas por seus pares.

Para a operacionalização desse dispositivo foi negociado previamente com as formadoras de professores o momento propício para a realização das diferentes etapas da observação. Assim, conforme a disponibilidade das partícipes foi agendada previamente a organização do planejamento do encontro de formação, sua observação, seguida da análise e discussão do encontro de formação observado por todas as partícipes envolvidas no estudo, conforme evidencia o quadro a seguir que apresenta o cronograma de cada uma das etapas que integram a observação colaborativa.

Quadro 4 – Quadro-síntese das observações colaborativas

Partícipe	Pré-observação	Observação	Pós-observação
Alice	25/11/2015	01/12/2015	02/06/2016
Clara Luz	04 e 08/04/2016	11/04/2016	16/06/2016
Gato de Botas	11 e 12/04/2016	14/04/2016	30/06/2016
Fiona	05/06/2016	06/06/2016	05/07/2016
Sininho	03/06/2016	10/06/2016	06/07/2016
Tiane	Em processo de formação inicial		

Fonte: Produzido com base nos dados empíricos.

Na fase da pré-observação, reunimo-nos individualmente com cada partícipe cujo encontro de formação seria observado e dialogamos sobre a importância de nos inteirarmos sobre os objetivos, os conteúdos e a metodologia a ser utilizada, implicando o envolvimento da ação que seria desenvolvida.

Considerando que os formadores de professores realizam os encontros de formação

quinzenalmente e, embora atuem em mais de um ano escolar ou Programa, normalmente eles começam a organizar o planejamento com antecedência. Diante dessa particularidade, sempre que nos encontrávamos na fase da pré-observação, o planejamento já se encontrava em andamento ou em fase de finalização e ajustes. No entanto, dada a proximidade e a confiança com o grupo, as partícipes sentiam-se à vontade para compartilhar o planejamento como se, de certa forma, solicitassem sua validação, a exemplo do que aconteceu com Alice e Fiona.

A pré-observação e a observação propriamente do encontro de formação da partícipe Alice ocorreu no final do ano de 2015, período em que ela atuava exclusivamente no 3º ano e realizava, *in lócus*, acompanhamento da prática pedagógica dos professores desse ano escolar. Na fase de pré-observação, a referida partícipe compartilhou seu planejamento, que tinha como foco uma oficina de correção das produções textuais dos alunos referentes a uma avaliação externa que a Secretaria realiza semestralmente em todo o ciclo de alfabetização, sendo a sua primeira edição realizada em 2015. Considerando essa demanda, Alice e sua parceira Clara Luz percorreram as escolas mais próximas do Centro de Formação para coletar produções escritas pelos alunos, decorrentes da avaliação externa para prepararem a pauta. Dessa forma, fizeram a seleção e a análise de algumas delas para discutir em pequenos grupos e/ou coletivamente com os professores alfabetizadores para, em seguida, proceder à correção dos textos de seus próprios alunos. Durante o planejamento, solicitava que analisássemos as produções escritas selecionadas para checar se havia discordâncias nas análises, momento em que tivemos a oportunidade de interagir, indagar e confrontar alguns pontos de vista divergentes.

Em relação à partícipe Clara Luz, nossa relação durante a fase da pré-observação foi diferente, tendo em vista que, naquele momento, ocupávamos um duplo papel: o de pesquisadora e o de coordenadora do grupo de seis formadores de professores do 2º ano, incluindo Clara Luz. Considerando que a formação contínua desenvolvida pela Secretaria se centra no currículo da escola, consultamos o Plano Referencial do 2º ano para verificar quais seriam as habilidades e o gênero textual a ser contemplado no próximo encontro de formação, conforme a orientação da coordenação de alfabetização.

Ao analisar o Plano Referencial que estabelece as habilidades e os gêneros textuais a serem trabalhados, observamos que faltavam apenas dois gêneros textuais a serem contemplados naquele bimestre (março e abril): convite e bilhete. Diante do impasse instalado, sugerimos que trabalhássemos o gênero bilhete, porém advertimos que seria necessário selecionar textos adequados à faixa etária das crianças e que pudéssemos fazer uma conexão com os gêneros trabalhados nas formações anteriores que, no caso, foram fábulas e

contos. A ideia era produzir bilhetes em que tanto os destinatários quanto os remetentes fossem virtuais, contemplando os próprios personagens dos contos e das fábulas já trabalhados no bimestre. O grupo considerou a ideia interessante e organizou-se, dividindo as tarefas.

A nós, coube a função de produzir dois bilhetes. O primeiro fazia referência à fábula “A cabra e o lobo”, de autoria de Monteiro Lobato, em que a coruja alertava à Dona Cabra que ela corria perigo, pois o lobo queria devorá-la. O segundo bilhete fazia referência ao conto de fada “A princesa e a ervilha”, adaptado de Hans Christian Andersen, em que o rei Artur, do reino de Órion – personagem criado por nós – informava ao príncipe do conto supracitado que seu reino tinha lindas princesas de sangue real que estavam na idade de se casar. Quanto às formadoras de professores, essas se organizaram para produzir um conjunto de orientações didáticas a partir dos bilhetes, relacionando-os à fábula e ao conto, de modo a contemplar itens que favorecessem a apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura e compreensão do texto, análise linguística e produção textual. Além de preparar o material de suporte para o encontro de formação, o grupo preocupou-se em contemplar, na pauta, um momento para discutir as dificuldades que os professores alfabetizadores enfrentam ao trabalhar o livro Jogos, Atividades e Desafios (JAD), produzido pelo Instituto Alfa e Beto, com o objetivo de desenvolver a fluência na leitura dos alunos.

Em relação à fase de pré-observação do encontro de formação das partícipes Gato de Botas e Sininho, a nossa presença se restringiu a dialogar sobre o funcionamento do programa com o qual elas trabalhavam, no caso, do Instituto Alfa e Beto. Na ocasião, embora a pré-observação das partícipes tenha ocorrido em momentos distintos, ambas destacaram as dificuldades que enfrentam para realizar a formação, pois é uma exigência do Programa que os professores alfabetizadores saiam do encontro de formação com o planejamento pronto para uma quinzena e, diante dessa situação, sentem-se impelidas a, em todas as sextas-feiras relativas ao encontro de formação, “reinventarem a roda”, conforme declarou Sininho.

Nessa direção, as partícipes utilizam a maior parte do tempo organizando este planejamento, propondo alternativas para enriquecer o material e, paralelamente, precisam planejar outros conteúdos a serem abordados para o encontro se caracterizar efetivamente como um contexto de formação.

Diante dessas particularidades, as partícipes que atuam no citado programa analisam os materiais didáticos do aluno e do professor e organizam o planejamento distribuindo as questões e seus respectivos blocos ao longo da quinzena, sendo este entregue aos professores e comentado durante o encontro, embora a orientação de um dos manuais do programa

destaque que o planejamento deve ser organizado e registrado em agenda própria durante as “reuniões de planejamento”, conforme menciona o manual.

Nessa direção, o encontro de formação da partícipe Gato de Botas teve como objetivo tornar os professores aptos a preencherem as fichas de monitoramento e a agenda do programa para obter o controle das ações, haja vista ser uma necessidade do grupo, além de treinar a oralização de alguns fonemas. Já a partícipe Sininho, traçou como objetivo refletir sobre a diferença entre o que é estar alfabetizado e ser alfabetizado, discutir as habilidades decorrentes da produção textual, tendo em vista que levou uma proposta de produção escrita para os professores trabalharem com os alunos, pois já se aproximava o dia da avaliação externa que os alunos seriam submetidos. Também definiu como objetivo do encontro refletir com os professores sobre os percentuais dos níveis de escrita de cada turma na perspectiva de que eles estabelecessem uma meta de alunos alfabetizados para suas respectivas turmas. Cabe ressaltar que durante o nosso diálogo, o planejamento centrou-se apenas na organização do plano ou roteiro que seria entregue aos professores, os demais aspectos que mencionamos foram acrescentados *a posteriori*.

A fase de pré-observação da partícipe Fiona foi bastante conflituosa, pois já estava na véspera do encontro de formação e ela ainda buscava coletar dados sobre os níveis de escrita das turmas dos professores do 3º ano, que ainda não estavam alfabetizados, ou seja, eram turmas especiais, atendidas pelo Programa Alfabetização Especial, do Instituto Alfa e Beto. Seu objetivo consistia em refletir sobre os percentuais dos níveis de escrita em que os alunos se encontravam no momento e discutir com os professores possibilidades de estratégias para consolidar a alfabetização daqueles alunos.

A observação propriamente dita ocorreu em um clima tranquilo. Os encontros de formação duraram em média entre duas horas a duas horas e meia e foram filmados com filmadora que captura imagens em intervalos de 30 minutos, implicando a perda de alguns instantes da formação, mas que, na nossa avaliação, não comprometeu a apreensão da essência do que estava sendo ministrado.

A observação representou momento de muito envolvimento, esforço físico, cognitivo e emocional das partícipes, visto que sua condição as obrigam a trilhar em campo minado, pois ao mesmo tempo em que são questionadas pelo preenchimento excessivo de fichas ou por cobranças por parte da Secretaria, precisam apaziguar e cativar o grupo.

Os professores alfabetizadores, de modo geral, não se opuseram em ceder suas imagens e interagiram ativamente. Quantos às formadores de professores, pareciam não estar incomodadas, mas ao final nos confundiram que ficaram nervosas, principalmente no

início, mas depois esqueceram que estavam sendo filmadas.

No transcorrer da fase da pós-observação, procurávamos explicar o objetivo do encontro e contextualizar, de modo geral, como ocorreu a formação ministrada, a data e outros aspectos que consideramos importante destacar. Em seguida, distribuímos o roteiro de questões contemplando as ações reflexivas (APÊNDICE H). É importante destacar que embora o referido roteiro apresente questionamentos mais gerais sobre a observação da prática formativa das partícipes, cada encontro de pós-observação contemplou questões que abordavam as especificidades inerentes à atividade de formação ministrada.

Considerando que os encontros de formação duravam, em média, entre duas horas e duas horas e meia, sentimos a necessidade de editar as filmagens sem perder de vista seus diferentes momentos, preservando, assim, sua essência, a fim de aproveitar melhor o tempo destinado a cada encontro de pós-observação.

Ao concluir a exibição da videogravação, que durava em média de 40 minutos até 1h e meia, procedíamos à análise e à reflexão da formação ministrada, à luz do roteiro previamente elaborado sem, contudo, nos prendermos totalmente a ele. Embora transparecesse apenas mais uma etapa da pesquisa, durante os encontros de pós-observação, era possível apreender uma atmosfera tensa no ar.

Ao realizar o primeiro encontro de pós-observação em que analisamos a formação ministrada pela partícipe Alice, naquele momento já havíamos filmado os encontros de formação das partícipes Clara Luz e Gato de Botas. Até então, as etapas de pré-observação e observação propriamente dita transpareciam ocorrer sem uma preocupação excessiva com o quê e o como ministrar, porém, dali em diante tivemos a impressão de que as demais partícipes procuraram ser mais cuidadosas na escolha dos conteúdos e dos procedimentos a serem adotados.

Ainda durante o primeiro encontro de pós-observação, especialmente após a exibição da filmagem, a partícipe Gato de Botas revelou que era preciso desnudar-se para enfrentar o momento de análise e de reflexão da formação ministrada. Sobre os sentimentos que afetaram as partícipes, Fiona revelou, no penúltimo encontro de pós-observação, que ficou com dor de barriga no dia da análise da formação ministrada por Alice, no primeiro encontro de pós-observação.

A observação colaborativa, apesar de muitas vezes causar constrangimento, deixar as partícipes tensas e, às vezes, embaraçadas e sem palavras, oportunizou que saíssem de si e se vissem em atuação, refletindo sobre suas atitudes, seus modos de pensar.

2.7.4 Plano de análise: a bússola para a interpretação dos dados

Na lógica dialética, o processo de análise e de síntese implica uma contradição na medida em que pares de contrários se excluem e se supõem mutuamente. Assim, o processo analítico representa momento de complexa elaboração mental em que nos debruçamos sobre os textos (orais ou escritos) dos partícipes, produzidos no transcorrer da pesquisa, buscando alcançar seus sentidos e suas significações a partir das relações mediadas pelos textos dos diferentes autores que fundamentaram as nossas compreensões sobre a diversidade de temas e de aspectos abordados.

Ressaltamos que, embora o processo de análise seja atividade mental complexa que exige vontade orientada a um fim e, portanto, atenção durante todo o processo (ENGELS, 2004), sua realização nos proporcionou prazer e satisfação, imprimindo leveza ao desenvolvimento desse processo.

A análise pressupõe colocar o texto dos partícipes como objeto de reflexão crítica, pois, conforme destaca Bakhtin (2003, p. 307), “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...] Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento”. Dessa forma, o texto constitui a maneira que o homem utiliza para expressar seus pensamentos, suas emoções, suas próprias vivências e as relações estabelecidas no contexto pessoal e profissional.

O texto constitui a unidade complexa de significação da análise de discurso (ORLANDI, 2005; FIORIN, 2010). O texto, enquanto um todo organizado de sentido, consideradas as condições de sua produção, nasce como pensamento a partir dos pensamentos dos outros, o que significa que por trás de um texto tem sempre outro texto, outra voz.

Partindo dessa compreensão, alicerçamos a análise dos dados na interação verbal, dispositivo teórico desenvolvido por Bakhtin (2003, 2014) e seu Círculo¹⁶. Para o autor em referência, o homem se constitui como tal por meio da interação que estabelece com o outro, marcada pela concretude do contexto da prática, neste caso, dos formadores de professores de alfabetização, mediatizada pela capacidade de suscitar e desenvolvermos reciprocamente

¹⁶ “[...] grupo de intelectuais e artistas que se juntavam em torno de Bakhtin. Dentre outros, faziam parte desse grupo Volochínov, professor de música, e Medviédiev, empregado de uma editora, que se tornaram alunos, grandes amigos e admiradores de Bakhtin. Quando em 1923, o filósofo ficou doente e sem poder trabalhar sistematicamente, seus dois amigos, interessados em divulgar suas idéias, além de ajudá-lo financeiramente, oferecem seus nomes a fim de facilitar a publicação de suas primeiras obras”. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 177).

uma atitude responsiva um com o outro e uns com e entre os outros. Para Bakhtin (2003, p. 275),

Todo enunciado, [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão).

Nessa perspectiva, os enunciados se caracterizam como enunciação plena em que se evidencia a alternância dos falantes, o caráter de responsividade e de conclusibilidade de tais enunciados, enraizados em contextos sócio-historicamente produzidos.

No que concerne a essas três peculiaridades básicas dos enunciados ou episódios concretos, esses trazem, antes de seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros, configurando a alternância dos interlocutores do discurso. No que se refere à posição responsiva, esta se caracteriza pela compreensão do significado do discurso produzido pelo falante, exigindo do ouvinte respostas-attitudes de concordância ou de discordância, complemento deste discurso, apreciação, aplicação, passando o ouvinte, nessa ótica, à condição de falante. A conclusibilidade refere-se à fronteira, ao limite de cada episódio/enunciado concreto, demarcando sua inteireza acabada e a possibilidade de resposta do ouvinte.

Para Bakhtin (2003), o enunciado é resultante do ato da enunciação; corresponde ao que é proferido por determinado indivíduo em um dado contexto situado histórico e socialmente que, por sua vez, está interconectado na cadeia da comunicação discursiva e por isso reflete e refrata enunciados proferidos por outros enunciatários, enquanto que a enunciação configura o ato de fala, o ato de comunicação discursiva de natureza social e singular.

A análise das contradições da prática de formação contínua dos formadores de professores de alfabetização tomará por base as enunciações produzidas nas relações históricas e concretas em que nós, os partícipes deste enredo, encontramos-nos mergulhados, considerando que nossos dizeres são carregados de palavras dos outros.

A comunicação discursiva se efetiva por meio de uma permanente relação recíproca responsiva ativa em que cada indivíduo falante se implica mutuamente na medida em que seus discursos materializados em enunciados atravessam os discursos alheios, produzindo o sentido, a criação, a transformação de si e do outro e a compreensão responsiva.

O processo de análise-síntese, ao tomar como base conceitos do arcabouço teórico-

metodológico da arquitetônica¹⁷, construída por Bakhtin, implica a compreensão de que um dos traços essenciais que constitui os atos enunciativos é o endereçamento, ou seja, no horizonte apreciativo, a palavra dirige-se sempre a um interlocutor real, ainda que ausente, ou virtual. Nunca a um interlocutor abstrato. Com efeito, no transcurso da pesquisa, especialmente nos momentos de discussões e de reflexões no contexto colaborativo, as vozes sociais proferidas ou silenciadas pelas partícipes, endereçavam-se para um auditório social: os seus pares, isto é, aos próprios formadores de professores, aos gestores, aos professores alfabetizadores, aos coordenadores pedagógicos, à pesquisadora, aos teóricos e a tantos outros.

Compreendemos que o enunciado constitui um juízo ou uma ideia que, na sua inteireza, reflete e refrata “[...] as coisas, os fenômenos do mundo material, as propriedades, conexões e relações destes” (KOPNIN, 1978, p. 198) e que, no processo de apropriação da realidade, o indivíduo pode expressar contradições, seja na lógica formal ou dialética, podendo manifestar-se nas diversas áreas e domínios do conhecimento, por exemplo, na arte, na ciência, na filosofia, no direito, na religião, na ética, na política, entre outras. Com base nessa compreensão, definimos como categoria analítica que norteará o processo de análise os enunciados e as enunciações que expressam contradições, tendo como referência as dimensões ética, estética e política.

Nesse quadro teórico-filosófico, a dimensão ética bakhtiniana está ancorada no modelo primário da relação do homem com o mundo real e cotidiano, não apenas teorizado, mas também vivenciado na tríade: eu-para-mim, outro-para-mim, eu-para-outro. A ética, nessa perspectiva, está pautada na relação intersubjetiva em que a outra pessoa completa a estrutura dialógica e tem como fundamento o ato ético ou responsável (BUBNOVA, 2013).

O ato ético ou responsável implica o agir humano no mundo concreto e cotidiano, mundo histórico-social que se encontra em constante processo de mutabilidade “[...] tanto em relação ao aspecto material quanto nas maneiras de os seres humanos o conceberem simbolicamente, isto é, de o representarem por meio de alguma linguagem, e de agirem de acordo com determinadas circunstâncias.” (SOBRAL, 2010, p. 60).

Diante da particularidade de que os indivíduos agem em contextos concretos organizados em torno de práticas sociais e históricas, portanto, não isolados, as possibilidades

¹⁷ A arquitetônica bakhtiniana volta-se para a compreensão das relações em oposição à mecânica que diz respeito ao mundo das coisas mudas. Tem como objetivo valorizar as relações produtoras de sentido a partir das interações, tornando o indivíduo capaz de enunciar respostas a partir das quais constrói conhecimentos. (MACHADO, 2010).

de atos, suas formas de realização e as circunstâncias específicas que devem ser consideradas em todo entendimento de atos, tornam-se limitadas. Nesse sentido, embora os agentes do evento do ato estejam sujeitos às adversidades, esses são responsáveis por seus atos e têm obrigações éticas para com os outros agentes.

A esse respeito, Sobral (2010, p. 65) destaca que as “[...] decisões éticas não ocorrem simplesmente a partir de regras aplicáveis a todas as situações, mas com base na junção entre essas regras e as circunstâncias específicas da decisão”. Dessa forma, ao tomar decisões, os partícipes não se referenciam em um conjunto de regras morais ou código moral, antes suas decisões apoiam-se em um código ético, em uma totalidade que parte de regras abstratas e as tornam concretas nas circunstâncias que tomam decisões. A este respeito, Bakhtin (1993, p. 24) destaca:

Não *existem* normas morais que sejam determinantes e válidas em si como normas *morais*, mas *existe* um sujeito moral com uma determinada estrutura (não uma estrutura psicológica ou física, é claro), e é nele que nós temos de nos apoiar: ele saberá o que está marcado pelo dever moral e quando, ou, para ser exato, pelo dever como tal (porque *não há* dever especificamente moral).

Desse modo, Bakhtin introduz o princípio ético ou a categoria dever como fundamento do ato e até mesmo do pensamento e do sentimento. A filosofia do ato ético ou responsável implica a compreensão do outro e, conseqüentemente, a compreensão do dever por parte do próprio agente em relação ao outro. Supõe, pois, uma atitude de consciência do partícipe em relação ao outro e a si próprio, implicando a participação responsável do agente.

Dessa forma, a dimensão ética no contexto da interação verbal pressupõe as obrigações do indivíduo para com os outros, ou seja, na compreensão do outro e do dever para com o outro. A dimensão ética do acento apreciativo fornece as lentes para o partícipe saber qual a opção mais adequada e coerente, dentre um leque de possibilidades, em qualquer circunstância.

Na visão do Círculo, a dimensão estética suplanta as formulações metafísicas em que o estético se reduz à essência abstrata de beleza; supera as formulações psicologizantes em que este se limita a processos expressivos puramente mentais e subjetivos; sobrepuja as formulações empiricizantes em que o estético restringe-se à forma do material, ou ainda, está para além do formalismo desvinculado da história e do sociocultural em que o estético é reduzido a um em-si absoluto. Para o Círculo, a dimensão estética tem seu âmago enraizado na história e na cultura – fontes dos sentidos e valores – e absorve em si a história e a cultura

transpondo-se para um plano axiológico, sem, contudo, perder de vista suas especificidades formais (FARACO, 2011).

Ao discutir os aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares, Faraco (2011) relembra a recorrente distinção entre artefato e objeto estético. O primeiro refere-se à obra de arte em sua materialidade e objetivação. O segundo implica a multiplicidade de relações axiológico-culturais expressas na atividade estética. Nesse sentido, o referido autor destaca:

Enquanto o artefato é uma coisa, um ente factual, um dado, o objeto estético não o é. Mas não é também uma essência metafísica. Ao contrário, trata-se efetivamente de um conjunto de relações axiológicas (o objeto estético é, portanto, uma realidade relacional) que se concretiza no artefato. (FARACO, 2011, p. 23).

A contemplação estética pressupõe um jogo de sedução não apenas pela ilusão do artefato, de um ente, mas também pela totalidade de significados que é extraída da história e da cultura e internalizada pela obra de arte, desencadeando identificação, empatia por parte do partícipe situado do outro lado dos limites dessa obra de arte.

A dimensão estética não perpassa unicamente o campo da arte como trabalho criativo, mas abrange todo trabalho não alienado, a exemplo do trabalho do arquiteto (MARX, 1988), incluindo a atividade do pensamento, materializado por meio de texto, discursos, expressão-enunciação. Nesse sentido, o artefato (texto, discursos, enunciado) situa-se também no plano subjetivo (VAZQUEZ, 2007). A construção do objeto estético pressupõe a unidade indissolúvel interior-exterior; subjetivo-objetivo. Como produto de uma atividade prática objetiva, a construção do objeto estético une os elementos sociais e históricos no plano interno, subjetivo.

Bakhtin (1993 p. 33) destaca que “Não é o objeto que inesperadamente toma posse de mim como alguém passivo. Sou eu que me identifico ativamente com o objeto: criar empatia é um ato meu, e apenas isso constitui sua produtividade e novidade.” Em outros termos, o objeto estético, a obra de arte, seja uma tela ou um romance ou qualquer outro gênero textual ou expressão-enunciação, tornam-se objeto de criação e/ou contemplação a partir do princípio do amor estético, do amor desinteressado que permite afirmar: “*eu o amo não porque ele é bom, mas ele é bom porque eu o amo*”. Ao contrário, sentimentos como indiferença, desamor são insuficientes para atrair a atenção e o interesse para talhar/esculpir cada detalhe, jogar com as palavras para tecer cada verso, escolher as palavras visando o efeito que deseja produzir no seu interlocutor.

Nesses termos, a dimensão estética constitui-se por um jogo de sedução, pela empatia

e identificação por parte do partícipe situado fora do objeto estético. A construção do objeto estético (texto, enunciado, discurso, tela, literatura, evento do ato) se dá pelo amor estético, amor desinteressado pelo objeto de criação e/ou de contemplação.

Refletir sobre a língua e o discurso implica refletir também sobre sua dimensão política, haja vista que esses representam modos de organização e de compreensão da realidade e, por isso, não são neutros, ou seja, constituem-se como lugar de submissão do indivíduo, de sua sujeição, expressando por excelência relações de poder. A esse respeito, Fiorin (2009, p. 150) destaca:

[...] a língua, na medida em que é uma categorização do mundo, uma maneira de vê-lo, obriga-nos a representar a realidade com suas categorias, só se pode falar com elas. Se disséssemos que a língua é reacionária ou progressista, estaríamos afirmando que ela é um lugar de poder e um de contrapoder. No entanto, só pode haver liberdade fora da linguagem e, ao mesmo tempo, ela é um lugar fechado, que não nos permite situarmo-nos no seu exterior.

Nessa perspectiva, o referido autor evidencia o caráter coercitivo da língua na medida em que esta nos obriga a fazer uso de signos ou estereótipos para expressar, representar a realidade que nos cerca. Nesse processo de representação da realidade por meio das categorias da língua, o indivíduo expressa seu modo particular de compreender o mundo ou o representa em conformidade com seus interesses ou de determinados grupos, desconsiderando elementos da significação que poderiam ser explicitados.

Com efeito, para Bakhtin (1993, p. 50), “[...] não se pode realmente ter a experiência do dado puro [...]”, pois o real se nos apresenta mediado pela linguagem, o que implica que nosso discurso se relaciona com outros discursos e não diretamente com as coisas em si. Esse processo de interação ou de relação entre os discursos configura o modo de funcionamento da linguagem que Bakhtin convencionou chamar de dialogismo que se caracteriza pela recepção, compreensão ativa, esforço dos interlocutores em colocar a linguagem em relação frente a um e ao outro, configurando uma relação direta não com as coisas em si, mas com os discursos que lhes dão sentido.

Para Bakhtin (2014), as relações dialógicas constituem-se como arenas de conflitos e tensões entre os enunciados, pois, embora a responsividade seja caracterizada pela adesão em sua plenitude ao dizer de outrem, esta se realiza no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres. Como nota Ibiapina (2011, p. 121), as relações dialógicas implicam:

[...] tanto convergência, quanto divergência, aceitação ou recusa, acordo ou desacordo, entendimento ou não entendimento, avença ou desavença, conciliação ou luta, concerto ou desconcerto, presentes nos discursos exteriorizados, isto é, nas enunciações proferidas pelas pessoas. O que faz a enunciação dialógica é a tensão de determinada voz na interação com vozes sociais. Nesse caso, as enunciações são sempre espaços de luta entre vozes sociais, o que significa que elas (as enunciações) são inevitavelmente lugar da contradição, compreensão.

Consideramos, portanto, que, do ponto de vista constitutivo, o dialogismo é compreendido como um palco de luta entre as vozes sociais e, por assim dizer, constitutivamente, a relação dialógica é o espaço em que se dá o encontro tenso de vozes organizadas e, por isso, sua natureza é contraditória.

Ao refletir sobre a natureza dialógica e contraditória dos discursos, Melo (2010, p. 248) discute o conceito de plurilinguismo presente na obra do Círculo. Nesse sentido, realça que sua natureza é dialógica e constitui-se como “[...] evento de muitas vozes, de muitas linguagens, de muitas línguas”. Para clarificação desse conceito, a autora apresenta como exemplo a esfera médica ou jurídica em que há embates entre a linguagem do cotidiano e a técnica dentro do universo da língua materna. Destaca, ainda, o exemplo do Brasil que, por ser um país continental, rico em diversidades, apresenta diferentes falares não apenas do ponto de vista dos sotaques, mas também da tendência natural da língua, dada seu dinamismo, e das marcas axiológicas que se constitui de “[...] vozes sociais, demarcando seu acento na comunicação e será exatamente a interação verbal que produzirá o sentido de uma condição, da outra, de ambas ou de uma terceira, enfim, de uma diversidade de possibilidades e construções de sentidos” (MELO, 2010, p. 248).

No âmbito dessa discussão, a autora em referência destaca que as práticas plurilíngues são permeadas por relações de poder entre as vozes socialmente constituídas, atuando sobre estas práticas forças centrípetas e centrífugas da língua.

Fiorin (2009, p. 153) destaca que as forças centrípetas “[...] buscam impor uma centralização enunciativa no plurilinguismo da realidade”. As forças centrífugas, por sua vez, “[...] procuram minar, principalmente, por intermédio da derrisão e do riso, essa tendência centralizadora”. Dessa forma, a língua e o discurso não são neutros, pelo contrário, as vozes sociais circulam numa relação de poder, ou seja, têm uma dimensão política que perpassa não apenas a esfera do Estado, mas também a do cotidiano.

As forças centrípetas que atuam sobre a língua apagam, silenciam o indivíduo, impedindo-o de criticar, de duvidar, de questionar os discursos universais, que se impõem como o discurso do poder (FIORIN, 2009). Na perspectiva do Círculo, o dialogismo, como

processo de compreensão ativa e responsiva entre os interlocutores, constitui, por excelência, a única forma de preservar sua própria posição no contexto enunciativo e resistir a qualquer processo centrípeto, centralizador.

O processo de constituição da consciência das pessoas também perpassa pela dimensão política (FIORIN, 2009). Como o homem é um ser que se relaciona socialmente por meio da linguagem, constitui-se discursivamente por meio das vozes sociais que compõem a realidade em que está inserido e, ao mesmo tempo, de suas inter-relações dialógicas. Desse modo, o partícipe internaliza essas várias vozes sociais interconectadas entre si, em relação de concordância ou de discordância, implicando o seu inacabamento, haja vista que o mundo exterior está em constante processo de vir a ser e, conseqüentemente, a consciência também se encontra num movimento permanente.

Nesse processo de constituição da consciência, as vozes sociais são internalizadas de distintas maneiras, podendo apresentar-se como voz de autoridade ou como voz persuasiva. Aquela, a adesão, se dá de modo incondicional, é internalizada como uma massa densa impermeável, resistente a impregnar-se de outras vozes e, por isso, é centrípeta, podendo ser representada pela voz da Igreja, da escola, do grupo de que se participa. Esta é internalizada como uma entre outras. É permeável a outras vozes, sujeita à hibridização, e abrem-se incessantemente à mudança, por isso, é centrífuga.

A dimensão política implica as relações de poder, de tensão, de conflitos e de embates que perpassam a comunicação discursiva, podendo essas relações de poder se manifestarem, seja por meio do silenciamento, seja por meio da voz de autoridade. As enunciações não se estruturam de forma neutra e, portanto, constituem palco de disputa em que atuam forças centrípetas, impedindo a adesão às vozes sociais.

No intuito de atender ao objetivo central a que esta investigação se propõe, qual seja o de investigar, a partir de contexto colaborativo, a relação entre as significações da prática de formação contínua desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização e a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições, almejamos nos debruçar sobre os enunciados produzidos no contexto investigativo, por meio de procedimentos de organização, de análise e de interpretação.

Assim, inspiradas em Liberali (2006, 2010), Gatti (2008), Brzezinski (2008), definimos as significações de formação para analisar o trabalho formativo dos formadores de professores nas seguintes perspectivas: treinamento, capacitação e crítica, conforme apresentamos no quadro 5.

Quadro 5 - Síntese das significações de formação, dispositivo teórico, categoria analítica e dimensões analíticas

SIGNIFICAÇÕES DE FORMAÇÃO	ATRIBUTOS	DISPOSITIVO TEÓRICO	CATEGORIA ANALÍTICA	DIMENSÕES ANALÍTICAS	ATRIBUTOS	EXEMPLO
Treinamento	<ul style="list-style-type: none"> • Previsão e controle; • Prescrição de como a prática deve ser; • Plano pormenorizado das ações; 	Interação Verbal	Enunciados e enunciações que expressam contradições	Política	<ul style="list-style-type: none"> • Relações de poder (tensão, conflitos, embates); • Silenciamento • Voz de autoridade (centrípeta impermeável). 	ALICE: O que é que a gente faz hoje, não é um planejamento pormenorizado que a gente diz até assim: - Acolha assim! Faça assado! [...] Isso, gente, é a forma mais pura de controle.
Capacitação	<ul style="list-style-type: none"> • Resistência ao controle externo; • Solução de problemas imediatos da prática; • Capacidade de administrar a própria prática; • Valorização da experiência como fonte de conhecimento. 			Estética	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de sedução; • Empatia, identificação por parte do partícipe situado fora do objeto estético; • Amor estético, desinteressado pelo objeto de criação e/ou contemplação. 	ALICE: [...] é tão tal que quando a gente consegue levar alguma coisa de fundamentação teórica, depois dali a gente sai com a sensação: Meu Deus que a formação foi maravilhosa, hoje!
Crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das estruturas institucionais; • Consciência da relação sócio-histórica produzida com os professores, a instituição escolar e a própria prática. • Relação das práticas diárias com as realidades sociais e políticas. • Compreensão das consequências de suas ações. 			Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Obrigações para com os outros; • Compreensão do outro e do dever; • Consciência quanto à opção adequada para atuar, em qualquer circunstância. 	SININHO: [...] Eu concordo que o que está faltando nas formações, eu já disse no início é justamente aliar essa teoria-prática, mas de forma mais sistematizada, porque é como Fiona diz, a gente faz de forma muito sutil, de forma muito tímida e não é unidade entre os formadores.

Fonte: Produção da pesquisadora baseado em Bakhtin (1993, 2003, 2014); Sobral (2008); Fiorin (2009); Melo (2010); Faraco (2011); Ibiapina (2011); Bubnova (2013). Liberali (2006; 2010); Gatti (2008); Brzezinski (2008).

Os procedimentos utilizados na consecução desta pesquisa colaborativa possibilitaram reflexões sobre a prática de formação contínua como modalidade do trabalho docente, permitindo, assim, caracterizá-la de modo a obter as categorias interpretativas, de acordo com Quadro 6.

Quadro 6 – Síntese das categorias interpretativas da prática de formação contínua como modalidade do trabalho docente

SIGNIFICAÇÕES	CATEGORIAS INTERPRETATIVAS	ATRIBUTOS	EXEMPLOS
TRABALHO DOCENTE	Como prática racionalizadora técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo fragmentado em elementos mínimos (objetivos); • Formas burocráticas de controle sobre o formador de professores; • Pautada na execução de programas e pacotes curriculares 	ALICE: Eu acho que eu nem estou fazendo formação. Eu estou passando tanta informação, coletando tantos dados, tanta coisa que... [...] o povo vai comprando os pacotes, vai botando as coisas [...] a gente está se sentindo tão sufocada, quanto o professor lá dentro da sala de aula.
	Como prática contingencial	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentada na experiência empírica; • Atuação em situações instáveis, singulares, contingentes. 	GATO DE BOTAS: Nós temos vários grupos definidos que estão trabalhando pelo mesmo objetivo, mas é como se estivesse dando murro em ponta de faca. Se somassem os esforços teríamos um êxito fantástico.
	Como prática cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de mudança; • Participação social; • Ajuda mútua entre parceiros e grupos. 	FIONA: Eu acho que uma coisa que é fundamental e que não acontece, são momentos de reflexão coletiva. [...] Então, eu percebo assim, não é atribuindo para gestão, mais uma vez a gente tem a necessidade de se articular não só com os pares, mas também, hierarquicamente, a gente tem que considerar isso. Alguém para sentar, para nos ouvir, para articular entre nós essa problemática, essa necessidade e minimizar.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base em Marx (1988), Liberali (2006), Basso (1994) Tumolo e Fontana (2008).

Para operacionalizar o intento, privilegamos como unidade real do discurso o que Bakhtin (2003) convencionou denominar episódios, que se caracterizam pela enunciação plena em que se evidencia a alternância dos falantes, o caráter de responsividade e de conclusibilidade de tais enunciados, enraizados em contextos sócio-historicamente

produzidos.

Além das concepções da arquitetura bakhtiniana, o processo investigativo ancora-se nos princípios defendidos por Vigotski (1998), quais sejam: analisar processos em oposição à análise do objeto; privilegiar a análise explicativa em detrimento da análise descritiva; e enfatizar a interpretação de conhecimentos e atitudes fossilizadas na perspectiva de sua reelaboração. A análise, dessa forma, enfatiza a relação de unidade entre processo-produto, descrição-explicação e conhecimentos-práticas fossilizadas-criativas, conforme explicita a figura a seguir:

Figura 2 – Princípios orientadores do processo de análise dos dados produzidos no desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora com base em Vigotski (1998) e Bakhtin (1993, 2003, 2014).

Considerando tais princípios, a análise requer que se leve em conta o movimento produzido sócio-historicamente pelos formadores de professores como partícipes em atividade de formação, como tempo-espaço de atuação profissional, na perspectiva de compreender as contradições que perpassam suas práticas e o modo de pensar dos atores envolvidos. A análise da atividade de formação, nessa direção, tem como ponto de partida a unidade indissolúvel entre descrição e explicação das práticas formativas e dos percursos trilhados pelos

formadores de professores, intencionando interpretar e questionar pensamentos e atitudes naturalizadas por meio de instrumentos mediacionais, como a linguagem, a indagação a fim de possibilitar a sua reelaboração.

Visando à compreensão mais clara por parte do leitor, adotamos, para fins de análise, mecanismos de notação como o negrito para chamar atenção a respeito das categorias interpretativas na apresentação dos episódios. No que se refere à categoria analítica e suas dimensões, ressaltamos que, dada suas especificidades, não é possível demarcar fragmentos que as evidenciem, cabendo ao processo analítico auxiliar o leitor na construção de sentidos para além dos elementos superficiais dos episódios em análise.

Comprendemos que o modo como elaboramos e organizamos as categorias e as dimensões favorecem a tessitura do processo de análise-síntese de forma inteligível. Apresentamos, a seguir, a relação entre as significações do trabalho formativo e as contradições produzidas social e historicamente.



3

**APORTANDO NAS SIGNIFICAÇÕES
DA FORMAÇÃO:
ENFIM, CONTRADIÇÕES A VISTA**



3 APORTANDO NAS SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO: ENFIM, CONTRADIÇÕES À VISTA

Por muitas vezes, a gente está ali no fazer, fazer, fazer, mas para fazer e fazer bem feito, eu preciso de um momento de reflexão, porque no muito fazer, acaba fazendo mal feito, porque eu tenho que ter pausas para refletir e refazer, redirecionar mais a coisa, essa expressão, redirecionar o meu fazer.

Fiona

Pensar a formação de professores pressupõe evocar um dos problemas que mais fortemente emerge da sua análise, que é a relação entre teoria e prática. A prática, para o Materialismo Histórico Dialético, é o critério de verdade; e a teoria, não menos importante, pois é incontestável que a prática sem teoria é vã. É nessa linha de pensamento que se insere a epígrafe que principia esta seção, na qual a partícipe Fiona evoca a necessidade da teoria, do conhecimento e da reflexão a fim de a formação não sucumbir ao puro tecnicismo ou ativismo.

Nesta pesquisa, partimos da necessidade de compreender as significações da formação e sua relação com as contradições por meio do processo de interação verbal desenvolvido entre nós, como partícipes, durante a vivência dos procedimentos adotados, quais sejam: as narrativas de formação, os encontros e a observação colaborativa, visando responder a questão norteadora: quais as relações produzidas entre as significações da prática de formação contínua desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização e a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições?

Na produção da análise, recorreremos à contribuição da literatura sobre as temáticas **formação contínua e trabalho docente**, fundamentada em Marx (1988), Liberali (2006, 2010), Gatti (2008), Vázquez (2007) e outros.

Para compor a análise de maneira que as significações da atividade de formação e do trabalho docente fossem compreendidas por meio do movimento produzido no decorrer da pesquisa, organizamos esta seção em eixos e subeixos. O primeiro discute o significado de formação, destacando as perspectivas produzidas em distintos contextos, e subdivide-se nos seguintes subeixos: significações da formação e do trabalho docente: a perspectiva do treinamento e suas interfaces com a prática racionalizadora técnica; significações da formação e do trabalho docente: a perspectiva de capacitação e suas interfaces com a prática contingencial; significações da formação e do trabalho docente: a perspectiva crítica e suas

interfaces com a prática cooperativa; significações da formação e trabalho docente: perspectivando práticas colaborativas.

Discutimos, a seguir, as significações da formação produzidas pelas formadoras de professores, bem como as contradições inerentes a ela a partir dos enunciados proferidos por meio da interação verbal instaurada no contexto investigativo da pesquisa.

3.1 Significações de formação

Para a compreensão da atividade de formação, consideramos importante explicitar o que entendemos por formação, de modo geral, e por formação docente. Nesse sentido, parece-nos importante conhecer a sua etimologia. A palavra formação, do latim *formatione*, significa “Ato, efeito ou modo de formar. Constituição, caráter. Maneira porque se constituiu uma mentalidade, um conhecimento ou caráter profissional” (FERREIRA, 2001, p. 328).

Considerando a relevância do pensamento grego no desenvolvimento humano e a sua influência na cultura ocidental, trazemos para a reflexão os ideais gregos referentes à educação e à formação. Para Jaeger (2001), o ideal de educação grega fundamentava-se no conceito de *paideia*, palavra utilizada para designar a formação plena do homem, comprometida com o ensinamento do corpo e da mente, configurando um processo de educação verdadeira, natural e genuinamente humana, cujo objetivo não se resumia em ensinar ofícios, mas, sim, em treinar a liberdade e a nobreza, contribuindo para formar o cidadão.

Jaeger (2001, p. 24) compreende a formação “[...] não é outra coisa senão a forma aristocrática, cada vez mais espiritualizada de uma nação”. Ressalta, ainda, que esta “[...] manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude inferior”. Assim, a educação, nesse contexto, era concebida como processo de formação humana, ativo e coletivo; sentimento universal, ou expressão do espírito, em direção ao que os antigos conheciam como *areté*, ou virtude, excelência. Assim, compreendemos que a Grécia clássica concebe a formação como um processo que se prolonga e se estende por toda a vida, influenciando, até os dias de hoje, praticamente todo o mundo.

Ao analisar o significado de formação no contexto educativo brasileiro, Virgínio (2009) afirma que este, por sua natureza complexa, comporta um caráter polissêmico e multirreferencial. Nesse sentido, a autora destaca que, pelo fato de a formação não dispor de um campo teórico constituído tal qual a teoria da educação, a teoria do ensino ou da aprendizagem, este termo é utilizado para se referir ou identificar significados múltiplos e até

mesmo contraditórios, tais como treino, ensino, instrumento, educação.

Diante dos equívocos e das ambiguidades em torno do significado de formação, Virgínio (2009, p. 80) define o ato de formar-se como a “[...] ação que o próprio sujeito acomete-se, ou seja, eu mesmo faço algo para mim mesmo, por mim”. Assim, o ato de formar-se é compreendido como autoformação, caracterizado por um processo em que o indivíduo participa de forma independente e comprometida com o seu próprio percurso formativo. No que concerne ao significado de formação docente, García (1999, p. 26) concebe-a como uma

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Com base nessa definição, fica evidente que a formação docente pressupõe um processo em que, individual ou coletivamente, pessoas se envolvem em experiências de aprendizagem profissional de natureza teórico-prática, objetivando melhorar seu desempenho no exercício da docência.

A formação docente, conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, ocorre a partir de duas perspectivas: formação inicial e contínua. Considerando as especificidades deste estudo, deter-nos-emos, doravante, a discutir questões referentes à formação de professores.

No que concerne ao significado de formação contínua, Marin (1995) concebe-a como processo que se estende por toda nossa vida, processo em contínuo desenvolvimento. Concebida nesses termos, compreendemos a formação contínua de professores como processo ininterrupto, intencional e volitivo que oferece a possibilidade de elaboração dos conhecimentos e dos saberes advindos da formação inicial, da vivência pessoal e do saber da experiência docente, de forma crítica e investigativa, sob as condições objetivas e subjetivas da existência dos partícipes envolvidos na atividade. No contexto desta pesquisa, a formação desenvolvida por formadores de professores possibilita a elaboração dos saberes pedagógicos, experienciais e pessoais com vistas a auxiliar os professores alfabetizadores no processo de apropriação da leitura e da escrita, por parte das crianças.

À parte das discussões conceituais, no âmbito da historicidade da formação, constatamos que a preocupação com esta significação, conforme destacam Gatti, Mello e Bernardes (1972), Alferes e Mainardes (2011), não é tão recente. Ao discutir seus aspectos históricos, enfatizam que as experiências relativas à formação contínua datam do início da década de 1960, período em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) promoveu, em parceria com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente, realizando uma pesquisa junto aos professores com o objetivo de verificar o que esses pensavam sobre os cursos. O estudo sinalizou a insatisfação dos docentes em relação aos cursos de aperfeiçoamento, visto que não atendiam às necessidades da escola.

É preciso esclarecer que os processos de formação de professores não ocorrem descolados do contexto político e econômico em que se inserem. Desse modo, a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia influenciaram decisivamente esses processos formativos.

Nesse cenário, diferentes perspectivas e vários modelos de formação emergem, visando atender às necessidades impostas a partir dos contextos social, político, econômico e cultural, convergindo para a constituição de identidades híbridas, a adoção de postura crítico-reflexiva, bem como para a defesa do caráter discursivo e dialógico da formação docente (FORMOSINHO, 2009).

Considerando este contexto de mudança, apresentamos as significações da formação de professores e, especificamente, a prática formativa no contexto da alfabetização, a partir de três perspectivas que foram produzidas historicamente.

Dessa forma, objetivamos refletir sobre as significações da formação de professores. Para tanto, inspiramo-nos na leitura das propostas de Liberali (2006), Gatti (2008), Brzezinski (2008) e outros. À luz das contribuições desses autores e da nossa vivência formativa e da realidade educacional brasileira, apresentamos uma proposta de significação da formação. A partir dessas considerações, destacamos as significações interpretativas que fundamentaram este estudo, considerando os episódios em que predominam as relações de treinamento, capacitação e formação crítica, conforme apresentamos a seguir.

3.1.1 Significações da formação e do trabalho docente: a perspectiva do treinamento e suas interfaces com a prática racionalizadora técnica

A perspectiva de formação com base no treinamento predominou na década de 1970. Essa modalidade de formação inspirada no tecnicismo teve expressiva expansão com o advento da modernização social, contexto em que o governo militar exigia recursos humanos mais qualificados, impulsionando a necessidade de formar trabalhadores e, conseqüentemente, tornando-se a tônica da educação e dos processos de formação contínua (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Nesse contexto, em que predominava a concepção e a finalidade de formar trabalhadores qualificados, termos como “treinamento” e “reciclagem” eram utilizados para referirem-se à aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos. De acordo com Gatti, Mello e Bernardes (1972), a palavra treinamento era utilizada para exprimir a ideia de formação para a aquisição de habilidades específicas, enquanto o termo reciclagem tinha um sentido mais amplo, sendo voltado à preparação do indivíduo para o exercício de uma nova função.

Influenciada pela concepção de treino de destrezas e técnicas, visando à solução das dificuldades encontradas no contexto escolar, para essa perspectiva de formação, o professor teria que receber, de fora, o conhecimento que possibilitaria sua ação eficaz. Seu treinamento constituiria seu modo de ser e agir.

Essa perspectiva, segundo Liberali (2006), fundamenta-se na necessidade de controlar as situações do cotidiano do professor por meio de prescrições que determinam como a prática deve ser. Nesse sentido, “[...] a necessidade de previsão e controle de eventos determinam um tipo de formação que se realiza por meio de um planejamento pormenorizado das ações, configurando uma tentativa de retirar o controle do professor, transferindo ao agente planejador ou treinador” (LIBERALI, 2006, p. 20).

Nesse modelo de formação, a prática formativa se configura como espaço destinado à solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, procedente da pesquisa científica. Assim, há o predomínio de questões teóricas generalizadas e desconectadas da prática em detrimento de narrativas ou explicações concretas, implicando o primado da teoria sobre a prática e, conseqüentemente, a prática formativa se configura como aplicação das teorias pedagógicas, sendo a tecnologia educacional o meio que assegura esta aplicação (CANDAUI, 2003).

Predomina nesses contextos formativos a linguagem com fins de controle e de

subjugação do professor. A avaliação da prática baseia-se em classificações pautadas em conceitos cuja compreensão do contexto não é levada em conta.

Ao discutir sobre os tipos de reflexão que perpassam as diferentes perspectivas de formação, Liberali (2010) destaca que nesse modelo predomina a reflexão técnica, que se preocupa com a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou a possíveis mudanças.

Contreras (2002), ao referir-se à racionalidade técnica, que corresponde aos atributos da perspectiva de treinamento no âmbito da formação, afirma que o risco de assumir essa perspectiva de formação consiste no fato de que o ensino e o currículo são compreendidos como atividade orientada para a busca de resultados ou produtos predeterminados.

Essa perspectiva de formação reforça a função do formador de professores como um técnico que domina a aplicação do conhecimento científico produzido por outros, transformando-o em conhecimento prescritivo que se propõe a recomendar, indicando soluções ou determinando quais decisões devem ser tomadas.

No âmbito das políticas de formação, Menezes (1996, p. 285-286), ao discutir a formação permanente de professores, tece duras críticas à perspectiva predominante no contexto que privilegiava cursos de mero treinamento que, além de serem de curta duração, replicam de forma monótona a didática da cópia. Assim, destaca que a formação permanente, nesses moldes, não ultrapassa o nível de socialização do conhecimento, característica própria de cursos curtos ou de eventos como conferências, seminários, congressos, mesas redondas.

A esse respeito, Sousa (2008), ao realizar pesquisa sobre as contribuições da formação para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina, destaca que, no período anterior a 2001, as experiências que predominavam na rede municipal de ensino restringiam-se às modalidades de reciclagem, aos treinamentos.

Tendo como referência as significações de formação na perspectiva do treinamento, sintetizamos, no Quadro 6, seus principais atributos:

Quadro 7 – Síntese significação de formação na perspectiva do treinamento

Significações de formação	Atributos	Reflexão	Linguagem	Relação teoria e prática
Treinamento	<ul style="list-style-type: none"> • Previsão e controle; • Prescrição de como a prática deve ser; • Plano pormenorizado das ações; • Solução dos problemas mediante aplicação do conhecimento teórico; • Predomínio de questões teóricas desconnectada da prática. 	Técnica: (eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins).	Controle e subjugação do professor	Primado da teoria

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Liberali (2006, 2010), Gatti (2008) e Brzezinski (2008).

Na perspectiva do treinamento, o conhecimento é exterior ao aprendiz e assume a condição de tabula rasa, cabendo ao treinador disponibilizar os conhecimentos teórico e técnico a serem aplicados, visando à solução dos problemas da prática. A relação estabelecida entre a teoria e a prática configura-se como de oposição, cabendo à teoria a primazia.

Essa perspectiva centra-se na necessidade de prever e de controlar as ações dos professores por meio de planos pormenorizados da prática, determinando como esta deve ser efetivada. A linguagem que predomina nos contextos formativos se concretiza para alcançar objetivos de controle e de subjugação do professor.

Os aspectos ora evidenciados são retratados, a seguir, a partir da prática real e concreta em que se inserem as formadoras de professores de alfabetização por meio do episódio extraído das interações produzidas no terceiro encontro colaborativo realizado no dia 19 de novembro de 2015, no Centro de Formação Professor Odilon Nunes. Participaram desse encontro: esta partícipe-pesquisadora, as formadoras de professores Alice, Clara Luz, Fiona, Gato de Botas e Sininho.

Ressaltamos que, embora a partícipe-graduanda Tiane tenha participado deste projeto formativo-investigativo, optamos por não apresentar na análise os enunciados proferidos por ela. Essa opção se explica pela peculiaridade da ação desenvolvida pelos formadores de professores, ou seja, não se trata do trabalho docente no contexto da educação infantil e ensino fundamental – etapas para as quais a partícipe encontra-se em processo de formação inicial – mas da docência no âmbito da formação contínua.

À luz das reflexões propostas a partir do texto “A formação crítica do educador na

perspectiva da linguística aplicada”, de autoria de Fernanda Liberali (2006), e de roteiro previamente elaborado por esta pesquisadora, as partícipes lançaram-se no desafio de analisar, dentre as perspectivas apontadas no texto, qual delas norteava suas práticas de formação.

Sherazade: Qual das perspectivas apontadas no texto (treinamento; capacitação; formação crítica), converge com a sua prática de **formação**?

Alice: O texto deixa claro, ele diz assim, com tanta clareza, e eu me vejo fazendo o que eu faço até hoje, e a **gente hoje faz uma formação que é, sem dúvida**, se alguém contestar que atire a primeira pedra, mas é **treinamento**. Porque ele deixou isso tão claro.

Fiona: Eu acho que não é tão fechado, assim, não, Alice.

Gato de Botas: Eu não me sinto fazendo treinamento.

Alice: [quebrando o silêncio das vozes e o barulho do folhear das páginas do texto em estudo, pergunta] O que é que a gente faz hoje, não é um **planejamento pormenorizado, que a gente diz até assim: - Acolha assim! Faça “assado”?** Gente! A gente... E a sensação que a própria Secretaria passa para a gente até quando manda a gente ir para a sala do professor e diz que se o professor não está fazendo direito, **você tem que ficar à frente do professor, tomar a fala do professor e fazer. Isso, gente, é forma mais pura de controle.**

Gato de Botas: Eu até estava comentando com a A. e a Sininho que gostaria de ter um gravadorzinho, ontem, para gravar os depoimentos dos professores [...] Desde que estou [...] na parte da formação, desde 2002, então, eu tenho visto esse crescimento, essa mudança, assim, para melhor. **Por mais que façamos esse planejamento, amarrado, com ações predeterminadas**, mas eles têm a abertura, eles têm o espaço de colaboração, de modificação, de se expressar, [...] de trazer a sua prática para socializar e o crescimento do grupo não só em cima das nossas ações no que nós colocamos, mas, sim, no que eles trazem e apresentam ao grupo a mudança que tem ocorrido. O depoimento foi fantástico!

Sherazade: Mas, assim, dentro da sua avaliação, qual das perspectivas que prevalece na sua prática?

Gato de Botas: Na minha prática? Não sei se seria treinamento, eu não concebo como treinamento. Eu concebo no sentido de abrir o olhar do professor para questão das concepções...

Alice: Ampliar é estudando, e a gente não está estudando coisa nenhuma. — tenta interromper.

Gato de Botas: ...da concepção de educação, da concepção de criança que é importante — continua falando.

Alice: E o que que a gente tem levado de teoria para abrir os olhos? Como é que a gente tem proporcionado isso? [tenta interromper].

Gato de Botas: Nós tentamos discutir com eles para que eles reflitam. [...] Porque eu estou fazendo isso? A evolução é muito? É 100%? Não. **Nós temos professores [...] que eles são só reprodutores mesmo porque eles não chegaram ainda, porque não é fácil. Passar um ano conosco, a gente acha que eles vão aprender tudo, vão discutir, vão crescer o que gostaríamos que eles crescessem, mas isso não acontece.**

[Alice tenta interromper]

Gato de Botas: Nós temos observado o avanço, o crescimento dele na área da educação, do lidar com a educação infantil, certo? **Mas que eles precisam de um norte... - Olha, é assim! Vá por aí! Experimente!**

A formadora de professores Alice afirma, de forma contundente e provocativa, que as práticas de formação desenvolvidas pelo grupo são embasadas na perspectiva do treinamento. Ao utilizar a expressão “se alguém quiser contestar que atire a primeira pedra”, Alice, fundamentada no texto em discussão, instiga as demais partícipes a discordarem ou a concordarem com seu ponto de vista, o que suscitou uma atitude de autodefesa por parte do grupo.

A voz de Alice soou como um convite ou mesmo uma intimação para a reflexão sobre as teorias que embasam a prática de formação do grupo ao tempo em que demonstra atitude de consciência dos seus atos e de suas consequências para com o outro, no caso, os professores alfabetizadores, implicando o reconhecimento de sua participação responsável como agente, revelando a dimensão ética que permeia o agir e o discurso da partícipe (BAKHTIN, 1993).

Após Fiona e Gato de Botas discordarem e silenciarem por alguns segundos, Alice volta a provocar o grupo, perguntando e, ao mesmo tempo, lembrando aspectos do trabalho desenvolvido que coadunam com as características apontadas no texto, destacando, entre elas, a questão do plano pormenorizado e o caráter prescritivo que normalmente é conferido à prática de formação que o grupo desenvolve.

Na intenção de reafirmar seu discurso, Alice destaca a postura da Secretaria nas situações de visitas de acompanhamento das escolas por parte dos formadores de professores e técnicos, os quais, em algumas situações, são orientados a intervir na sala de aula, caso os professores não estejam agindo conforme o que é orientado na formação. Dessa forma, a partícipe evidencia a dimensão política do discurso ao destacar as relações de poder que a Secretaria imprime sobre o formador de professores e este, por sua vez, sobre os professores alfabetizadores. A dimensão política do discurso não tem um território demarcado, circunscreve-se às esferas pública ou privada, podendo estar presente nas mais diversas instituições e nas distintas vozes autorizadas, independente do momento histórico em que os discursos se materializam.

Ao impor uma maneira específica de alfabetizar, seguindo o “passo a passo” ou a “cartilha”, conforme destaca Alice, a Secretaria, por meio dos formadores de professores e técnicos, impõe um discurso universal (FIORIN, 2009), ou, por assim dizer, um método de

alfabetizar que, pela sua natureza, padroniza e centraliza uma orientação, restringindo as possibilidades de os formadores de professores e, por conseguinte, dos professores alfabetizadores empregarem a pluralidade de teorias e de perspectivas de alfabetizar que considerem a apropriação do sistema de escrita como um complexo processo de elaboração conceitual.

A este respeito, Vieira (2007) destaca que, dependendo das concepções de ensino e de aprendizagem que fundamentam o processo de alfabetização, esse decorre de duas abordagens, em que uma concebe a alfabetização como aquisição do código; e a outra como aquisição da língua escrita. A primeira abordagem concebe o processo de alfabetização como o desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras; toma como ponto de partida o treino da unidade menor (letra, som, sílaba, palavra) para a maior (texto), privilegiando a apreensão dos aspectos grafofônicos da língua (letras, sons, sílabas e palavras). Apresenta como base da organização do sistema gráfico o princípio alfabético, isto é, cada letra representa um único som e vice-versa; prioriza o domínio da ortografia e da classificação gramatical, além de desconsiderar o caráter sociocultural da linguagem escrita.

A alfabetização, para a segunda abordagem, é concebida como processo de elaboração conceitual que toma o texto como ponto de partida como unidade de sentido da língua, visando à análise das partes (parágrafos, palavras, sílabas, sons e letras). Apresenta todas as relações entre letra e som do sistema gráfico (um som pode ser representado por mais de uma letra e vice-versa). Essa abordagem privilegia a relação de dependência existente entre o código e o significado no texto, predominando o caráter interativo presente na leitura e na escrita, bem como trabalha com todos os conteúdos que imprimem ao texto objetividade, coesão e coerência, para que se efetive a interação entre autor e interlocutor. No caso da Secretaria, o processo de alfabetização fundamenta-se a partir da coexistência dessas duas abordagens.

Na sequência, Alice reitera que as práticas de formação desenvolvidas pelo grupo coadunam com a perspectiva de treinamento, ao tempo que chama nossa atenção para uma passagem do texto de Liberali (2006, p. 20), que destaca que tal perspectiva “[...] retira o controle do sujeito” que realiza a ação, no caso, o professor alfabetizador, deslocando-o para o agente planejador – o formador de professores.

No âmbito dessa discussão, Basso (1998) destaca que o trabalho docente não se objetiva na mesma proporção que outros processos de trabalho, o fabril, por exemplo, permitindo uma margem de autonomia maior, uma vez que o professor planeja sua ação e age conscientemente. No entanto, a configuração que a ação docente assume nesse contexto

investigativo cerceia cada vez mais essa autonomia.

Após o segundo chamamento de Alice para a reflexão do grupo, a partícipe Gato de Botas emite a contrapalavra, evidenciando a sua satisfação com o crescimento e a mudança dos professores alfabetizadores, particularmente, em se comparando à fase de iniciação na docência. Nesse sentido, realça a contribuição do trabalho dos formadores de professores no contexto da formação em favor desse crescimento, considerando a singularidade dessa etapa na constituição do ser, do estar e do sentir-se professor alfabetizador.

O discurso da partícipe Gato de Botas nos leva a inferir que sua intenção era de realçar os resultados que sua prática de formação produz como forma de justificar que, ao produzir resultados ou ao promover apoio aos professores alfabetizadores na fase inicial da carreira, auxiliando-os a enfrentar os desafios postos no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, sua prática não poderia ser considerada treinamento.

É preciso realçar, no entanto, que a prática na perspectiva do treinamento promove, sim, crescimento e mudança no modo de agir do professor, ainda que, conforme destaca Liberali (2006), para que sua ação seja eficaz, tenha que treiná-lo, receber, de fora, aquele conhecimento que permitirá compor sua forma de agir e, assim, constituir seu modo de ser. Essa perspectiva de formação, dado o seu caráter prescritivo, nega a condição do professor como ser pensante, que age e transforma as condições que medeiam a sua atividade com vistas a atender suas necessidades, implicando a perda da totalidade de sua ação tanto no que se refere ao formador de professores quanto ao professor alfabetizador e, conseqüentemente, no processo decisório no que toca ao desenvolvimento de suas práticas.

A perspectiva do treinamento considera que os objetos e os fenômenos são constituídos por um simples processo de crescimento, em que as mudanças quantitativas não têm como resultado mudanças qualitativas. Para a dialética materialista, o processo de desenvolvimento passa não apenas por mudanças quantitativas e latentes, mas também por mudanças evidentes e radicais, por mudanças qualitativas, sendo que estas não são contingentes, mas necessárias; são o resultado da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais (AFANASIEV, 1968).

A enunciação da partícipe Gato de Botas evidencia a dimensão estética do discurso na medida em que demonstra empatia com o depoimento da professora que realça a contribuição da formação para sua fase de iniciação na docência em face aos desafios que prática alfabetizadora impõe. Nesse sentido, a partícipe se identifica ativamente com o discurso da professora a ponto de enfatizar ser este digno de audiogravar e considerá-lo fantástico, tornando-se, assim, objeto de contemplação (BAKHTIN, 1993).

Em seguida, Sherazade retomou a pergunta, e Gato de Botas passou a justificar porque não concordava com Alice que a sua prática se caracterizasse como treinamento. Dentre o conjunto de argumentos utilizados, a partícipe Gato de Botas destacou que sua prática intenciona “abrir o olhar do professor para a concepção de educação, de criança, de avaliação” por considerar que o domínio desse conhecimento é fundamental e até pré-requisito para ensinar a ler e a escrever e que o professor necessita refletir sobre essas questões.

A despeito do discurso da partícipe Gato de Botas, Alice a confronta afirmando que “Ampliar [as concepções] é estudando, e a gente não está estudando coisa nenhuma”, porém Gato de Botas a ignora, apesar de ouvi-la. Prosseguindo, Alice tenta interromper a partícipe Gato de Botas novamente, ao perguntar “É o que que a gente tem levado de teoria para abrir os olhos?”, e, mais uma vez, há indiferença ao seu questionamento. Pela terceira vez, ao referir-se ainda à expressão “abrir o olhar do professor para a questão das concepções”, Alice indaga a Gato de Botas “Como é que a gente tem proporcionado isso?”, e, novamente, esta partícipe a ignora. Diante desse contexto enunciativo, inferimos que a postura da partícipe Gato de Bota revela a dimensão política na interação verbal na medida em que forças centrípetas atuam em seu discurso, intencionado, sobretudo, apagar, silenciar a voz de Alice, impedindo-a de questionar seu discurso, que se impõe como o discurso do poder (FIORIN, 2009).

Prosseguindo, Gato de Botas acrescenta que se preocupa em refletir sobre as tarefas e/ou planos, em especial, as sequências didáticas, que são fornecidos aos professores alfabetizadores para aplicarem em suas salas de aula junto aos alunos do ciclo de alfabetização, durante os encontros de formação, e que não se trata apenas de reproduzi-las, mas que há uma intencionalidade, sobretudo de alcançar resultados satisfatórios.

A despeito das sequências didáticas, essas constituem importante modalidade organizativa do trabalho pedagógico, cujo objetivo consiste em favorecer o processo de produção e de consolidação dos conhecimentos de maneira progressiva e modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre determinado gênero textual a ser estudado em todas as suas dimensões (ZABALA, 1998; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Em seguida, a partícipe Gato de Botas afirma que na formação existem professores que são apenas reprodutores, admitindo que não é fácil “aprender tudo” no intercurso de um ano letivo. Reitera essa ideia destacando que há professores que frequentam a formação da rede há bastante tempo e, no entanto, ainda precisam de um “norte” que, no caso, nada mais é

a receita, o “passo a passo”, a “cartilha” já mencionada pela formadora Alice.

A propósito dessa discussão, é importante destacar que, embora as partícipes Alice e Gato de Botas não demonstrem em seus discursos, o “norte” ou o “planejamento pormenorizado” a que se referem é realizado não pelos professores alfabetizadores, mas pelos próprios formadores de professores. Nesse sentido, ao longo dos encontros de formação, os formadores de professores distribuem e socializam os planos e/ou as tarefas (sequências didáticas ou orientações didáticas) mediante a discussão de possíveis variações que podem ser introduzidas nesses de modo a atender as diferentes hipóteses de escrita dos alunos, conforme defendem Ferreiro e Teberoski (1999), bem como das habilidades que são contempladas, entre outros aspectos, sendo que estes planos e/ou tarefas, na sua maioria, servem de suporte para o desenvolvimento do encontro de formação.

No que diz respeito às hipóteses ou aos níveis de escrita, Ferreiro (1992, 1999, 2000) destaca que as crianças passam por diferentes estágios durante o processo de aquisição da linguagem escrita.

A primeira hipótese de escrita que a criança constrói é a pré-silábica, caracterizada pela ausência de relação entre a escrita e a pauta sonora. Nessa etapa, a criança tende a estabelecer a relação entre a fala e as suas diferentes formas de representação, acreditando que se escreve com desenhos. No momento em que compreende que cada unidade de emissão sonora representa uma sílaba, evolui para outra hipótese – a silábica. Nesse estágio, algumas crianças passam por um período em que a preocupação é fundamentalmente quantitativa, ou seja, ao considerar as características formais da escrita, as crianças elaboram a hipótese de que é necessário um número mínimo de letras para que algo esteja escrito. Posteriormente, passam a demonstrar a preocupação com a qualidade da escrita, utilizando letras que tenham relação com os sons representados, ou seja, passam a compreender que algo, para ser lido, exige um mínimo de variedade de letras.

No percurso do aprendizado da linguagem escrita, a criança passa por uma etapa de transição – a hipótese silábica alfabética, caracterizada pela inconsistência quanto às relações grafofônicas. Nessa etapa, a criança tende a representar as sílabas, ora completas, ora incompletas. Isso acontece quando os aprendizes começam a se dar conta de que as sílabas podem ser compostas de unidades menores (fonemas) e começam a acrescentar mais letras em cada sílaba. Gradativamente, a criança passa a compreender que cada som corresponde a uma letra, que a sílaba não se constitui de uma unidade sonora, mas pode ter mais de uma letra, passando, a ter uma compreensão fonética das sílabas, atingindo, assim, o estágio alfabético.

Retomando a análise, constatamos que Gato de Botas inicia seu discurso afirmando

que não concebe sua prática formativa como treinamento, contudo, ao concluir, afirma que, embora os professores alfabetizadores já participem da formação há algum tempo, eles necessitam de um norte, conforme exemplifica por meio das expressões “Olha, é assim! Vá por aí! Experimente!”. O uso dessas expressões é revelador de que a referida partícipe incorre em uma contradição lógico-formal, uma vez que tais sentenças coadunam explicitamente com a formação na perspectiva do treinamento, em que predomina a prescrição de como a prática deve ser, bem como o planejamento pormenorizado da atividade docente, de acordo com Liberali (2006).

Conforme discutimos na seção anterior, a contradição na lógica formal resulta de erros de lógica em que uma coisa não pode ser o contrário de si própria (MARQUIT, 1996-1997). No caso da partícipe Gato de Botas, esta inicia seu discurso afirmando que não concebe sua prática condizente com a perspectiva de treinamento, em seguida nega sua proposição inicial, afirmando que o professor necessita de um “norte”, que seria o “passo a passo” ou a “cartilha” para desenvolver seu trabalho. Nesse caso, inferimos que essa contradição consiste em uma maneira velada de negar a aproximação de sua prática com as significações da formação na perspectiva do treinamento.

As enunciações da partícipe Gato de Botas também expressam contradição dialética no plano de vista da subjetividade individual. A contradição dialética se manifesta por meio do divórcio entre a realidade objetiva e subjetiva, ou seja, entre o que a partícipe faz objetivamente – formação na perspectiva do treinamento –; e o que pensa que faz – formação na perspectiva de capacitação ou de crítica. Essa dicotomia, apesar de ser real, não se revela *a priori*, pois as condições para a resolução dessa contradição ainda não foram atingidas na sua totalidade, sendo necessário o exame profundo por meio da análise teórica (MARX, 1988).

A resolução dessa contradição dialética não se efetiva de forma abrupta. Em virtude das leis objetivas, a exemplo da lei da negação da negação e da lei da passagem das mudanças quantitativas para as qualitativas, produzem-se primeiramente as premissas para seu nascimento, desenvolvimento e amadurecimento até que uma nova compreensão da realidade se torne visível. Nesse caso, a significação da formação como treinamento e não como outra perspectiva (capacitação ou crítica) existe como possibilidade abstrata que, para se tornar real, necessita amadurecer as condições adequadas, como os procedimentos adotados nesta pesquisa colaborativa, por exemplo (AFANASIEV, 1968).

Compreendemos que a relação que os formadores de professores mantêm com os professores alfabetizadores corresponde à relação de agentes planejadores/treinadores *versus* executores. Essa relação expressa uma contradição dialética mediante a dupla configuração

que assume nesse contexto: de emancipação do formador de professores, dada a sua capacidade de, primeiramente, projetar no plano das ideias aquilo que, *a posteriori*, se concretizará no plano material, *versus* a sua negação e a sua alienação (ENGELS, 2004).

Essa configuração do trabalho docente e, mais especificamente, da formação no contexto da sociedade capitalista passa a exigir, por um lado, a formação de professores que pensam o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, planejam e decidem o que e como o currículo deve ser trabalhado e, por outro, professores que executam o trabalho físico ou tarefas aparentemente intelectuais que exigem certos conhecimentos, implicando a perda do caráter de totalidade do trabalho, sendo a relação imediata entre a concepção e a produção desconsiderada devido à sua crescente divisão e à especialização imposta ao trabalhador.

Essa sofisticação favorece não somente o distanciamento no resultado do trabalho docente, mas, também, no próprio ato de produção, o formador de professor estranha a si mesmo, pois, sendo o trabalho externo ao formador de professor, este não pertence ao seu ser, nega a sua essência, criando um fosso entre produtor e seu produto. Esse fato implica na inversão da relação de pertencimento entre o formador de professor como criador, e o seu produto (VIEIRA PINTO, 1969).

Para o pensamento historicamente e concretamente orientado, o ato de conceber, de idealizar mentalmente o objeto produzido, permite o conhecimento sobre como foi produzido e como é utilizado, bem como o seu aperfeiçoamento, além de favorecer uma visão de conjunto do objeto produzido.

Em face do impasse instalado entre Alice e Gato de Botas, sentimos a necessidade de confrontar a justeza entre ação e intenção. Nesse sentido, consideramos conveniente trazer à discussão elementos do segundo encontro de pós-observação, realizado no dia 30 de junho de 2016, no Centro de Formação Professor Odilon Nunes. Estiveram presentes nesse encontro: esta partícipe-pesquisadora, Alice, Fiona, Gato de Botas e Sininho.

A materialidade do encontro de pós-observação consistiu na análise da formação ministrada pela formadora de professores Gato de Botas. O encontro de formação da partícipe foi realizado no dia 16 de junho de 2016, no Centro de Formação Professor Odilon Nunes e teve como principal objetivo discutir a estrutura e a organização do Programa Alfa e Beto, destacando os diferentes materiais didáticos que compõem o acervo do professor e do aluno, orientar o preenchimento da agenda do professor, que acompanha este acervo. Foi também objetivo desse encontro de formação apresentar e orientar aplicação de instrumental avaliativo das hipóteses de escrita e, ainda, exercitar os fonemas que compõem a língua.

A turma estava organizada em pequenos grupos. Estiveram presentes neste encontro de formação 30 dos 32 professores alfabetizadores do 1º ano do ciclo de alfabetização.

O encontro de formação iniciou por volta das 8h e, contrariando uma prática do grupo, não foi apresentada a mensagem ou a leitura deleite como forma de acolhida dos professores, sob a alegação de que houve um problema com o armazenamento de seus arquivos. Na sequência, Gato de Botas contextualizou a turma quanto a um problema que estaria ocorrendo nas escolas com relação à insuficiência de informações sobre o andamento do Programa. Nesse sentido, justificou para os professores a necessidade de orientar quanto ao preenchimento da agenda, a fim de organizar as informações que seriam coletadas pelas técnicas da Secretaria, ao visitarem suas escolas. Esse primeiro momento de orientação e de discussão sobre a estrutura do programa durou pouco mais de uma hora.

Em seguida, Gato de Botas apresentou o que ela denominou de exercício, que encaminhara para os professores, via *e-mail*, a fim de que eles utilizassem como suporte para avaliar as hipóteses de escrita de seus alunos e alimentar as fichas e o sistema *online* de coleta de dados, visando ao acompanhamento do avanço da aprendizagem das crianças. Por fim, a formadora entregou para o grupo tarjetas contendo palavras do cotidiano do aluno e pediu para um grupo ler para a turma identificar a palavra que constava na tarjeta, de modo que a leitura deveria ser realizada, verbalizando cada um dos fonemas que compunham a palavra BOLA, por exemplo.

A seguir, apresentamos um episódio que retrata a formação ministrada pela partícipe Gato de Botas, em que orienta o preenchimento da agenda do professor a fim de manter organização e controle das ações referentes à execução do Programa:

Gato de Botas: [...] Então aqui, o Manual do Livro Gigante, nós temos as leituras. São 22 leituras, ok? Então, aqui nós vamos anotar a leitura, leitura 1, 2, 3 [aponta para a página da agenda projetada em *slides*]. O título que está na leitura. Então, aqui nós temos, semana 1, leitura 1. Então, vamos lá, continuando! Aí, nós temos: colocar o número da leitura, do índice, do Manual na semana que está sendo trabalhada. Vamos observar agora. Aí temos [o livro] Aprender a Ler. [O livro] Aprender a Ler são as lições, o carro chefe, as lições. Então, na primeira semana nós trabalhamos a lição 1. A lição 1 fica organizada em três dias [o professor titular trabalha três dias por semana], por isso pegou só uma semana. A lição 2 foi organizada em quantos dias? Em duas semanas; seis dias. Então, ficou semana 2, lição 2; semana 3, lição 2, certo? Então, nós trabalhamos a lição 2 em duas semanas. Então, na terceira semana nós estávamos na última semana da lição 2, ok? [...] Digamos, março. A técnica chegou na escola para pegar... Então, qual é a lição que você está? Então, eu estou, o quê? Na lição 2, certo? Digamos que fosse o último dia de março, ela chegou para pegar. Então, nós estamos, o quê? Na lição, Lição 2. Qual é a leitura do livro dessa semana? L2 [Lição 2]. Era o texto L2. Então, cada lição, com exceção da primeira, será realizada em duas semanas ou seis dias. Você vai olhar o cronograma.

Conforme é possível constatar, este momento da formação foi bastante repetitivo, cansativo, exigindo esforço por parte do professor para manter a atenção focada. Durante este momento da formação, em que a formadora discutia o preenchimento da agenda, parte dos professores aproveitou a oportunidade para reclamar do excesso de fichas que eles têm que preencher regularmente.

Após assistirmos ao vídeo, que retratou a atuação de Gato de Botas no contexto da formação, prosseguimos com os questionamentos que elegemos para o momento da análise da formação durante o encontro de pós-observação, ocasião em que indagamos:

Sherazade: Considerando seu processo formativo [...] você não considera um retrocesso, e porque não dizer, uma contradição, a sua *performance* nessa formação, considerando o conteúdo e os objetivos que estava trabalhando nesse dia?

Gato de Botas: É... Não... **Contradição**, assim...

Fiona: [Rir da situação de embaraço da companheira]

Gato de Botas: [...] em nível de formação, se eu for colocar em nível de formação, se... **aquele momento comparado com o da formação seria uma contradição**, com o trabalho que eu já tinha desenvolvido e desenvolvo em outros momentos, seria uma contradição, **realmente muito técnico, de levar, é quase um treinamento mesmo, treinamento**, certo? Então, em nível de formação, levando em conta, levando-se em conta outros momentos...

Sherazade: O processo...

Gato de Botas: Processo de formação... desenvolvo trabalhos de formação dos colegas, de orientadora, também seria um retrocesso em relação aquele recorte, que aquele foi um momento de... técnico mesmo, de orientação de informação, seria contraditório.

A partícipe Gato de Botas reconhece o quanto estava enganada pela aparência objetiva das determinações sociais, passando a compreender que sua atuação – pelo menos naquele momento – trazia evidências de que estava consubstanciada com a perspectiva de treinamento. Nesse momento, ainda meio sem graça, Fiona reitera essa descoberta, afirmando repetidamente que a aula ou a formação ministrada pela parceira foi muito técnica.

O episódio extraído das transcrições da formação ministrada pela partícipe não deixa dúvida de que sua atuação convergiu para a produção de informações, visando ao controle do processo de ensino-aprendizagem levado a efeito pelos professores alfabetizadores. Nesse sentido, sua tarefa consistiu em modelar respostas e comportamentos adequados por meio do uso da agenda do professor, a qual o impele a informar: quantidade de alunos, número de faltas, lição em que se encontra, entre outros aspectos.

O uso da tecnologia educacional assume relevância no contexto da prática dos

professores, conforme é possível inferir a partir do episódio apresentado, em que é bastante evidente a programação do ensino por meio de passos sequenciais, emprego de instrução programada, legitimando, nas formas do planejamento em moldes sistêmicos, o uso de procedimentos científicos, instrucionais, avaliativos, bem como a programação de livros didáticos (LIBÂNEO, 2006).

O episódio, ora apresentado, demonstra a dimensão política do discurso na medida em que a voz de Gato de Botas se sujeita ao hibridismo, é permeável, deixa-se afetar pelas vozes sociais, no caso, a voz de Liberali (2006) e as nossas próprias vozes, por isso, é centrífuga.

Ao conceber sua atuação – e cabe na análise em foco incluir também a atuação do grupo – como determinação das circunstâncias concretas do mundo histórico-social, Gato de Botas evidencia a dimensão ética do discurso na medida em que reconhece as limitações de seus atos, considerando as casualidades a que estamos sujeitos. A contingência que nos arrasta e nos coloca na condição de marinheiros que operam essa grande nau, que é o Programa Alfa e Beto, é resultante de múltiplas determinações que, em um dado momento, apenas uma delas se plasmou, materializou-se (FERREIRA, 2017).

A dimensão estética do discurso se manifesta na medida em que a partícipe se identifica com outros momentos e circunstâncias de sua prática, haja vista que nem sempre o trabalho de formação se apoia única e exclusivamente nas orientações do Programa Alfa e Beto, mas também nas concepções de outros programas de formação que a Rede já aderiu em outras circunstâncias, a exemplo do PROFA, do Pró-Letramento, do Praler, do PNAIC.

Neste contexto investigativo, é notório que as reflexões delineadas deixaram o grupo em situação de alerta, em posição de autodefesa e de tentativa de distanciamento das perspectivas de formação menos desenvolvida – de treinamento e capacitação, por exemplo – com exceção de Alice, que encara essa constatação com tranquilidade, embora afirme isso considerando não necessariamente a sua prática em particular, mas a totalidade das práticas desenvolvidas no grupo.

Nessa linha de pensamento, Sininho manifesta-se em relação à perspectiva de formação que orienta sua prática, discussão realizada também no terceiro encontro colaborativo, conforme destacamos:

Sherazade: Qual das perspectivas de formação que prevalece em sua prática?

Sininho: O que eu vejo nessa questão todinha é a questão da transposição, porque não basta você só discutir conceitos, princípios e teorias se o professor não tiver a oportunidade de discutir a prática.

Gato de Botas: De exercitar – interrompe, complementando.

Sininho: ...de exercitar. Então, assim, eu peguei muito isso quando fui formadora na questão da Matemática, que eu tinha dois grupos de professores na sala. Eu tinha aquele grupo de professor que dominava todo conteúdo, mas não sabia passar para o aluno. E tinha aquele professor que ele tinha a forma de lançar para o aluno, mas ele não dominava aquele conteúdo. Assim, é como se ele tivesse decorado, mas se você instigasse mais a ele, ele não saberia dizer o porquê daquela fundamentação que ele estava defendendo. Então, de tudo... Por isso que eu acho também... eu concordo também que não é tudo preto no branco, porque se fosse assim, aí, eu volto para aquele discurso da Clara Luz, foi para uma sala de aula a professora fez o PROFA não sei quantas vezes e ainda está lá na base do tradicionalismo. **Então, se só teoria resolvesse, a gente não tava nesse processo hoje.**

Alice: E quem foi que disse que o PROFA é só teoria?

Sherazade: E o que vai resolver?

Sininho: **É justamente isso! É aliar a teoria à prática. É assim, é o que a gente procura fazer dentro da educação infantil.** A gente leva uma atividade e dentro dessa atividade a gente discute que habilidades estão sendo desenvolvidas com essa atividade? Que níveis de escrita essa atividade vai proporcionar? Será que essa atividade aqui ela está mais propícia para os alunos pré-silábicos? Será que está mais propícia pra os silábico-alfabéticos? O que caracteriza cada nível? O que que eu posso fazer para essa atividade aqui contemplar outros níveis? Aqui eu estou propondo a atividade em círculo, mas a sua sala dá pra fazer círculo? Você vai fazer em pequenos grupos ou vai fazer individual? Quer dizer, são estas questões que devem ser retomadas.

Afetada pela provocação de Alice, Sininho tangencia em relação à pergunta que o grupo vinha se posicionando, afirmando que o que está em jogo em toda essa discussão é a transposição, ou seja, a forma como o professor aborda o conteúdo. Assim, amplia sua compreensão destacando que não basta somente discutir conceitos, princípios teorias sem, contudo, contemplar a discussão da prática.

Como forma de se fazer compreender melhor, Sininho exemplifica, a partir de sua experiência, em que atuou como formadora dos professores de Matemática do 5º ano, no ano de 2009, e que se deparou com uma situação em que, por um lado, havia um grupo de professores que dominava os conteúdos de Matemática, porém, não tinha o mesmo domínio no momento de compartilhar esse conhecimento com os alunos, ao passo em que, por outro lado, havia um grupo que tinha mais habilidade com a didática da Matemática, mas não tinha o pleno domínio do conhecimento dessa área.

Na situação exemplificada por Sininho, cabe ressaltar que, nesse período, por questões circunstanciais, a partícipe foi designada a trabalhar com o grupo de professores de Matemática que ministrava a disciplina no 5º ano e, do mesmo modo, esta partícipe-pesquisadora, por constituir o grupo de formadores de professores naquele momento, fora designada a trabalhar com os professores de Língua Portuguesa. Assim, talvez possamos

atribuir os problemas enfrentados por Sininho a esse contexto em que tanto os professores quanto nós formadoras não tínhamos licenciatura nas respectivas áreas de atuação, tendo em vista a nossa condição de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, licenciadas em Pedagogia.

Ressaltamos que o Curso de Pedagogia destina-se, na sua atual formulação legal¹⁸, à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, também, ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e de apoio escolar; às atividades de organização e de gestão educacionais; e às atividades de produção e de difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

A respeito da transposição didática, Chevallard (1991) concebe-a como conjunto de adaptações que sofre o saber ensinado a fim de torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino, ou seja, implica no processo de transformação do conhecimento para se tornar ensinável. Assim, a teoria da transposição didática defende o necessário distanciamento entre o saber ensinado e os saberes produzidos na esfera escolar.

Lopes (1999, p. 209), considerando que a terminologia “transposição didática” remete à ideia de reprodução mecânica, de deslocamento de um lugar para outro, sem alterações, propõe a substituição por mediação didática. Concebida em sentido dialético, a mediação didática produz o entendimento dessa transformação do conhecimento como “[...] um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas”. Compreendida nesses termos, a didatização implica em considerar não apenas o resultado, mas o processo histórico de construção do conhecimento, cabendo à escola e, portanto, aos professores, não a função de meros reprodutores, mas de socializadores e de produtores de conhecimento. Desse modo, fica evidente que a mediação didática, por si só, é processo complexo para os professores que tem formação específica, quanto mais para os que não são formados.

Para dar conclusibilidade ao seu discurso, Sininho endereça seus enunciados para diferentes partícipes. Assim, endossando as palavras de Gato de Botas, afirma que não é tudo “preto no branco”, ou seja, que nem sempre as coisas e a realidade se apresentam de forma bem definida e transparente, ao passo que toma como referência, para reforçar seu argumento,

¹⁸ Cf. Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

um exemplo mencionado por Clara Luz, em que uma professora teria participado várias vezes da formação referente ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e, ainda assim, continuava atuando numa perspectiva tradicional. Nessa direção, Sininho, endereçando seu discurso à Alice, finaliza ressaltando que, se somente a teoria resolvesse, não estaríamos envolvidas nesse processo discursivo e reflexivo sobre nossa maneira de pensar e de agir.

Tendo seu discurso citado por Sininho, Alice rechaça perguntando-lhe quem disse que o PROFA é só teoria. Nesse momento, aproveitamos a oportunidade para retomar o enunciado de Sininho, indagando qual a solução para o impasse no que se refere à prática docente que valoriza o conhecimento teórico em detrimento do conhecimento prático ou vice-versa.

A partícipe responde que a solução reside na unidade teoria-prática e reforça, por meio de exemplos da experiência do próprio grupo, no âmbito da Educação Infantil, em que discutem conhecimentos específicos da área de alfabetização a partir da análise de exercícios e questões, buscando refletir sobre as habilidades de leitura escrita, os níveis ou as hipóteses de escrita, a adequação e a variação dos exercícios, considerando o perfil de aprendizagem dos alunos.

Sininho demonstra estado de elevado de consciência na medida em que explicita a relação de unidade teoria e prática, no entanto, ao referenciar sua prática como exemplo de manifestação dessa unidade, a formadora remete à sua atuação na Educação Infantil, espaço em que esta se sente autônoma para planejar, deliberar sobre o quê e como ensinar-formar, diferentemente do que ocorre na sua atuação no 1º ano do ciclo de alfabetização, que tem como princípio norteador o método metafônico, com todo o aparato de materiais, como livros, manuais, agenda, entre outros.

De fato, teoria e prática constituem uma unidade indissolúvel e existem independente da consciência humana. Ao discutir sobre essa unidade, Vázquez (2007, p. 243) realça que a teoria “[...] depende da prática na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento”. Nesse sentido, a relação teoria-prática constitui uma contradição em que estes pares dialéticos se atraem e se negam mutuamente, produzindo as forças generativas (criadoras) e regenerativas que constituem a atividade de formação.

O encontro colaborativo se constituiu como arena de debate em que nós partícipes, responsivamente, concordávamos, discordávamos umas das outras, compondo um cenário de tensão e conflito. Assim, ao ser indagada quanto à perspectiva de formação que orienta sua prática, Sininho contrapõe-se à provocação de Alice, utilizando discurso indireto, periférico,

até deixar mais evidente, mas não totalmente explícito, que sua prática estava fundamentada na perspectiva crítica. A partícipe, no entanto, faz referência à sua atuação no contexto da Educação Infantil, quando, na verdade, o foco do discurso era o contexto do ciclo de alfabetização. Essa postura adotada por Sininho revela a dimensão política do discurso na medida em que evidencia aspectos de sua prática que deseja explorar porque coadunam com perspectivas de formação mais desenvolvidas – a crítica, por exemplo – e omite outros que considera mais próximos da perspectiva do treinamento e da capacitação, a exemplo da prática desenvolvida no contexto do Programa Alfa e Beto.

O discurso de Sininho deixa implícita a relação de unidade indissolúvel entre subjetivo-objetivo na medida em que se deixa seduzir pela prática do grupo, ao se referir à atuação na Educação Infantil, explicitando, assim, a dimensão estética por meio do seu discurso. Ao mesmo tempo, a partícipe demonstra o compromisso ético consigo mesma, com o grupo, os próprios professores alfabetizadores e com os alunos da Rede, em sua totalidade, principalmente por considerar que se trata da prática mais desenvolvida, uma prática que leva em conta a formação e o ensino para garantir a aprendizagem efetiva de todos os atores envolvidos no processo, evocando, assim, a dimensão ética do discurso.

A forma como Sininho significa sua prática incorre numa contradição dialética subjetiva manifesta por meio do distanciamento entre a realidade objetiva e subjetiva, entre o que pensa que desenvolve e o que realiza efetivamente. De fato, a partícipe destaca um conjunto de ações e de reflexões relevantes e necessárias para o ensino da leitura e da escrita, a exemplo da adequação dos tipos de tarefas e exercícios para os alunos que se encontram em determinadas hipóteses de escrita, valorizando, assim, os aspectos mais específicos e pontuais da atuação do professor alfabetizador, sem, contudo, levar em conta a função do professor como agente de transformação do contexto da sala de aula e da sociedade como um todo.

Com o objetivo de evidenciar a relação entre o discurso e a prática, apresentamos, a seguir, um episódio extraído da pós-observação, a qual teve como materialidade a formação ministrada pela partícipe Sininho. O encontro foi realizado no nosso contexto de trabalho, no dia 6 de julho de 2016. Estiveram presentes, além desta partícipe-pesquisadora e de Sininho, as formadoras Gato de Botas, Clara Luz e Fiona.

O encontro de formação ministrado por Sininho foi realizado no dia 10 de junho de 2016 e teve como objetivo discutir as orientações para aplicação da Prova Padronizada, realizada semestralmente, tendo como público-alvo os alunos do 1º, do 2º e do 3º ano do ciclo de alfabetização, bem como apresentar proposta de produção textual a ser trabalhada em sala de aula com os alunos, discutindo critérios de correção com foco nas habilidades decorrentes

da produção escrita e, ainda, estabelecer diferença entre estar alfabético e alfabetizado, como suporte para a definição da meta a ser alcançada na rede ao final do ano letivo em relação ao percentual de alunos alfabetizados. Estiveram presentes neste encontro de formação 34 professores alfabetizadores do 1º ano do ciclo de alfabetização.

O encontro iniciou por volta das 8h, tendo, coincidentemente, como acolhida, a leitura deleite do trecho da obra de Janete e Alan Albert, “O carteiro chegou”, também realizada por Clara Luz. Após a leitura, explicou para o grupo que, naquele encontro, cada professora iria analisar os resultados de sua turma e que, ao final, deveriam sair com suas metas de alunos alfabetizados estabelecidas e que, para isso, deveriam tomar como parâmetro a meta anual já definida pela Rede. Na perspectiva de subsidiar os professores para a realização desta tarefa, Sininho apresenta, com base no material do PNAIC, a diferença entre estar alfabético e alfabetizado, enfatizando que o aluno alfabetizado lê e produz textos de circulação social que trata de temáticas familiares ao aprendiz, de forma autônoma, para atender a diferentes propósitos.

Em seguida, a formadora distribuiu a proposta de produção textual a ser trabalhada com os alunos, oportunidade em que explorou cada detalhe da imagem que dá suporte à produção escrita, destacando local, personagens, entre outros aspectos. Após esse momento, apresentou as orientações para aplicação da Prova Padronizada, destacando desde os procedimentos a serem adotados no processo de aplicação, até os critérios de correção da produção escrita – material elaborado com a nossa participação – sem esquecer as habilidades a serem observadas durante a correção do texto a ser produzido pelas crianças, tais como: título, margem, parágrafo, uso de letra maiúscula, coerência, coesão, entre outros aspectos. Essa a parte foi mais extensa da formação.

Finalmente, Sininho dirigiu-se aos pequenos grupos para auxiliar os professores a pensarem sobre as metas a serem estabelecidas, considerando o perfil de aprendizagem dos alunos, a especificidade da turma, expressando em percentuais a quantidade de alunos a serem alcançados, naquele bimestre, em cada uma das hipóteses de escrita, conforme destacamos anteriormente.

Apresentamos, a seguir, episódio da transcrição do encontro de formação ministrada pela partícipe Sininho:

Sininho: Podemos começar aqui, as orientações? Atenção para isso daqui, gente! Isso daqui são procedimentos para aplicação dos testes de leitura porque a nossa provinha de Português, ela tem leitura e escrita. A prova ela é composta de 12 itens. Do [item] 1 até o 7 é de leitura, do 8 ao 12, é de escrita. Então, essas orientações que a gente vai dar agora é em relação à questão

1 até a questão 7. O que ele diz? Os itens 1, 3 e 7, que são referentes a textos, eu vou ler o texto, eu vou ler o enunciado, ou seja, o comando, o que é para o aluno fazer e vou ler as alternativas. Então, as questões de texto, que são as questões 1, 3 e 7, eu leio por completo. Eu leio o texto, leio o enunciado e leio as alternativas. Agora prestem atenção na leitura dessas alternativas, que vamos discutir daqui a pouco. Não devem ler as alternativas dos itens 2 e 4, 5 e 6. Por que eu não vou ler essas alternativas? Porque a 2 e 4 é leitura de palavras. E 5 e 6 é leitura de frases. Então, nessas questões 2 e 4, 5 e 6, eu só vou ler o enunciado.

“Marque um X no nome da figura”.

Aí, tem a figura lá, o aluno vai ver a figura e vai marcar o nome, eu não vou ler as alternativas nessas questões, do mesmo jeito no desenhinho da frase, tem lá uma cena e o aluno observa a cena e marca qual a frase adequada para aquela cena. Eu também só vou ler o enunciado, não vou ler as alternativas. Ficou claro, até aí? E o que devo ditar? A questão 9 e a questão 11 são palavras e frases ditadas, ou seja, a questão 9 eu vou ditar uma palavra, qual a palavra?

O episódio acima se refere ao momento da apresentação dos procedimentos de aplicação e de critérios de correção da Prova Padronizada. Nesse momento da formação, a participação da turma foi bastante reduzida, centralizando-se na exposição da formadora que, frequentemente, perguntava ao grupo se estava sendo clara, como forma de se certificar se estavam entendendo, de fato, as orientações apresentadas.

Após assistirmos ao vídeo, passamos a refletir sobre a formação ministrada pela partícipe Sininho, tendo como base questões que organizamos para este fim, conforme evidencia Liberali (2010), ao discutir sobre as ações reflexivas. Nesse sentido, voltamos a questionar:

Sherazade: Então, a formação que você ministrou está relacionada à que concepção de formação?

Sininho: **Eu acho que vai a questão de treinamento, porque a padronizada...** não teve outro tipo. E eu esqueci a outra, é treinamento, capacitação...

Sininho: Eu acho que mesclou.

Sherazade: Os três tipos?

Sininho: **Foi a predominância de treinamento porque era uma a necessidade do momento. Mas também teve a reflexiva.**

Sherazade: Que momento teve a reflexão?

Sininho: No momento que eles analisaram, pararam para pensar a questão do alfabetizado.

Sherazade: E essa reflexiva, ela estava restrita à transformação do contexto da sala de aula ou estava também voltada para a transformação de contextos mais amplos, da sociedade como um todo, da formação de homem, da formação de um tipo de homem, para a formação de sociedade?

Sininho: Eu falo da questão do alfabetizado, da autonomia na leitura, autonomia na escrita, a gente ultrapassa os muros da escola, porque o alfabetizar não é só você escrever coisas [...] dentro das quatro paredes de sala de aula, mas acho que é algo mais. É você... é leitura de mundo, é você se colocar numa sociedade. Eu acho que ultrapassou os muros da escola.

Sininho compreende que a modalidade de formação na qual sua prática se fundamentou era a perspectiva de treinamento, deixando nas entrelinhas que, por abordar o conteúdo, no caso, a Prova Padronizada, forçosamente contribuiu para isso. Porém, logo em seguida, voltou atrás, afirmando que mesclou. Quando perguntamos se houve a manifestação das três perspectivas, novamente Sininho volta atrás, ratificando que predominou a perspectiva de treinamento, justificando que era uma necessidade das circunstâncias, mas reiterou que houve manifestação da perspectiva reflexiva, nesse caso, referindo-se à formação crítica, conforme categorização apresentada nos estudos realizados nos encontros colaborativos.

A esse respeito, é importante destacar que, para Ibiapina (2003), a reflexão crítica é uma atividade social que, portanto, para atingir seu objetivo, necessita ser planejada e organizada sistematicamente. Assim, reiteramos que o planejamento da formação ministrada por Sininho, elaborado por ocasião do nosso encontro na fase de pré-observação, não contemplou a organização de estratégias que dessem conta de levar os professores a analisarem criticamente as estruturas institucionais e as relações de suas práticas com as realidades sociais e políticas dentro das quais ela ocorre.

Com o propósito de potencializar a reflexão da partícipe, indagamos acerca do grau de abrangência das mudanças ou das transformações que sua prática, embasada na perspectiva crítica, poderia alcançar. Nesse sentido, inferimos que a intenção de Sininho era realçar o resultado do seu trabalho e do grupo, especialmente o compromisso de colaborar com os professores alfabetizadores para que esses pudessem garantir o domínio da leitura e da escrita das crianças do município de Teresina, implicando o alcance não apenas do contexto da sala de aula, mas da esfera social mais ampla.

No que diz respeito à Prova Padronizada, considerando os diferentes níveis integrados de avaliação, esta se insere na modalidade avaliação em larga escala em redes de ensino. Utiliza a metodologia da Teoria Clássica de Testes, tendo como referência a quantidade de acertos por questão/habilidades.

A Prova Padronizada é realizada na Rede desde 2015 e tem como objetivos produzir dados sobre os níveis de alfabetização; redirecionar o planejamento e a prática pedagógica a partir dos resultados e, ainda, subsidiar a formulação de políticas de alfabetização. O público-

alvo são os alunos do 1º, do 2º e do 3º ano do ciclo de alfabetização.

A elaboração dos instrumentos é feita pelo corpo técnico da Secretaria, incluindo os formadores de professores de alfabetização e de Matemática, coordenação pedagógica e Divisão de Avaliação. A aplicação e a correção dos testes são realizadas pelo próprio professor da turma, bem como a inserção dos resultados em sistema *online*, visando à produção de relatórios relativos às habilidades avaliadas.

A sistemática adotada oportuniza a escola e os atores diretamente envolvidos no processo de analisar o desenvolvimento desse instrumento e, de modo particular, os resultados obtidos a fim de que as informações fornecidas pela avaliação possibilitem o reconhecimento das necessidades de reorganização do trabalho pedagógico.

Villas Boas e Dias (2015, p. 38), ao discutirem a relação entre a avaliação externa e a avaliação formativa, destacam que os “Testes externos à escola oferecem benefícios se trouxerem elementos que se somem à avaliação do dia a dia do trabalho de sala de aula”, tendo em vista que a articulação desses pontos de vista constitui a intenção da avaliação formativa, qual seja a de promover as aprendizagens de cada criança. Ainda no que diz respeito à avaliação externa, a autoras alertam para o cuidado necessário à realização desses testes, uma vez que seu propósito não é preparar as crianças para a realização de provas.

Ao ressaltar a predominância da perspectiva de treinamento durante a aula-formação ministrada, a partícipe Sininho demonstrou conhecimento dos atributos distintivos de sua maneira de agir e de pensar. Assim, a perspectiva de treinamento, conforme destacam Gatti, Mello e Bernardes (1972), expressa a ideia de aquisição de habilidades específicas, visando à solução dos problemas por meio de treinamento externo ao ambiente escolar. Nós, como partícipes desse processo formativo-investigativo, reconhecemos a presença marcante da supremacia da teoria no desenrolar da formação em que Sininho dedicou maior parte do tempo a prescrever de forma detalhada como deveria se efetivar o momento da aplicação da Prova Padronizada como forma de prever e de controlar todo o processo, visando à solução dos problemas mediante aplicação do conhecimento teórico.

Ferreira (2017, p. 65), ao refletir sobre a lei da unidade e da luta dos contrários, particularmente sobre a questão da predominância entre luta e unidade, realça que “[...] onde houver contrários constituindo uma unidade, há luta entre eles. É necessário entender, por essa luta, a tendência que tem cada um deles de exercer uma importância predominante em um dado fenômeno”. Assim, considerando a formação como uma modalidade do trabalho docente, a unidade de contrários opostos é representada pela teoria e pela prática. Nessa relação, a unidade é relativa, ou seja, não é a unidade que desempenha o papel principal, mas

a luta entre teoria e prática.

A contradição se manifesta no interior da formação na medida em que se apresenta, ora a desconformidade, prevalecendo, neste caso específico, a teoria, caracterizada pelos atributos da perspectiva de treinamento, e ora a conformidade, manifestando-se o equilíbrio relativo entre os contrários, assinalando a perspectiva crítica particularmente na ocasião em que discutiu com o grupo sobre o que é estar alfabetizado.

A comunicação discursiva estabelecida, de acordo com este episódio, demonstra a implicação de Sininho e do grupo com os resultados da ação e os modos de concebê-la. Assim, predominou o dialogismo, a compreensão ativa e responsiva entre nós como partícipes desse processo, evidenciado, assim, a dimensão política do discurso.

Essa compreensão demonstra a dimensão ética que está assentada na relação que a partícipe estabelece entre sua atividade laboral, seus pares, o professor e o aluno, interlocutores que completam a estrutura dialógica. A dimensão estética do discurso se manifesta na medida em que a partícipe produz relação de identidade com a perspectiva crítica de formação, realçando os atributos que, no seu modo de se relacionar com o contexto de trabalho e com os atores envolvidos no processo, são desejáveis, seduzem-na.

Com o intuito de enfatizar a análise acerca da relação entre as significações da formação na perspectiva do treinamento e a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições, trazemos à tona episódios que o retratam como prática racionalizadora técnica. A seguir, apresentamos o episódio extraído do quinto encontro colaborativo realizado no dia 13 de abril de 2016, em que discutíamos sobre o texto “Lei da unidade e luta dos contrários” (AFANASIEV, 1968):

Sherazade: Então, qual é o par dialético, o par de opostos que a gente pode relacionar aqui dentro da nossa atividade formação?

Fiona: Teoria e prática.

Sherazade: Teoria e prática, que o Vázquez destaca o tempo todo. Os pares dialéticos, aqui, são teoria e prática, que vocês têm discutido, nós temos discutindo desde o nosso primeiro encontro. Eu nunca esqueci que Alice disse assim, logo, desde o começo, ela disse assim: “Ah, não sei como vai ser essa pesquisa, porque aqui o que está predominando...” O que você disse? Você lembra?

Alice: Lembro.

Sherazade: Pois, rememore isso aí!

Alice: A prática e pouca teoria [riso]. Até porque reformulo aquilo o que eu falei. É importante você ter uma postura de colaboradora, mas não é tudo. Você precisa... porque é como se você

tivesse remando contra a maré, contra o sistema, o próprio sistema. Eu fiz esse desabafo na área de convivência, na segunda-feira, para uma colega [referindo-se a uma professora alfabetizadora] que me abordou [...] aí, eu falei para ela: **Eu acho que eu nem estou fazendo formação, eu estou passando tanta informação, coletando tantos dados, tanta coisa que...** Olha essa situação [...] do 2º ano, sabe, o povo vai comprando os pacotes, vai botando as coisas [...] **a gente está se sentindo tão sufocada**, quanto o professor lá dentro da sala de aula. **Formação, formação, mesmo para vivenciar ou mesmo para refletir, ou mesmo para repensar alguma coisa da própria orientação didática que a gente já leva pronta, a gente não tem conseguido fazer isso.**

Ao discutirmos sobre a lei da unidade e da luta dos contrários e, mais especificamente, sobre as polaridades presentes no nosso trabalho de formação, Fiona aponta a unidade teoria-prática como um dos pares dialéticos responsáveis pelo desenvolvimento da atividade de formação. Considerando o exemplo apontado por Fiona, solicitamos à partícipe Alice que rememorasse um enunciado que ela havia proferido por ocasião do encontro de apresentação do projeto investigativo (28.05.2015), em que demonstrou certa preocupação com o destino da pesquisa, tendo em vista que, naquele momento, a formação assumia uma configuração fundamentalmente pragmática, conforme expressou: “Hoje a gente confecciona, fabrica mais a sequência didática. A gente empreende mais as energias fabricando o passo a passo, que pensando, estudando”.

Ao retomar o enunciado proferido há mais de um ano, Alice o reformula, haja vista que, nesse momento, atuava em contexto bastante diverso do ano anterior em que predominava a prática em detrimento da teoria, particularmente fundamentada na utilização das sequências didáticas como suporte para a formação. As circunstâncias atuais tomaram outros rumos, de modo que a partícipe chega à conclusão de que nem mesmo formação ela está fazendo. Assim, o trabalho docente passa a ser significado como transmissão de informação, coleta de dados sobre a leitura, conforme as orientações do Instituto Alfa e Beto, materializadas no “Livro Jogos, Atividades e Desafios” (JAD).

Dessa forma, a partícipe se sente “remando contra a maré”, ou seja, impotente, demonstrando a existência de um jogo de oposição de forças, materializada por meio das políticas de formação da Rede, evidenciando a dimensão política do discurso.

Diante da situação relatada, a formadora sente-se, por um lado, desconfortável perante o grupo de professores alfabetizadores por desenvolver um trabalho que privilegia o repasse de informações e coleta de dados referentes à aprendizagem dos alunos, uma vez que essa prática contraria suas convicções e, por outro lado, sente um mal-estar perante a instituição por, de certa maneira, questionar e, por vezes, contrariar suas orientações. Essa preocupação por parte da partícipe, expressa por meio de desabafo à uma professora alfabetizadora,

configura-se como um imperativo ético contrário, ou seja, quando dois deveres antagônicos se impõem (MORIN, 2011), revelando a dimensão ética do discurso.

Nessa direção, a partícipe reitera que não está desenvolvendo formação nem mesmo nos moldes da reflexão prática, tendo como ponto de partida a vivência da sequência didática. Assim, Alice revela certo saudosismo, ou seja, demonstra identificação com esse modelo de formação que já não se plasma no contexto do trabalho docente, revelando a dimensão estética do discurso.

Em outras palavras, o poder público, por meio de suas políticas, submete o ensino e a atuação do formador de professores à lógica racionalizadora técnica da empresa e da produção em geral na medida em que reforça formas burocráticas de controle, tornando-o mero executor de programas e de pacotes curriculares, negando, assim, sua capacidade teleológica e enfraquecendo sua autonomia na realização de seu trabalho (BASSO, 1994).

É importante reiterar que o trabalho docente e, mais especificamente, o trabalho de formação é considerado produção não material, ou seja, ao contrário da produção material que se dirige para resultados materiais, sua finalidade converge para a reelaboração do saber produzido social e historicamente mediante as relações estabelecidas com os professores envolvidos na ação alfabetizadora e, por isso, não se deixa objetivar na sua plenitude, resguardando relativa autonomia aos formadores de professores no planejamento e na execução do seu trabalho (SOARES, 2008; MARX, 2004; BASSO, 1994).

Cabe também ressaltar que, por atuarem na esfera pública, os formadores de professores realizam trabalho improdutivo e, portanto, produzem valor de uso, ou seja, não geram mais valia, que configura a base da modificação do processo fabril, o que implica na ratificação de sua participação no processo decisório quanto ao que e como ensinar-formar conforme as necessidades de aprendizagem profissional dos professores alfabetizadores (TUMOLO; FONTANA, 2008; FERNANDES, 2013).

De acordo com Ferreira (2015), a sociedade contemporânea, marcada pelos anseios capitalistas e neoliberais, tem gerado alienação no plano subjetivo dos professores, neste caso, dos formadores de professores, uma vez que esses não se enxergam mais no seu trabalho, demonstrando não ter consciência sobre o que fazem, quais suas reais responsabilidades. Dessa forma, o trabalho docente sofre um descolamento entre o seu lugar na sociedade moderna (lugar original que a sociedade criou o trabalho) e este na sociedade contemporânea.

Esse processo constitui contradição dialética na medida em que, nesse contexto, o trabalho docente se distancia do seu caráter social e ontológico como categoria filosófica orientada para a elaboração de uma racionalidade humanista e dialética, produzindo, assim, a

crescente exploração e degradação dos formadores de professores e, por conseguinte, a alienação expressa por meio da coisificação dessas relações sociais, conforme destacam Vázquez (2007) e Costa (2001).

Em síntese, a organização do contexto colaborativo se constituiu como espaço propício para a análise da prática formativa e, assim, do trabalho docente, permitindo ao grupo reconhecer e identificar as marcas distintivas que os caracterizam, bem como as consequências de nossa atuação. Assim, o grupo e, particularmente, as interlocutoras Gato de Bota, Sininho e Alice, orientadas pela teoria, passamos a compreender que nossas práticas carregavam atributos compatíveis com as significações da formação na perspectiva do treinamento e, ainda, com a lógica racionalizadora técnica.

Produzir esse nível de compreensão requer mergulhar na gênese em que se insere a ação formativa, uma vez que a atividade do formador de professores é trabalho social e humanizado e, por isso, social e histórica. Entender a origem e o desenvolvimento da formação como modalidade do trabalho docente exige o estudo de como ela se constituiu, e as relações intrínsecas inerentes a ela (KOSIK, 1989). Assim, a pesquisa colaborativa, com o apoio do aporte teórico-metodológico, forneceu as lentes para projetar a realidade nas nossas consciências como partícipes da pesquisa.

O contexto formativo-investigativo possibilitou, por meio do planejamento sistemático e intencional, a análise da estrutura institucional, o que nos levou a conceber as relações de poder que perpassam a formação e, por conseguinte, o trabalho docente, levadas a efeito tanto pelas diferentes instâncias da gestão da Secretaria quanto por meio da linguagem utilizada por nós, como partícipes da pesquisa, nos contextos formativos. A esse respeito, McLaren e Kincheloe (2006) destacam a imperiosa necessidade de compreender as diversas e as complexas formas pelas quais o poder opera para dominar e influenciar a consciência.

Os enunciados proferidos pela maioria das participantes do grupo explicitaram contradições de natureza lógica na medida em que negavam e afirmavam, simultaneamente, uma proposição na tentativa de encontrar subterfúgios para distanciar suas práticas formativas de perspectivas menos desenvolvida, a exemplo do treinamento e da capacitação. Do ponto de vista dialético, os discursos produzidos também expressaram desacordo entre o plano subjetivo e a realidade objetiva, caracterizando contradição subjetiva (KONDER, 1992; MARQUIT, 1996-1997). As contradições, ao encontrarem as condições objetivas e subjetivas favoráveis se desenvolvem, rompendo o equilíbrio e, determinando, assim, a variação das formas, da sua unidade e a sua transformação.

No contexto desta pesquisa, as significações já existentes de formação produzidas

pelos partícipes ganharam novos atributos, na medida em que criamos as condições necessárias para seu desenvolvimento, possibilitando sua reavaliação, estimulando, assim, o desejo de mudar, de realizar práticas formativas que levem em conta a unidade teoria-prática.

Os formadores de professores também podem significar a formação como espaço que valoriza a experiência como fonte de conhecimento e, conseqüentemente, concebe o trabalho docente como prática contingencial, identificando-o com fins imediatos voltados para a resolução de problemas da prática, conforme segue no item a seguir.

3.1.2 Significações da formação e do trabalho docente: a perspectiva de capacitação e suas interfaces com a prática contingencial

A conquista dos direitos políticos, no início da década de 1980, suscitou a participação mais efetiva dos professores nas questões educacionais, contribuindo para a valorização da formação como forma de responder às demandas dos professores e de garantir aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse imbuído da dimensão política da prática docente. Contudo, as pesquisas sinalizavam que a formação promovida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública tinha surtido pouco efeito, pois faltava uma política comprometida com a continuidade das ações formativas e com as reais necessidades das escolas e dos professores (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Marcada pela globalização da cultura e da economia, bem como pelo desenvolvimento tecnológico, a década de 1990 passa a exigir dos professores respostas e posicionamentos, o que demanda novos procedimentos de estudo e de trabalho por parte dos docentes.

Nesse cenário de mudança, a Lei 9.394/96 agrega ao seu texto a ideia de formação contínua em conformidade com o princípio norteador – educação ao longo da vida – reafirmando, em seu Art. 1º, a concepção de educação abrangente dos processos formativos “[...] que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da Sociedade Civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 44).

Aliado ao princípio norteador de que os processos formativos ocorrem ao longo da vida, a formação passa a agregar a ideia do professor reflexivo desenvolvida por Schön (2000). A reflexão, nesse contexto, constitui-se como condição para desenvolver a competência profissional, haja vista a atividade formativa ser eminentemente permeada de juízo profissional, exigindo desses a reflexão sobre sua própria prática.

A esse respeito, García (1999, p. 41) destaca que a atividade formativa se orienta para

a indagação, reflexão-na-ação, para a formação do professor como investigador, do professor que toma decisões, do professor como profissional que resolve problemas, forjando “[...] um perfil de professor flexível, aberto, capaz de analisar seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais” (GARCÍA, 1999, p. 41).

A formação, no contexto dos anos 1990, emerge inspirada na racionalidade prática, cujo objetivo consistia em superar a ideia de que o professor não poderia ser agente de sua ação pedagógica, reforçando a visão de que esse tem a capacidade inerente de agir, necessitando apenas “despertá-la” por meio da reflexão da ação formativa (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2005; LIBERALI, 2006). Nesse contexto, vale ressaltar que era utilizado o termo “capacitação” para referir-se às ações de formação, sendo este empregado com a conotação de tornar o professor capaz e habilitar para atuar nos contextos de formação (MARIN, 1995).

Os processos formativos, nesse contexto, organizam-se com o objetivo de problematizar as práticas dos professores, utilizando seu conhecimento local, informando suas experiências para gerar novas possibilidades de agir. Desse modo, a capacidade de pensar sobre sua própria prática, embora prescindindo dos conhecimentos teóricos sobre a sala de aula, permitiria o desenvolvimento profissional. A esse respeito, Vázquez (2007) destaca que o conhecimento é válido na medida em que é útil, ou seja, o conhecimento é subordinado à eficiência ou ao êxito da ação humana, da prática individual, vinculando-o às necessidades práticas.

A linguagem predominante nesses contextos formativos enfatiza os relatos de situações de sala de aula, privilegiando a descrição das ações. Esses relatos, muitas vezes, são entremeados por avaliações da prática com base em critérios pessoais, conforme o gosto ou interesse dos professores e/ou dos alunos, por exemplo.

Para Liberali (2006), essa perspectiva de formação, por um lado, favorece aos professores a superação do controle externo e a resistência ao assujeitamento do praticante (formador de professores) e, por outro lado, a pouca valorização dos conhecimentos teóricos favorece o isolamento da incompreensão de como suas ações repercutem e ressoam ações históricas, impedindo a superação das possibilidades já construídas, ou seja, a transformação de sua prática.

Essa perspectiva de formação de professores é concebida como atividade caracterizada por situações incertas, instáveis, singulares, em que há conflitos de valores. A atuação do professor ocorre em situações singulares e seu trabalho é contingente e ambíguo. Essa perspectiva valoriza a experiência como fonte de conhecimento da profissão docente e a

observação como um procedimento fundamental para formar “bons professores” (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2005).

Paquay e Wagner (2001) destacam que, na perspectiva de capacitação, os docentes desenvolvem um saber da experiência teorizado que permite analisar situações do cotidiano e sua própria postura nos contextos de atuação, bem como avaliar os mecanismos e criar ferramentas inovadoras.

A reflexão que se concretiza nesse modelo formativo, embora contribua para engendrar um perfil de professor investigador, flexível e aberto, capaz de tomar decisões, restringe-se ao nível da reflexão prática, que se caracteriza pela centralização nas necessidades funcionais, voltadas para a compreensão de fatos, partindo da tentativa de encontrar soluções para a prática na prática (LIBERALI, 2010).

As críticas decorrentes da formação na perspectiva da capacitação, de acordo com Contreras (2002), consistem no caráter individual da prática reflexiva, ou seja, na medida em que os professores são conclamados a serem mais reflexivos em sua prática, isso pode se voltar contra os próprios professores, pois os problemas enfrentados na escola podem ser atribuídos à sua falta de competência, como se eles pudessem ser resolvidos por indivíduos ou grupo de professores, desviando a atenção dos problemas estruturais que estão arraigados às desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Outra crítica, apontada pelo autor em referência, consiste na ausência de uma compreensão crítica do contexto social, no qual se desenvolve a ação educativa, ou seja, a prática profissional nessa perspectiva não se realiza abstraindo-se do contexto social no qual ocorre. Concretamente, tais limitações são questionadas no interior das instituições educativas, na medida em que as preocupações dos formadores de professores e, portanto, suas de análises, não ultrapassam a esfera da sala de aula.

No âmbito das políticas docentes de formação, Gatti; Barreto; André (2011), ao discutirem o estado da arte das políticas docentes no Brasil, destacam que a modalidade de formação contínua que ainda prevalece nos vários estados e municípios brasileiros traduz a concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos. A autora afirma, contudo, que várias secretarias têm se preocupado em incluir mais os docentes nas discussões sobre as formações e a sua realização, buscando contemplar as questões diretas da escola e da sala de aula, tendo em vista melhorar o desempenho dos alunos, a exemplo da experiência desenvolvida em Sobral, no estado do Ceará.

No que se refere ao foco dos processos formativos, Gatti; Barreto; André (2011)

destacam que as secretarias estaduais e municipais centralizam o foco da formação no desenvolvimento do currículo da escola, revelando o avanço na concepção de formação, que parece estar passando de um conjunto de ações dispersas para ter foco voltado à proposta curricular, ou seja, para o cumprimento das expectativas de aprendizagem dos alunos da educação básica, neste caso específico, do ciclo de alfabetização. Essa perspectiva sinaliza que o investimento na formação se orienta para que os professores possam aperfeiçoar a ação docente, de modo que seus alunos obtenham sucesso na aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade do ensino, uma vez que a implementação ou a reorganização curricular tem como principal beneficiado o aluno.

Em consonância com essa tendência e, fortalecida pelo reconhecimento da necessidade do desenvolvimento profissional docente, expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 e pelo Plano Nacional de Educação, bem como pelas políticas do Ministério da Educação (MEC), a rede municipal de ensino de Teresina impulsionou suas experiências de formação no âmbito da alfabetização a partir do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)¹⁹, que predominou no período de 2001 a 2004, sendo realizados em parceria com o MEC. Posteriormente, em 2006-2007, foi desenvolvido o Programa Pró-Letramento, de acordo com o quadro síntese a seguir.

¹⁹ Convém destacar que antes da implantação do PROFA, a Rede implantou o Programa PCN em Ação, que teve como abrangência o público do 1º ao 9º ano e as diferentes áreas do currículo, bem como introduziu um módulo específico voltado para a temática alfabetização.

Quadro 8 – Programas de formação promovidos pela SEMEC

Programas	Objetivo
<p>Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (2002-2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto; • Desenvolver trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender; • Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos; como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades; • Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita; • Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas; • Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos; • Formar agrupamentos produtivos dos alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais; • Selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho; • Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico; responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (BRASIL, 2001, p. 17).
<p>Programa de Apoio a Leitura e a Escrita (PRALER) (2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar as experiências anteriores, as concepções dos professores sobre os processos de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas; • Propiciar fundamentação teórica, comparação da prática com novas experiências propostas e reflexão sobre essas experiências; • Dispor de critérios para a elaboração de novas formas de diagnóstico do aluno, com o propósito de identificar o tipo e a intensidade de apoio de que necessita para progredir; • Reorientar e reordenar as práticas, bem como a escolha e seleção de estratégias de ensino (BRASIL, 2004, p. 5).
<p>PRÓ-LETRAMENTO 2006-2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, para elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática; • Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; • Desenvolver conhecimento para a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; • Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; • Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas dos sistemas de ensino (BRASIL, 2006, p. 3).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) (2001-2009), Brasil (2001, 2004, 2006), Sousa (2008), Deus (2012).

Conforme evidencia o “Guia de Apresentação do PROFA” (2001), o programa se fundamenta na abordagem teórico-metodológica de resolução de problema com foco no conhecimento didático da alfabetização construído ao longo das duas últimas décadas que o

antecedeu. Assim, os conteúdos recorrentes em todo o Programa versaram em torno de como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O Pró-Letramento foi um programa desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental, cujo propósito consistia em subsidiar a ação pedagógica dos professores no intuito de elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática por meio da formação contínua. O programa partia do pressuposto de que a língua constitui um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz por meio de textos ou de discursos, falados ou escritos. A alfabetização é concebida como processo que suplanta o domínio da tecnologia do ler e do escrever, mas também envolve os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários, implicando consequências culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas.

O Programa PRALER tinha como finalidade dinamizar o processo educacional relativo à aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna. Sua proposta pedagógica privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir da interação dos alunos com textos de diferentes gêneros textuais. A leitura, no contexto do programa, constitui processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e de intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção; valoriza a produção de sentidos, a atribuição de significado; e ressalta a importância da vivência de situações sociais para o desenvolvimento humano.

Em síntese, os programas desenvolvidos na Secretaria, em parceria com o Ministério de Educação, contemplavam princípios e concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita que privilegiavam o texto como unidade de sentido, bem como concebiam a alfabetização como processo complexo que envolve, simultaneamente, a apropriação do sistema de escrita alfabético e os usos sociais que fazemos desse conhecimento.

Ao analisar os pressupostos e as concepções que fundamentam as políticas de formação desenvolvidas nesse período no âmbito da Secretaria Municipal de Teresina, em parceria com o MEC, constatamos que, muitas vezes, essas não estão explicitadas nas propostas dos programas. O “Guia de Apresentação do PROFA”, por exemplo, ao defender um modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar, destaca que o desenvolvimento de competências profissionais constitui uma condição para os professores alfabetizadores garantirem a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, tece críticas aos modelos de

formação inicial e contínua que não se orientam pelo desenvolvimento de competências profissionais, compreendidas, nesse contexto, como a capacidade que o professor desenvolve para mobilizar múltiplos recursos para responder aos desafios inerentes à prática, de antecipar e de resolver problemas colocados pelo exercício da docência (BRASIL, 2001).

Dessa maneira, fica evidente que a concepção de formação defendida pelo referido programa privilegia o desenvolvimento de competências profissionais que convergem para a formação de um protótipo de formador e de alfabetizador que estejam aptos a exercer de forma responsável e autônoma suas funções profissionais de modo a gerir a imprevisibilidade e a incerteza que demarcam a docência.

No que concerne aos pressupostos e às concepções que fundamentam a formação no contexto do PRALER, esse apresenta como princípio o resgate e a valorização das experiências e dos saberes dos docentes, bem como a reflexão sobre a prática educativa, de modo que o professor esteja implicado com o processo educativo sob sua responsabilidade.

A formação no contexto do Programa Pró-Letramento valoriza o princípio da aprendizagem de adultos, compreendida como processo de construção e apropriação de uma nova ou revisada interpretação do significado de experiência como guia para a ação. Com base nesse princípio, a formação constitui processo que envolve não apenas a integração de esquemas dados *a priori*, mas pressupõe informar, mudar as concepções existentes do significado da vida de cada professor, produzindo novos significados ou confirmando os já existentes.

Nesse sentido, a aprendizagem de adultos implica propiciar condições de participação e de interação dos atores envolvidos no processo por meio da troca de ideias, informações e habilidades, bem como na valorização da experiência e na contribuição dos participantes, considerando os conhecimentos vivenciados e adquiridos. A explicitação do significado daquilo que se apresenta constitui outro aspecto que deve ser levado em consideração na aprendizagem de adultos, pois o professor necessita relacionar o objeto de aprendizagem com o universo de conhecimentos, vivências e experiências, possibilitando questionamentos significativos e o confronto experiencial com questões profissionais práticas.

No contexto da aprendizagem de adultos, torna-se importante definir claramente objetivos e metas, haja vista que o adulto necessita do estabelecimento de metas claras que garantem segurança na realização das atividades planejadas. A aprendizagem no ponto de vista do adulto se organiza em torno de projetos e da necessidade de aplicação de conhecimentos construídos, dessa forma, é importante estabelecer recursos adequados e eficientes para a execução das atividades.

Os processos formativos pautados na aprendizagem do adulto, conforme o Pró-Letramento, também necessita criar um sistema de *feedback* contínuo, por meio do qual os atores envolvidos possam obter informações constantes sobre a concretização dos objetivos almejados. E, por fim, a aprendizagem de adultos requer o desenvolvimento da reflexão crítica das relações pessoais, do próprio trabalho, do mundo social e político, possibilitando a apreciação de comportamentos, crenças e valores transmitidos e o desenvolvimento da consciência dos professores para questionar aspectos da vida pessoal, profissional e política.

Em síntese, as concepções e os pressupostos que fundamentaram a formação no âmbito das políticas e dos programas do MEC, nesse período, enfatizaram desde o desenvolvimento de competências profissionais, intencionando formar professores alfabetizadores e formadores de professores autônomos capazes de administrar sua própria prática, haja vista a sala de aula se constituir como espaço marcado pela incerteza e pela imprevisibilidade, perpassando pelo resgate das experiências e pelos saberes dos professores, bem como pela valorização da reflexão da prática educativa, até a adoção do princípio da aprendizagem de adultos, que enfatiza a ressignificação da experiência docente com vistas a mudanças de suas práticas, com ênfase na reflexão crítica.

Em que se pesem os avanços conquistados a partir das políticas e das modalidades de formação adotadas pelos diferentes programas, é mister ressaltar que as concepções e os pressupostos que os orientaram perpassaram pelo modelo da capacitação em que predominaram a instrumentalização dos professores para operarem nas questões práticas do contexto da sala de aula, embora um dos programas tenha explicitado a necessidade de refletir criticamente sobre as relações pessoais, o próprio trabalho e o mundo social e político. Assim, a função do formador de professor restringe-se a dotar os professores alfabetizadores das competências necessárias para alfabetizarem seus alunos, tendo como referência as experiências e os saberes da docência a partir da sua participação efetiva nos espaços formativos.

É importante destacar que, ao longo desse período, paralelamente, a SEMEC introduziu programas de alfabetização em parceria com institutos e fundações públicas e privadas, a exemplo do Programa Alfa e Beto, em parceria com o Instituto Alfa e Beto, conforme destaca seu Plano Estratégico (PES 2001-2010).

Em relação ao Programa Alfa e Beto, há mais de uma década estabelecido na Rede, baseia-se nos princípios do método metafônico. Para Oliveira (2008a), autor desse método, o termo metafônico é utilizado para ressaltar as duas características principais do método: a

ênfase no ensino das relações grafofônicas, a partir do princípio fônico e no exercício de metacognição da língua, ou seja, na reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2008a), a aprendizagem da leitura e da escrita exige como pré-requisitos a consciência fonêmica e o princípio alfabético. A consciência fonêmica, atividade eminentemente auditiva e oral, consiste na capacidade de a criança identificar, utilizar, pensar e brincar com os sons das palavras, sendo essa capacidade associada ao processo de decodificação. Já o princípio alfabético envolve tanto o conhecimento do alfabeto quanto a consciência fonêmica.

Para ler corretamente, o aluno precisa identificar palavras de forma automática e, para isso, ele precisa ler várias vezes a mesma palavra. Assim, a essência da alfabetização reside na capacidade de identificar palavras, por meio do treino, independentemente de seu sentido, conforme destaca o autor em referência. A apropriação do sistema de escrita alfabética, compreendida nesses termos, implica restringir a leitura a um processo mecânico que nega a interação leitor-autor via texto, além de desconsiderar que se trata de um processo de produção de sentidos encerrado nas condições e nas possibilidades sócio-históricas.

Considerando o cenário exposto, fica evidente que a rede convive com orientações teórico-metodológicas diametralmente antagônicas no que se refere ao ensino e à aprendizagem da língua escrita, haja vista que, por um lado, as políticas de formação no âmbito da alfabetização, empreendidas pelo Ministério de Educação, bem como os estudos e as pesquisas no contexto da formação inicial de professores, concebem a alfabetização como processo de elaboração conceitual complexo (BRAGGIO, 1992; FERREIRO, 1992, 1999; 2000; WEISZ, 2002; SMOLKA, 2003; LOPES, 2005) e, por outro lado, a Rede faz aquisição de programas que concebe o processo de alfabetização como o desenvolvimento de habilidades perceptivo-auditivas, com ênfase na apreensão das relações grafofônicas.

O contexto institucional e empírico, ao qual nos encontramos diretamente implicadas – e, nesta seção, abrimos um parêntese para realçar o nosso caráter duplamente implicado, uma vez que assumimos, nesta pesquisa, a condição de pesquisadora e de membro da equipe técnica da Coordenação de Alfabetização – imprime à atividade de formar uma luta incessante entre propostas de alfabetização que ora partem de unidades menores do que a palavra (sintéticas/método metafônico), ora partem da palavra ou de unidades maiores, a exemplo do texto (analíticas), gerando conflitos e contradições dialéticas.

A coexistência de propostas contrárias de alfabetização, encerrando luta constante e, por isso, uma contradição viva, constitui a força motriz que promove o desenvolvimento e a

transformação semântica, possibilitando o alargamento do horizonte apreciativo e, quiçá, a reavaliação das formas de pensar e de agir dos formadores de professores (BAKHTIN, 2014).

Oliveira (2008a), ao discutir sobre os tempos/espços nos quais os professores alfabetizadores devem adquirir as competências necessárias para o exercício de sua profissionalidade, destaca que a formação em serviço se concentra nos aspectos práticos de uma profissão. No magistério, “[...] referem-se às habilidades de dar aula e outras a ela relacionadas – por exemplo, como fazer planos de curso, planos de aula, escolher livros didáticos e métodos, etc.” (OLIVEIRA, 2008a, p. 358).

Ao discutir sobre os equívocos em torno da capacitação de professores, o autor em referência destaca a distinção entre capacitação e formação inicial; formação inicial e formação permanente; capacitação e planejamento; capacitação e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, enfatiza que o primeiro equívoco consiste em conceber a capacitação como substituto da formação inicial, que se manifesta na pretensão de substituir cursos de duração variável, com prazos geralmente rápidos pela formação básica. O equívoco em torno da formação inicial e permanente consiste na ideia de considerar a formação permanente – algo que ocorre além e depois da formação inicial – como a própria formação inicial, na medida em que o Ministério e as Secretarias de Educação promovem cursos que o professor deveria ter feito antes de começar a lecionar, como se fosse parte de um programa de formação permanente.

O terceiro equívoco consiste na confusão entre capacitação e planejamento. Para Oliveira (2008a), todo professor deve ser capaz de elaborar seus planos de curso e de aula, como parte de seu trabalho, no entanto, para muitas escolas e muitos sistemas escolares, tais atividades são consideradas, equivocadamente, como atividades coletivas e como atividades de capacitação. O quarto e último equívoco refere-se à confusão entre capacitação e desenvolvimento profissional. Na visão do referido autor, a capacitação constitui instrumento de desenvolvimento profissional, porém, não se confunde com ele. A capacitação é específica e inerente às necessidades do trabalho, ao passo que o desenvolvimento profissional prepara a longo prazo. Ambas as modalidades somente obterão sucesso se estiverem fundamentadas em sólida formação básica e adequada formação inicial em serviço.

Não obstante, o autor destaca que, no caso do Brasil, por não possuir formação adequada a nenhum dos modelos mencionados acima, a alternativa viável para lidar com situações de deficiência grave da formação docente consiste na utilização de estratégia estruturada ou de programas estruturados de ensino. Para Oliveira (2008a), a adoção de programas estruturados oferece vantagens, tais como a aquisição de materiais tanto para

atender as necessidades de aprendizagem dos alunos quanto para o professor, proporcionando instrumentos para a capacitação em serviço. Nesse sentido, destaca que:

Essa capacitação não significa um substituto para a formação inicial básica – ela basicamente consiste em dar ao professor os conceitos, habilidades e instrumentos de que ele precisa para implementar o programa de ensino, e, se tiver interesse, aprofundar-se mais para compreender a razão do que está fazendo. (OLIVEIRA, 2008a, p. 363).

A capacitação, com base no Programa Alfa e Beto, consiste em apoiar os professores, oferecendo condições e incentivo para sua profissionalização a médio e longo prazo, privilegiando a parte prática da formação que pode e deve ser desenvolvida em serviço, durante os dois ou três primeiros anos de estágio probatório, ou seja, a fase que corresponde à iniciação na docência.

De acordo com Oliveira (2008b), a capacitação consiste em reunião de trabalho que tem como finalidade avaliar o que foi realizado e planejar os próximos passos. Assim, o ápice da participação do professor se dá por meio da preparação e da elaboração prévia do plano de aula durante a reunião de capacitação. Além de subsidiar na elaboração do planejamento mensal ou quinzenal dos professores, o Programa auxilia no acompanhamento e no controle de indicadores, tais como frequência, desempenho, andamento, sobretudo dos resultados dos alunos nos testes a que são submetidos periodicamente.

Em síntese, a concepção de formação adotada pelo Programa Alfa e Beto privilegia a aquisição de conceitos, habilidades e instrumentos que favorecem aspectos práticos da docência, a exemplo da habilidade de ministrar aula, elaborar planos de curso e de aula, selecionar livros didáticos e métodos adequados para alfabetizar. Nesse sentido, a função do formador de professor se conformará ao perfil de um treinador que promoverá treinamentos, a fim de que os professores alfabetizadores dominem técnicas e habilidades para desempenhar seu papel adequadamente.

É mister ressaltar que a formação no âmbito do Programa Alfa e Beto, embora preserve atributos da perspectiva de treinamento, por exemplo, o ensino de técnicas e de habilidades que favorecem o controle tanto dos indicadores, que supostamente assegurarão resultados satisfatórios, quanto da ação pedagógica do professor na sala de aula, definindo, *a priori*, cada passo a ser dado durante o processo de alfabetização, compreendemos, à luz do que discutimos, que o modelo de formação no qual se apoia converge com a perspectiva de capacitação.

Nesse sentido, ressaltamos que são fortes os traços distintivos da formação na

perspectiva do treinamento, porém, por força das necessidades do contexto e das próprias leis que regem a realidade objetiva que se encarregam de proporcionar o desenvolvimento das teorias e das práticas dos formadores de professores desde que as condições adequadas amadureçam, o Programa, aos poucos, ganhou novos atributos em se comparando desde sua origem, a exemplo da equidade em relação ao trabalho com os eixos da Língua Portuguesa.

Na fase em que o Programa foi implementado, privilegiava-se a leitura, a escuta e a oralidade, ficando o eixo da escrita obscurecido (VIEIRA, 2007). Nesse contexto, compreendemos a escrita não como cópia, mas como escrita espontânea. Monteiro (2017) concebe a escrita espontânea como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. O espontâneo, nesse caso, refere-se à possibilidade de escrever de forma mais livre, sem restrições e sem preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas.

A coexistência de atributos da perspectiva de treinamento e capacitação constitui momento necessário da contradição em que a unidade e a luta desses modelos contrários confere à unidade uma posição relativa e, à luta, uma posição absoluta, conforme enfatiza Cheptulin (2004). Esse movimento dialético promove as condições necessárias para a mudança de estágio, perspectivando o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, em que convivem práticas e concepções de alfabetização e de formação antagônicas, em que, ora uma dessas propostas encontra-se mais fortalecida, ora esmaecida, a Secretaria inaugurou, no dia 5 de maio de 2007, o Centro de Formação Professor Odilon Nunes, o qual tem como objetivo promover ações de formação para os profissionais do Magistério Público Municipal de Teresina, corpo técnico da SEMEC (Regimento Interno).

Localizado à rua Magalhães Filho, bairro Marquês de Paranaguá, na zona norte de Teresina, o Centro de Formação dispõe de ampla estrutura física, sendo composto de seis blocos, 18 salas de aula com capacidade para uma média de 25 a 40 pessoas. O Centro dispõe de laboratório de informática, auditório com capacidade para 200 pessoas, sala de formadores de professores, sala ambiente de Matemática, de Língua Portuguesa, de Alfabetização, Educação Infantil, cantina com espaço de convivência, banheiros amplos, sendo dois adaptados para pessoas com necessidades especiais, uma sala de apoio em que funciona a secretaria e a sala da diretoria.

Após a inauguração do Centro de Formação, dada as poucas iniciativas do Ministério da Educação no âmbito das políticas de formação na área de alfabetização naquele período, os processos formativos se desenvolveram a partir da modalidade de oficinas, intencionando atender demandas específicas e pontuais dos professores alfabetizadores e das orientações do

Programa Alfa e Beto. Vale destacar que embora os programas do MEC tenham tido suas fases áureas, alguns deles tiveram ativos na rede por alguns anos, sendo de forma ininterrupta ou momentos esporádicos, a exemplo do PROFA, que fora promovido para alguns grupos posteriormente ao período do seu lançamento em 2002.

O Quadro 8 evidencia a síntese das significações de capacitação e define a sua relação com as contradições da prática formativa.

Quadro 9 – Síntese das significações da formação na perspectiva da capacitação

Significações de formação	Atributos	Reflexão	Linguagem	Relação teoria e prática
Capacitação	<ul style="list-style-type: none"> • Resistência ao controle externo; • Solução de problemas imediatos da prática; • Professor capaz de administrar a própria prática; • Solução dos problemas mediante aplicação do conhecimento experiencial; • Valorização da experiência como fonte de conhecimento da profissão docente. 	<p>Prática: (centralizada nas necessidades funcionais; soluções para a prática na prática).</p>	<p>Privilegia a descrição à explicação.</p>	<p>Primado da prática</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da compreensão de Liberali (2006, 2010), Gatti (2008) e Brzezinski (2008).

Em suma, a formação na perspectiva da capacitação parte do princípio de que o formador de professores é agente de sua prática formativa, no sentido de que este é capaz de gerir/administrar sua própria ação, necessitando apenas criar as condições para que essa capacidade se desenvolva.

Dessa forma, os contextos formativos são organizados objetivando a problematização da prática, tendo os saberes experienciais como fonte de conhecimento, prescindindo das teorias que iluminam e sustentam a prática, configurando uma relação de oposição entre a teoria e a prática em que esta última assume o primado. A linguagem utilizada no contexto da formação privilegia a descrição das práticas, alijada da explicação à luz do conhecimento científico e da análise crítica do cotidiano escolar e do contexto social em que esta se insere.

Assim, a epistemologia da prática já não responde aos desafios postos a partir da sociedade contemporânea, despontando novas possibilidades para os processos formativos ao tempo em que coexiste a perspectiva de capacitação e os elementos de uma nova prática formativa, engendrando luta incessante entre o velho e o novo.

Essa relação dialética e de forçosa luta entre pares de contrários é expressa nos

enunciados produzidos pela formadora de professora Clara Luz no episódio extraído do terceiro encontro colaborativo, em que discutimos, à luz do texto de Liberali (2006), as significações de formação:

Clara Luz: [...] nós fazemos [a formação], procurando fazer o melhor que a gente sabe. A gente faz as orientações didáticas, as sequências [...] e são distribuídas para os mesmos professores, os que têm experiências e os que não têm experiência. Todos eles são contemplados. E o que é que a gente quer com aquilo ali? Que ele faça como a gente determina como está organizada a sequência. **É lógico que eu sei que lá na sala de aula, como numa visão da perspectiva da capacitação, a gente sabe que o professor tem capacidade para isso, por isso que a gente investe no professor. Então, o que que a gente faz? É um treinamento ou uma capacitação? É um treinamento ou uma capacitação ou é reflexão? Eu acho que a gente está fazendo as duas coisas.**

Fiona: Ou as três?

Alice: Menos a última!

Clara Luz: Convince o professor, trabalha o professor, porque sabe que ele tem essa visão, ele tem essa compreensão que vai modificar um pouco sua prática. Então, eu penso que fazemos as duas coisas, mais do que a crítica.

Clara Luz, na tentativa de compreender a própria ação e a do grupo, ao tempo em que rememora o compromisso que tem em realizar seu trabalho da melhor forma possível, faz autoanálise, destacando, dentre as ações, a elaboração das sequências didáticas que são distribuídas aos professores indistintamente, independente de ser experiente ou não. Nesse processo reflexivo, Clara Luz pergunta-se o que ela e o grupo pretendem com aquela atitude de entregar as sequências didáticas para os professores ao tempo em que ela mesma responde que a intenção é exatamente que eles executem ou apliquem da forma como foram orientados.

Diante da situação posta, Clara Luz, fundamentada em Liberali (2006), afirma que é consciente de que o professor tem capacidade e, novamente, pergunta-se “Então, o que que a gente faz? É um treinamento ou uma capacitação? É um treinamento ou uma capacitação ou reflexão?” Em seguida, a partícipe conclui sua reflexão, afirmando que sua prática e a do grupo apoia-se na perspectiva de treinamento e capacitação.

Nessa direção, instigada por Fiona e Alice, a partícipe Clara Luz retoma seu processo reflexivo, ainda com base em Liberali (2006), reafirmando as significações de sua prática e, conseqüentemente, a do grupo, reconhecendo a manifestação de uma combinação, de um amálgama entre a perspectiva de treinamento e de capacitação em detrimento da perspectiva crítica.

Clara Luz manifesta satisfação e orgulho em expressar que realiza a formação,

procurando fazer o melhor que sabe, evidenciando, assim, a dimensão estética da comunicação discursiva. Ao compreender que realiza o trabalho da melhor forma que sabe, a partícipe demonstra também a dimensão ética da comunicação discursiva na medida em que reconhece que o resultado de sua ação é para o bem comum, implicando o dever ético para com o outro. O discurso de Clara Luz, por fim, é permeável, centrífugo, pois acolhe as vozes sociais, revelando a dimensão política da comunicação discursiva.

Na aventura de explorar o vasto território das significações de formação produzidas pelo grupo no segundo encontro referente à pós-observação da formação em que nos deparamos com as certezas e as dúvidas no que concernem aos atributos que melhor qualificam nossas práticas, apresentamos as reflexões desenvolvidas no encontro de pós-observação, que foi realizado no dia 16 de junho de 2016, no Centro de Formação Professor Odilon Nunes e contou com a presença das partícipes Alice, Fiona, Gato de Botas, Sininho e Tiane.

Esse encontro, ministrado pela formadora Clara Luz, foi realizado no dia 11 de abril de 2016 e teve como objetivos vivenciar o trabalho com sequência didática, explorando o gênero textual bilhete; discutir a importância dos projetos de leitura, bem como orientar o trabalho a partir do Livro JAD, cujo objetivo consiste em auxiliar os alunos a desenvolverem a competência de ler textos com fluência. A turma, inicialmente, foi organizada em forma de semicírculo e, posteriormente, organizou-se em pequenos grupos. Estiveram presentes, nesse encontro de formação, 23 professores alfabetizadores do 2º ano do ciclo de alfabetização.

O encontro de formação iniciou por volta de 8h10, tendo como acolhida a leitura deleite do trecho da obra de Janete e Alan Albert, “O carteiro chegou”, haja vista que seria tratado sobre o gênero textual bilhete e a leitura de diferentes cartas dos personagens da obra trazia uma proximidade com o gênero textual em foco. Em seguida, a partícipe discutiu com o grupo sobre a importância do trabalho com os projetos de leitura e solicitou que alguns professores alfabetizadores relatassem suas experiências com projetos de leituras. Prosseguindo, passou uma lista para fazer levantamento de quais professores realizam projetos de leitura em sua escola/turma, de forma sistematizada.

Na sequência, Clara Luz teceu reflexões sobre o uso do livro JAD, material do programa do Instituto Alfa e Beto; e questionou aos professores: o que foi que vocês já fizeram sobre o Livro? Se já fizeram avaliação, se os testes já iniciaram, qual é a dificuldade que a gente tem encontrado? Todas já receberam o livro? Todas as escolas?

A partir dessas indagações, o grupo foi provocado a relatar suas experiências nada agradáveis, destacando, entre outros aspectos: a demora na entrega do material na escola, a

dificuldade para realizar os testes individuais de leitura oral, que são exigidos ao término de cada cinco lições; e o respectivo preenchimento de fichas com os resultados da leitura realizada pelos alunos. Essa etapa foi marcada por cobranças por parte dos professores que, naquele momento, encontravam-se perdidos em relação à operacionalização do trabalho com o Livro JAD, considerando as exigências que seu uso impunha, conforme destacou uma das professoras alfabetizadoras:

Professora 1: Clara Luz, lá na escola, eu não comecei os testes. Eu estou com muita dificuldade pela questão do tempo. Porque como os testes são individuais, eu não sei se as colegas compartilharam da mesma angústia. Os testes são individuais. Então, enquanto você está fazendo o teste aqui com um... porque não é só botar o menino para ler, tem que fazer aquela análise todinha. Se fosse só para botar, a gente botava os outros lá para trabalhar e ia fazendo, como eu já faço. Mas tem aquele percurso todinho da análise, de minuto... [Clara Luz interrompe, complementando a fala da professora]

Clara Luz: Primeiro minuto, segundo minuto para saber quantos erros. E do segundo minuto em diante, os outros minutos que restam aí para ver a quantidade de erro ou quais são os tipos de erro e também para ver...

Professora 1: Então, por causa desses critérios bem aí, eu ainda não consegui fazer os testes e eu queria saber a questão do portfólio, como é. É individual? É por turma? Porque lá na escola o questionamento é esse.

Conforme constatamos, nós, como partícipes da pesquisa, tivemos de enfrentar conflitos dessa natureza no sentido de orientar o grupo a encontrar soluções para minimizar esses problemas que ora se evidenciavam, pois a utilização do livro JAD constituía-se como orientação da gestão da Secretaria, devendo ser implementado pelos professores nas turmas de 2º ano do ciclo de alfabetização que já haviam se apropriado da decodificação, mas ainda não tinham conquistado a fluência na leitura.

A fluência constitui condição necessária para a compreensão dos textos que circulam socialmente. Implica no domínio de um conjunto de habilidades que permitem uma leitura expressiva, que envolve entonação, ênfase, ritmo, apreensão de unidades sintáticas do texto. Do ponto de vista do leitor, é fundamental que ele tenha desenvolvido uma série de habilidades, que vão desde o reconhecimento das letras até o reconhecimento de discursos e o entrecruzamento de unidades maiores de textos (RIBEIRO, 2017).

Sendo condição necessária para a compreensão dos textos, a fluência leitora deve, sim, ser tratada como um objeto de conhecimento em si a ser ensinado sistematicamente no ciclo de alfabetização, a exemplo do domínio da notação escrita e o domínio dos gêneros textuais escritos, conforme destaca Moraes (2015).

No caso do uso do JAD, encontrávamo-nos diante de uma das facetas do ensino sistemático da leitura por meio do uso de materiais “estruturados”, que priorizam a repetição e a memorização, embasados na visão empirista ou associacionista de aprendizagem (MORAIS, 2015).

Naquele momento, tínhamos plena convicção de que o ensino que promove a compreensão das propriedades do sistema, necessárias para que o aluno possa, de forma produtiva, memorizar e automatizar as relações som-grafia, enfocadas, então, de modo exaustivo, seria a perspectiva do alfabetizar letrando, no entanto, as circunstâncias nos arrastavam para outras rotas.

Passada a tempestade, Clara Luz prosseguiu distribuindo as sequências didáticas, um conjunto de questões elaboradas por nós, tendo como referência o gênero textual bilhete. Em grupo, os professores analisaram as questões, buscando identificar as habilidades de leitura e escrita contempladas no material e as possibilidades de variação e de adequação dessas, considerando a heterogeneidade da sala no que diz respeito às aprendizagens relativas ao sistema de escrita alfabética. Ao final dessa análise, o grupo socializou as discussões mediante a intervenção de Clara Luz.

No encontro de pós-observação, após assistirmos ao vídeo, contemplando recorte da formação ministrada pela Clara Luz, em que esta contextualiza para o grupo sobre os objetivos, o tema da formação e o perfil dos professores alfabetizadores desta turma, conforme explicitado anteriormente, questionamos:

Sherazade: Houve intervenções por sua parte? E qual objetivo delas?

Clara Luz: Houve intervenções. O objetivo é fazer com que eles compreendessem o objetivo, porque se eles realizassem a atividade, que era o objetivo... **acho que eu expliquei até demais, ia e voltava, ia e voltava. Tanta explicação, depois eu fiquei prestando atenção, nem tinha necessidade de tudo isso, eu acho.**

Alice: Eu acho que não é isso não, eu já vi diferente [...] Engraçado, nós professores das turmas convencionais de alunos, às vezes a gente tem sensação assim, que pode assim, [estar] levando o máximo e **parece que você não consegue chamar atenção dos alunos** e a sensação também é como se a turma... e isso eu vejo também na minha turma, **não sei se é porque a gente vem repetindo estratégias. Não sei se porque trabalhar com orientação didática já pode ser algo que não apeteça o grupo, mas a sensação é que você fez esse esforço e eu me vejo fazendo esse esforço também para chamar atenção deles**, porque a gente quer que eles vejam. Não porque eu não ache que eles não sejam capazes de ver aquilo, **mas é como se eles não quisessem reagir, é como se eles tivessem assim apáticos.** [...] e isso é uma coisa que **vem acontecendo com nossas turmas [...]** Eu acho que ficou muito centrado em você, como a minha aula, talvez tenha ficado muito centrada em mim, porque **eu acho que a gente tem feito muito esforço de chamar, despertar...**

Fiona: Eu percebi uma coisa muito rica, assim, eu fiz uma leitura da aula da Clara Luz

em que ela utiliza um espaço de tempo muito democrático, porque quando ela falou sobre o JAD, a gente observa. [...] eu percebi nesse momento por parte dela uma motivação para os professores, de eles alcançarem, de eles perseverarem e percebi nela também o que, muitas vezes eu percebo em cada uma de nós, a sensação de limitação quando a coisa vai além daquele momento de discussão que se proporciona na formação, que são questões de ordem administrativa que, como orientadoras de estudo, nós não temos como... a não ser abrir espaço para ouvir o professor.

Clara Luz: E a gente deu espaço para cada um falar e, como não tem solução, fui deixando eles falarem.

Ao analisar sua atuação, Clara Luz ficou incomodada com sua maneira de abordar os temas da formação, concluindo que houve excesso nas explicações; que se repetia sem necessidade.

No intuito de compreender a situação posta, Alice fez uma análise que trouxe à tona importantes elementos que permeiam o contexto da formação ministrada e que explicam as atitudes tanto de Clara Luz quanto do grupo. Conhecendo seu contexto de atuação, Alice levanta questões que levam o grupo a refletir sobre as estratégias que têm utilizado e sobre a natureza das interações que permeiam as relações com os professores alfabetizadores. Nessa ótica, segue sua análise, destacando que, por mais que ela se esforce, explique e repita tudo, parece não conseguir “chamar atenção” dos professores, eles não reagem, permanecem apáticos. Essa reação de indiferença do grupo leva a formadora a desenvolver um monólogo, enquanto que os professores apenas contemplam em silêncio, com o olhar perdido aquele discurso.

Dessa forma, ao analisarmos a postura de Clara Luz refletida no vídeo, compreendemos que, naquele momento da formação, predominou o discurso centralizador, em que o conteúdo abordado assumiu o caráter de verdade a ser absorvida, cabendo aos professores atitude passiva, caracterizando a linguagem persuasiva, do convencimento (LIBERALI, 2006) e, ao mesmo tempo, a dimensão política do discurso em que atuam forças centrípetas na comunicação discursiva.

Ao mesmo tempo em que faz uma compreensão dessa realidade, Alice levanta hipóteses que justificam essa atitude dos atores envolvidos na ação. Assim, coloca como possibilidade a repetição das estratégias que temos utilizado, especialmente no que se refere ao trabalho com as sequências didáticas, que vem sendo desenvolvido desde 2013, período em que iniciamos a formação pelo PNAIC. Posteriormente, a sua elaboração foi sendo cada vez mais aprimorada a ponto de se tornar o principal suporte para a realização dos encontros de formação. No caso dessa formação ministrada pela Clara Luz, a sequência ou a orientação didática foi utilizada no terceiro momento da formação.

É importante destacar que essa relação de apatia e indiferença predominou no início do encontro de formação, especialmente no momento em que Clara Luz realizou a leitura deleite como forma de acolhida do grupo e durante as reflexões sobre os projetos de leitura. Conforme a própria Clara Luz destacou no grupo, esse clima pode ter ocorrido em função da nossa presença, como partícipe-pesquisadora, na sala e do próprio registro por meio da filmagem.

Durante as discussões sobre a implementação do JAD, os professores alfabetizadores tiveram ampla participação, momento em que reclamaram, tiraram dúvidas, enfim, revelaram suas insatisfações. A propósito dessa constatação, Fiona, ao assistir ao vídeo: ressaltou a riqueza desse momento por se constituir também como um espaço-tempo democrático em que as professoras expressaram suas necessidades, compartilharam suas agruras; e realçou a atitude positiva de Clara Luz ao abrir espaço para a escuta sensível, embora não tivesse, naquele momento, soluções para os problemas apontados, conforme ratificou a própria Clara Luz.

Não obstante, cabe ressaltar que a linguagem que permeia os contextos de formação na perspectiva de capacitação é essencialmente marcada por textos que destacam o relato de situações de sala de aula com descrição de ações (LIBERALI, 2006).

Nesse episódio, a dimensão ética do discurso da partícipe se manifesta a partir do reconhecimento das limitações de seus atos, a exemplo da voz de autoridade que permeou a comunicação com o grupo no momento inicial da formação e da relação intersubjetiva que estabelece na tríade: eu-para-mim, outro-para-mim e eu-para-outro, tornando o ato ético responsável.

A dimensão estética do discurso se manifesta por meio da identificação de Fiona com a atuação de Clara Luz no que diz respeito à utilização do contexto da formação como espaço democrático, principalmente quando afirma “eu percebi uma coisa muito rica”. Nesse sentido, Clara Luz reafirma o entendimento de Fiona, ressaltando que, diante de um problema sem solução imediata, a única opção seria, de fato, promover essa escuta sensível.

Após essas reflexões, prosseguimos com a análise da formação ministrada por Clara Luz, o que, por sua vez, suscitou novos questionamentos:

Sherazade: Então, a formação que você ministrou está relacionada à que concepção de formação? Ou por que você considera assim?

Clara Luz: Eu acho que não é treinamento, não. Eu considero que seja... eu acho que, eu quero crer que seja uma formação crítica. É?!

Sherazade: Por que você acha que é crítica?

Clara Luz: Treinamento, capacitação...

Sherazade: É a crítica?

Clara Luz: É a crítica.

Sherazade: Por que você acha que é crítica? Ela tem as características? O que é uma formação crítica, que a gente estudou? Ela tem essas características?

Clara Luz: Estabelecer mudanças constantes, profundas; valorizar os critérios éticos. [Consulta o texto de Liberali] Então, não é uma formação crítica, não é?!

Sherazade: E é o quê?

Clara Luz: Capacitação?!

Sherazade: Seria capacitação?

Clara Luz: Não sei...

Sherazade: Ela teria as características da capacitação?

Clara Luz: Aqui diz que na capacitação: “os educadores têm espaço para realizar suas práticas, utilizar seu conhecimento local e informar suas experiências para construir novas possibilidades de agir”. Uma delas, das características.

Sherazade: E aí, então, qual seria?

Clara Luz: Assim, eu acho que tem a vontade de despertar o professor, por isso que **eu acho que é capacitação mesmo, embora eu não queira que seja, mas termina sendo essa daqui, não é?! Eu acho que a gente fica querendo.**

Ao ser questionada sobre qual perspectiva de formação orienta sua prática, a exemplo das partícipes Gato de Botas e Fiona, Clara Luz nega que seja treinamento ao tempo em que está convicta de que se trata de formação crítica. Assim, Clara Luz reluta em reconhecer que sua prática formativa se identifica com a perspectiva de treinamento ou capacitação.

No intuito de potencializar o processo reflexivo, indagamos por que considerava que realmente se tratava da perspectiva crítica, levando-a a buscar elementos que justificassem essa afirmação. Assim, na tentativa de identificar pistas que a ajudassem a elucidar essa questão, Clara Luz abre o texto de Liberali (2006) que trata sobre o tema. Ao ler os atributos da formação na perspectiva de capacitação e crítica, conclui sua reflexão afirmando com certo desaponto que predominavam os atributos da perspectiva de capacitação.

O modo de compreender e de nos relacionar com a prática de formação, faz-nos produzir significações que podem ou não corresponder à realidade objetiva. A divergência entre o plano da subjetividade e da objetividade implica contradição dialética que, neste caso,

caracteriza-se pelo distanciamento entre o que Clara Luz compreende sua atividade de formar e como desenvolve objetivamente sua prática (MARX, 1988).

Ao discutir sobre as contradições éticas, Morin (2011) realça que toda ação está sujeita ao risco de não apenas fracassar, mas também de ser desvirtuada, configurando o que denominou de ecologia da ação. Assim, existe um hiato entre a intenção e a ação de Clara Luz, pois, em função da imprevisibilidade a que nosso século está submerso, a ação escapa à nossa vontade. No que concerne ao nosso contexto de atuação, vários fatores contribuem para desvirtuar o sentido da ação intencionada, podendo ser destacadas, por exemplo, as políticas públicas de formação implementadas pela gestão da Secretaria, especialmente por meio da aquisição de materiais e programas, que muitas vezes contrariam os aspectos ideológicos dos referenciais a que os formadores de professores tiveram acesso durante seu percurso formativo, conforme explicita Crisostimo (2003).

Produzir essa significação de sua prática de formação representou longo e árduo percurso, pois não é fácil chegar à compreensão de que todo seu esforço e empenho ainda não são suficientes para alcançar aquilo que se projetou e que se tem plena convicção de sua concretude. De certa forma, representa um retrocesso, um sentimento de perda e até de desânimo, pois é como se tudo o que fizesse até o momento não tivesse valido a pena.

Com o objetivo de enfatizar a análise acerca das significações da formação na perspectiva da capacitação, explicitando-a como trabalho docente e suas contradições, apresentamos um episódio que o caracteriza como prática contingencial.

O episódio ora apresentado foi extraído do segundo encontro colaborativo realizado no dia 5 de novembro de 2015. Introduzimos esse encontro realizando uma dinâmica em que as partícipes, em duplas, teriam que desenhar as partes do corpo humano. Em seguida, solicitamos que recortassem e montassem as partes em um painel. Como era de se esperar, dado que os desenhos foram feitos isoladamente, o corpo ficou disforme, tendo suas partes desproporcionais, membros virados para o sentido contrário.

Diante da situação, convidamos o grupo a refletir sobre o que havia acontecido e as razões que levaram a esse resultado, ao tempo em que buscamos estabelecer relação entre o ocorrido no contexto da dinâmica e a prática de formação, bem como realizamos a leitura do texto “Pesquisa colaborativa: trilha para a investigação, formação e produção do conhecimento”, de nossa autoria, realçando especialmente as relações entre os pares no desenvolvimento do trabalho docente. Desse modo, indagamos às partícipes:

Sherazade: No que se refere à colaboração, o que você considera que precisa melhorar em sua

prática, na relação com os colegas de trabalho e com os professores alfabetizadores?

Alice: [...] eu sinto que é como se nós tivéssemos um retrocesso no processo de formação [...] porque, na verdade, eu acho que você [endereço esse enunciado para mim], lembra quando a gente começou as primeiras formações continuadas em parceria com o MEC, a gente tinha pauta e pausas para estudo, **a gente tinha pausa para avaliação dos encontros que a gente fazia, e redirecionamento.** [...] e, assim como a gente diz que precisa de um outro olhar na sala de aula, de repente esses grupos também... se tivesse esse outro olhar, alguém que não fosse do próprio grupo, porque eu tenho certeza que deve ser observado, deveria ser pontuado porque isso também é uma forma de também fortalecer... **Hoje, não. É... são maquininhas. A gente só faz, só faz. Ninguém tem uma parada depois para avaliar porque, aí, sim, ajustar. Não existe mais isso.**

Gato de Botas: Para discutir... mesmo com essa mudança da sistemática de formação, porque para algumas pessoas que ainda acreditam que trabalhar com formação é fácil, qualquer pessoa pode fazer... isso é fala...

Fiona: Ou se pode fazer toda hora sem parar – complementa.

Gato de Botas: ...de qualquer jeito. Qualquer pessoa faz, pode fazer toda hora. Parece assim, na visão de algumas pessoas. Eu não entendo isso. A questão deste momento, do sentar... bota um trio para fazer uma coisa e sentou. Para ver o quê? O tempo. O passar do tempo. A longevidade do fazer e do refletir quando já vai ver o que foi feito aquilo não tem mais um sentido. Não tem sentido. Porque é ação e reflexão, se não perde o sentido. [...] Então, nós temos que fazer isso. **É laboratório mesmo, tipo laboratório. Experiência. O que nós fizemos na avaliação? Observamos. Infelizmente, nós não temos esse tempo ou a experiência de investigação que nos falta.** Nós poderíamos ter muita coisa escrita, alguma coisa maravilhosa, experiência, **nós vamos aqui mais na intuição ou no empirismo, fazendo as coisas, acertando, porque nós vamos experimentando. É um laboratório. Aqui não deixa de ser um laboratório. Para nós e para os docentes. Nós estamos exercitando, estudando, discutindo e eles aplicando, retornando que o objetivo sempre foi esse.** Pelo menos, no que eu desenvolvo, sempre busco isso. Estamos aqui, discutiu, exercita, traz, faz reflexão para melhorar e temos conseguido dentro de uma sistemática de avaliação palpável, observável, numericamente analisada e temos conseguido êxito. Mas a custo de trancos e barrancos, como diz o ditado.

À luz da leitura e da discussão do referido texto, indagamos às formadoras o que precisávamos fazer melhorar nossas práticas, para que o trabalho se tornasse colaborativo. No intuito de responder a essa indagação, Alice relembra o nosso ingresso na formação, realçando que, na sua fase inicial, as condições de trabalho eram mais favoráveis na medida em que eram garantidos momentos para o planejamento da pauta, os estudos e a avaliação da prática, visando ao seu redirecionamento.

Alice, embora não explicita em seu enunciado, refere-se à fase em que ingressamos no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores em que, efetivamente, tínhamos uma rotina de estudo, planejamento, avaliação e acompanhamento na escola com o objetivo de reorientar o processo formativo. A avaliação e a reflexão sobre a prática eram organizadas e conduzidas pela coordenadora do referido programa de formação.

Assim, ressalta que, no momento atual, a formação configura-se como retrocesso, tendo em vista que o grupo apenas planeja e executa o trabalho, sem, contudo, destinar tempo-espaço para avaliar, refletir sobre o trabalho docente e tomar decisões a partir das necessidades identificadas, privilegiando a prática intensiva, caracterizando, dessa forma, os formadores de professores como “maquininhas”.

No que concerne ao uso da expressão “maquininha”, Vázquez (2007), ao discutir a práxis reiterativa no trabalho humano, ressalta os efeitos da produção mecanizada que, por um lado, incrementou a produtividade, gerando o desenvolvimento da sociedade, por outro, a crescente divisão e a especialização do trabalho, expressos por meio da perda do seu caráter universal, sua fragmentação em uma série de operações parciais, a ruptura da unidade do processo prático do trabalho, convertendo o trabalhador em um apêndice da máquina e, conseqüentemente, restringindo-o a uma atividade repetitiva, uma prática reiterativa.

O trabalho, como atividade criadora, requer a unidade indissolúvel consciência e corpo em que a consciência projeta idealmente e o corpo realiza o objeto projetado em uma matéria. Nessa direção, a ruptura dessa unidade implica na produção de uma atividade monótona que, por prescindir de intervenção da consciência, torna-se reiterativa, fossilizada. Assim, toda atividade que se quer criadora, transformadora, supõe, necessariamente, a unidade consciência-corpo, teoria-prática.

Diante da realidade delineada, Alice aponta, como alternativa para melhorar a prática, a presença de um olhar externo, capaz de observar, pontuar os problemas inerentes ao contexto da formação. No entanto, é importante ressaltar que tanto Alice quanto nós, como grupo, somos dotadas de consciência e vontade própria e, por isso, temos a capacidade de atuar, de produzir a nossa própria história e, assim, criar as condições necessárias para refletir sobre a atividade de formação, a fim de torná-la criadora, transformadora (VÁZQUEZ, 2007).

Ao expressar que hoje há um retrocesso e que não há mais as pausas para avaliar e redirecionar a prática, o enunciado de Alice revela contradição dialética caracterizada pela ausência da compreensão de que teoria e prática constituem polaridade indissolúvel e, independente de seu estado de consciência, essa unidade está presente no desenvolvimento de sua atividade. Para Vázquez (2007), a teoria é, pois, esclarecimento e guia da prática, cuja finalidade consiste em descrever, interpretar, explicar e compreender a formação como modalidade do trabalho docente, o que implica na relação de unidade indissolúvel entre esses dois pólos.

Nessa direção, compreendemos que Alice se ressentida da ausência das condições objetivas e subjetivas para que ocorra a reflexão intencional, planejada, sistemática e coletiva

sobre o trabalho realizado, especialmente considerando a natureza das condições oferecidas pelo contexto desta pesquisa, o que não implica dizer que não existe reflexão sobre o trabalho formativo, pois, mesmo no âmbito individual, Alice e o grupo, de modo geral, planejam, executam e refletem sobre a atividade desenvolvida, embora nos limites de uma reflexão individual, à luz de um “[...] ‘saber da experiência’ sistemático e comunicável mais ou menos teorizado” (PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 136) e, ainda, circunscrita ao contexto micro da sala de aula.

A respeito da reflexão no nível prático, Liberali (2006) assevera que, em função das características das instituições formativas e da forma pela qual os formadores de professores nela se socializam, restringem seu universo de ação e reflexão à sala de aula, analisando e interpretando as situações que vivenciam no ensino a partir dos elementos de compreensão que seu contexto mais próximo lhes proporciona. Nessa direção, a reflexão se limita às quatro paredes da sala de aula, tornando-se insuficiente para produzir uma compreensão teórica sobre os aspectos que perpassam o trabalho docente, mas dos quais pode não ter consciência.

Ao reconhecer a ausência de tempos-espços para reflexão sobre a prática, Alice revela nível de consciência em relação a essa necessidade, configurando-se como dever ético, porém, o contexto institucional não favorece. Assim, reclama a presença de um olhar externo ao grupo, um par mais experiente que mobilize as condições para sua concretização, explicitando a dimensão ética do discurso.

A dimensão estética do discurso é evidenciada por meio da identificação, por parte de Alice, com o modelo de formação utilizado no passado, o qual resguardava tempo-espço para a avaliação e reflexão sobre a prática. Nesse episódio, as relações de poder se manifestam por meio da cultura institucional, principalmente por meio das circunstâncias em que os formadores de professores são submetidos ao trabalho intensificado como se fossem “maquininhas”, caracterizando a dimensão política do discurso.

A partícipe Gato de Botas contribui com essa discussão reafirmando que, para algumas pessoas, o trabalho de formação é fácil e que qualquer pessoa está capacitada para desenvolver. Na alternância do discurso, Fiona interrompe, acrescentando, ainda, que também há pessoas que pensam que podem fazer formação o tempo todo sem pausas para avaliar, para refletir sobre o trabalho desenvolvido.

Dando continuidade ao seu enunciado, Gato de Botas reitera as palavras de Fiona e amplia, enfatizando que não se faz de qualquer jeito o trabalho de formação e nem é qualquer pessoa que o realiza. Assim, retoma a compreensão equivocada de que as pessoas produzem sobre o que é e o que faz o formador de professores, afirmando que não entende essa maneira

de significar a formação.

O enunciado de Gato de Botas expressa relações de poder, que são atribuídas, conforme inferimos, à hierarquia que compõe a gestão da Secretaria, a qual compreende que qualquer pessoa pode fazer formação, sem, contudo, levar em conta as condições objetivas e subjetivas de trabalho, o perfil de e, ainda, que saiba mediar conflitos, insatisfações por parte dos professores.

Em seguida, retoma o enunciado de Alice sobre a ausência de reflexão da prática, realçando que não tem sentido realizar formação se não refletir sobre o que foi desenvolvido ou mesmo refletir depois de muito tempo em que a ação se efetivou. Ao reconhecer a imperiosa necessidade de refletir sobre o que faz, a partícipe Gato de Botas expressa a dimensão ética do discurso, constituindo-se para ela como um dever ético, sendo inconcebível essa ausência da reflexão.

Gato de Botas ratifica os atributos do trabalho docente como prática contingencial referindo-se ao trabalho formativo como um laboratório, um local em que ocorrem experiências pedagógicas que são observadas, analisadas, refletidas. A propósito dessa questão, a formadora lamenta a ausência de tempo ou de experiência para investigar a própria prática, ou seja, registrar, por meio da escrita, expressando afinidade com a prática fundada na pesquisa, na investigação e no registro e, conseqüentemente, na dimensão estética do discurso.

Assim, afirma que realizamos o trabalho formativo de modo intuitivo ou empírico, por meio de experimentos, de tentativas, e dá conclusibilidade ao seu enunciado, realçando que realizamos o trabalho docente por meio do estudo, da discussão, da aplicação e da reflexão sobre a ação, visando melhorar a prática ao tempo em que reconhece o êxito, embora conquistado com muita dificuldade, com esforço e com dedicação.

No âmbito dessa discussão, Faingold (2001), ao abordar as competências profissionais dos professores especialistas, analisa diferentes dispositivos de formação docente, entre eles o laboratório de experiências pedagógicas, o qual consiste em um conjunto organizado de metodologias de formação que visam à construção da prática docente e a preparação de mecanismos de observação que permita avaliá-las; de realizar experiências com os alunos e de registrá-las em vídeos, depois de analisá-las confrontando os diferentes pontos de vista sobre a situação.

No contexto desta pesquisa, os mecanismos de observação e de construção da prática dos formadores de professores se constituem a partir de relatos das experiências, tendo como referência a aplicação dos materiais produzidos pela equipe e pela coordenação pedagógica,

tais como as sequências didáticas, os projetos de leitura orientados, bem como os programas e os pacotes adquiridos pela Secretaria.

Para Paquay e Wagner (2001), os formadores práticos reflexivos privilegiam múltiplas estratégias para desenvolver seu trabalho, entre elas: diagnóstico situacional, elaboração de condutas instrumentalizadas de professores com base em uma teoria da psicologia cognitiva, preparação de lições explicitando as escolhas efetuadas, situações-problema. Nesse contexto desta pesquisa, prevalece a teoria Ciência Cognitiva da Leitura, cujos princípios auxiliam no desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas no que se refere ao processo de alfabetização, particularmente no âmbito do Programa Alfa e Beto.

Conforme destacamos anteriormente, na realidade investigada, paralelamente, coexiste a teoria construtivista que também oferece embasamento para a nossa prática formativa, especialmente os conhecimentos acerca das hipóteses de escrita, as quais partem do princípio de que todas as crianças em processo de alfabetização, necessariamente, transitam pelos distintos níveis, quais sejam: pré-silábico, silábico; silábico-alfabético e alfabético, até conquistarem o domínio da leitura e da escrita, tornando-se leitoras e escritoras autônomas.

Nesse sentido, os enunciados das partícipes Alice e Gato de Botas revelam o perfil de formadores e, conseqüentemente, de professores alfabetizadores que manifestam atributos relativos ao professor prático reflexivo.

As implicações decorrentes do trabalho docente como prática contingencial consistem na concepção da atividade prático-utilitarista por meio da qual se manifesta, sobretudo, sua concepção de verdade, sendo esta última “[...] subordinada à utilidade, entendida como eficácia ou êxito da ação do homem [neste caso, do formador de professores], concebida, por sua vez, como ação subjetiva, individual” (VÁZQUEZ, 2007, p. 242). Assim, o trabalho docente reduz o prático ao utilitário, dissolvendo o teórico no útil.

O trabalho docente, nessa perspectiva, encontra seu critério de verdade na prática, porém, essa concepção atribui-lhe significado muito diferente, ou seja, para o pensamento sócio-historicamente concreto, constitui atividade material, objetiva transformadora, comprometida com “[...] interesses sociais e que, não é somente produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana” (VÁZQUEZ, 2007, p. 242).

Dessa forma, a compreensão da prática como critério de verdade na perspectiva do trabalho docente como prática contingencial, consiste na forma aparente subjetiva e individual do trabalho, ficando obscurecido seu caráter objetivo, social e transformador, de modo que essa forma aparente se apresenta como natural, implicando contradição dialética.

Ao dialogarmos com as teorias que embasam a ação formativa, por meio de processo crítico-reflexivo sistematizado e intencional, constatamos a dissolução de conflitos e o desenvolvimento do nível de consciência das partícipes em relação às suas práticas, possibilitando situá-las no âmbito da capacitação. Para Ibiapina (2003), ser consciente de suas ações implica consequências sociais, ou seja, resulta na transformação das práticas sociais.

O conflito expresso nos enunciados da formadora Clara Luz em relação à perspectiva que orienta sua ação formativa revelou contradição dialética subjetiva, sendo solucionada por meio do estudo da teoria e da interação verbal instaurada no grupo, organizada a partir do contexto colaborativo.

Os enunciados das práticas das partícipes também explicitaram aspectos da formação que a caracterizam como modalidade do trabalho docente, situando-o como prática contingencial. O trabalho docente, nessa perspectiva, tem como critério de verdade a prática, o que implica que o conhecimento verdadeiro se reduz ao útil.

O processo crítico-colaborativo instaurado no grupo possibilitou às partícipes produzirem novos atributos no desenvolvimento de suas práticas formativas. A esse respeito, Bakhtin (2014) afirma que a produção de novas significações que se integram à atividade de formação coexiste em estado de luta incessante com as significações existentes antes delas e nos submetem à reavaliação, fazendo-nos mudar a maneira de pensar e de agir.

Para além da formação e do trabalho docente na perspectiva da capacitação e da prática contingencial, os formadores de professores também o significam como espaço de transformação de contextos micros e macros por meio da participação social e da compreensão das questões socioeconômicas, históricas e culturais, conforme demonstramos a seguir.

3.1.3 Significações da formação e do trabalho docente: a perspectiva crítica e suas interfaces com a prática cooperativa

A formação na perspectiva crítica teve sua origem em Giroux (1997), que desenvolveu a ideia dos professores como intelectuais a partir do pensamento de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e na reprodução da vida social (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2005). A partir da disseminação do professor como intelectual crítico, formar professores nessa perspectiva se tornou preocupação presente na agenda da produção do conhecimento pedagógico, no campo da ciência da educação.

Estudiosos e pesquisadores, como Libâneo (2002), Contreras (2002), Zeichner (2003),

Ibiapina (2003), Magalhães (2004), Pimenta (2005), Liberali (2006, 2010), refletem sobre as bases epistemológicas de origem positivista que têm dado sustentação ao campo científico da educação e, portanto, à formação e à prática formativa. Esses autores enfatizam a necessidade de repensar os pressupostos fundantes da formação dos profissionais da educação. Assim, defendem um modelo formativo pautado na reflexão crítica da prática.

A formação crítica parte da premissa de que os partícipes são capazes de promover mudanças e transformações nos seus contextos de atuação e na sociedade em que se inserem. Nesse sentido, é necessário que estes partícipes sejam formados para se tornarem críticos, pois o desenvolvimento da consciência crítica e política é um aprendizado, cabendo à educação/formação problematizar questões fundamentais da vida e da atividade docente a fim de desvelar a realidade (LIBERALI, 2006).

Nesse modelo de formação, o formador de professores ocupa-se da prática intelectual crítica relacionada aos problemas e às experiências da vida diária e, ainda, deve desenvolver não somente a compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas possibilitar também aos professores em exercício o desenvolvimento das bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem no contexto institucional.

A Teoria Crítica propõe-se a romper a crença estabelecida pela ciência social de que o método adequado é capaz de descrever e de avaliar precisamente qualquer dimensão do comportamento humano. Assim, representa um conjunto de reflexões que exerce oposição à racionalidade instrumental ou técnica, haja vista seu apelo excessivo à exigência do método adequado, o que implica, geralmente, na separação dos fatos e da compreensão das escolhas de valor inerentes a esses, em decorrência da predominância atribuída a produção desses fatos (MCLAREN; KINCHELOE, 2006).

A pesquisa crítica propõe-se a questionar a ordem estabelecida, a promover a emancipação do indivíduo por meio do desvelamento das forças que o impedem de tomar as decisões que influenciam crucialmente sua vida. No entanto, vale ressaltar que o uso do termo emancipação pode se tornar uma armadilha, ou até mesmo soar como arrogância, como destacam muitos críticos ao afirmarem que: “[...] ninguém nunca está completamente emancipado do contexto sociopolítico que o produziu” (MCLAREN; KINCHELOE, 2006, p. 283). Assim, o pesquisador crítico precisa ser cuidadoso e considerar que a pesquisa crítica é potencialmente emancipatória e pode promover a transformação social, porém não é infalível, pois, para que isso ocorra, é necessário produzir as circunstâncias requeridas de acordo com a situação.

A produção das condições para a transformação das práticas formativas se dá por meio

da reflexão crítica que, além de considerar os atributos da reflexão técnica e prática, resolvendo as contradições inerentes a esses dois níveis de reflexão, valoriza os critérios morais e a análise de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. Dessa forma, a reflexão crítica está assentada na ideia de emancipação da prática e do modo de agir dos formadores de professores, no aprofundamento de seu significado, na fundamentação de sua razão de ser e no papel do conhecimento nela contido.

No contexto da prática formativa, a autoconsciência das crenças, das concepções que dão sustentação ao seu fazer pedagógico são determinantes no processo e no produto da aprendizagem. Ter consciência das concepções que orientam a prática contribui para que o formador de professores faça intervenções mais fecundas no processo de formação.

Assim, o formador de professores representa figura importante no contexto da formação docente na medida em que emerge como parceiro mais experiente seja pelo fato de se constituir estudioso e pesquisador ou pela experiência no trabalho em nível de alfabetização. O trabalho do formador possibilita aos professores alfabetizadores a apropriação das significações elaboradas socialmente, configurando-se como referência para atuação destes na medida em que aquele traz à tona reflexões e aborda conteúdos e procedimentos metodológicos adequados para o planejamento da ação docente, de modo a atender as necessidades de aprendizagem dos professores alfabetizadores e, por conseguinte, das crianças que se encontram em processo de compreensão do sistema de escrita alfabética.

Além de se constituir como o parceiro mais experiente na organização do trabalho docente no âmbito da alfabetização, o formador de professor precisa adotar postura ativa e crítica frente ao conhecimento e à sua prática. Nessa direção, Crisostimo (2003) destaca o difícil papel desse profissional – de conciliar o referencial teórico a que tem acesso às diretrizes formativas “sugeridas”/impostas pelo Estado ou responsáveis pelo financiamento ou pelas condições de trabalho que viabilizam a formação dos professores alfabetizadores. A esse respeito, Crisostimo (2003, p. 108) ressalta que as políticas se encontram

[...] explicitamente ou não, relacionadas a diversos fatores, como os aspectos ideológicos presentes, a submissão a imposições de soluções que atendam mecanismos de controle de órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou o Banco de Desenvolvimento Mundial (Bird).

A compreensão dessas questões leva o formador de professores a refletir sobre sua condição e as limitações inerentes ao trabalho formativo no contexto institucional, possibilitando a construção de um projeto pedagógico comprometido não apenas com as

soluções imediatas da prática formativa e alfabetizadora, mas, sobretudo, com a postura crítica relativa às políticas de formação.

Nesse cenário, os formadores de professores atuam no processo formativo dos professores da educação básica, contexto em que se configuram como a principal matéria-prima do seu fazer docente. Assim, agente e objeto da atividade formativa se engajam em infinitudes de relações que se estabelecem, construindo histórias, formando-se, transformando-se e transformando a realidade educativa que os circunda.

Ao longo da trajetória dos processos formativos desenvolvidos na Rede, particularmente na área de alfabetização, o ano de 2013 foi marcado pela implantação do Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC), criado com o objetivo de firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização, e que constitui um acordo formal assumido pelo Governo Federal, pelos Estados, pelos municípios e por instituições de ensino superior.

No contexto do Pacto, a alfabetização se efetiva por meio de práticas de letramento. Assim, ser/estar alfabetizado implica na capacidade de o indivíduo dominar a leitura e a escrita em diferentes situações sociais, com vistas à inserção e à participação ativa no mundo letrado, bem como na capacidade de posicionar-se frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem indivíduos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas.

Assim, cabe à escola favorecer a aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética, e assegurar o desenvolvimento das capacidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos por meio do acesso aos textos escritos, de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação.

A proposta pedagógica do Pacto parte da compreensão de que é necessário que o indivíduo seja capaz de construir conhecimentos e participar ativamente dos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores, bem como tenha acesso aos diferentes gêneros discursivos, os quais contribuem para que os estudantes possam se assumir como políticos, possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos que compõem seus grupos de referência. Desse modo, o ensino da leitura, da escrita e da oralidade precisa assumir abordagem interdisciplinar, integrando os diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências.

A proposta pedagógica do Pacto desenvolve-se a partir de quatro princípios centrais, quais sejam:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 27).

A concepção que fundamenta a proposta do PNAIC fortalece a compreensão de que a aprendizagem da língua escrita implica na unidade indissociável da alfabetização e do letramento, haja vista que o domínio dos rudimentos da leitura e da escrita exige, simultaneamente, a inserção em contextos em que tais conhecimentos se façam necessários para a participação efetiva de pessoas esclarecidas e conscientes. Aliada à concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a proposta defende que o ensino da língua escrita seja promovido levando em conta a ludicidade e o cuidado que devem ser dispensados às crianças nessa fase inicial da apropriação do sistema de escrita alfabética.

O Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações materiais e de referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação de professores alfabetizadores. Assim, as ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas e
4. Gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012).

Considerando o conjunto de ações que constituem o Pacto, deter-nos-emos ao primeiro eixo de atuação, ao da Formação de professores alfabetizadores. O atendimento desse eixo implica na oferta de cursos presenciais para os professores alfabetizadores, ministrados pelos orientadores de estudo, com carga horária de 200 horas por ano. A formação dos orientadores de estudo é de responsabilidade das universidades públicas brasileiras, tendo como suporte cadernos de formação elaborados por pesquisadores de diferentes universidades brasileiras.

Os processos formativos, no contexto do PNAIC, são fundamentados em princípios

gerais, quais sejam: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; e a colaboração. Dentre os princípios gerais adotados, merecem destaque os da prática da reflexividade, da socialização, do engajamento e da colaboração por estarem diretamente implicados com os pressupostos/fundamentos desta pesquisa.

O princípio da prática da reflexividade, de acordo com o Pacto, enfatiza a sua relevância no processo decisório na sala de aula e na antecipação de atos cognitivos em relação aos alunos. Destaca que essa habilidade não deve se restringir à previsão e à observação de situações didáticas, mas, sobretudo, deve ser fundamentada em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias produzidas a partir dos estudos científicos e, por isso, devem ultrapassar o empírico com o auxílio das teorias que referenciam as práticas observadas, sendo necessário trilhar o caminho da alternância prática/teoria/prática.

A socialização constitui o princípio que se refere à capacidade de comunicação no exercício profissional. Desse modo, os processos formativos devem estimular a comunicação por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional quanto pessoal.

O engajamento dos docentes na formação implica na disponibilidade e no gosto em continuar a aprender coisas novas, reavivando o entusiasmo pelo que faz. Quanto ao princípio da colaboração, tem como objetivo o rompimento do individualismo e o favorecimento do aprendizado coletivo, por meio do qual os professores possam exercitar a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. Ressaltamos, conforme destacado anteriormente, que o significado de colaboração adotado no contexto da pesquisa colaborativa vai além da ideia de coletividade, da participação social; pressupõe, pois, a criação compartilhada na produção de novas significações a partir do compromisso, do esforço conjunto das pessoas envolvidas no processo, em busca de objetivos comuns.

Em síntese, os pressupostos e as concepções que fundamentam a formação contexto do PNAIC, embora sejam relevantes e necessários, ainda se configuram presos à resolução das questões práticas do microcontexto da sala de aula. Assim, o princípio da reflexividade, embora enfatize a necessidade de suplantar a previsão e observação de situações didáticas, em defesa de fundamentação teórica que referencie as práticas observadas e da alternância da teoria e prática, desconsidera a relação de unidade indestrutível e, portanto, de interdependência entre estes opostos dialéticos; bem como desconsidera a reflexão crítica como capacidade questionadora não apenas do espaço circunscrito à sala de aula, mas

também dos espaços que extrapolam os muros da escola, incluindo a sociedade como um todo.

Ademais, o princípio da reflexividade, defendido no contexto PNAIC, não enfatiza a reflexão crítica como atividade social, que necessita de planificação e de sistematização, o que significa que não é possível atingir esse nível de reflexão de forma espontânea.

Nessa ótica, a função dos formadores de professores se conforma com os modelos de formação abordados na perspectiva da capacitação, definida por Liberali (2006) e, conseqüentemente, pelas propostas dos Programas PROFA, PRALER e Pró-Letramento, embora se encontre num contexto histórico, político e social em que os estudos e as discussões sobre perspectiva crítica sejam mais recorrentes. A propósito dessa contradição, em que perspectivas de formação opostas encerram luta permanente, Cheptulin (2004) enfatiza que a interação entre tendências contrárias constitui a fonte do desenvolvimento, possibilitando a passagem de um estágio do desenvolvimento a outro.

A partir dessas compreensões, caracterizamos perspectiva de formação crítica adotada pelo formador de professores, estabelecendo sua relação com as contradições da ação formativa, conforme evidenciamos no Quadro 9.

Quadro 10 – Síntese das significações de formação na perspectiva crítica

Significações de formação	Atributos	Reflexão	Linguagem	Relação teoria e prática
Crítica	<ul style="list-style-type: none"> Professor agente de transformação do contexto da sala de aula e da esfera mais ampla. 	Crítica: (avalia a prática com base em critérios éticos, históricos e sociais).	Problematização da prática por meio da unidade descrição-explicação.	Unidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Liberali (2006, 2010), Gatti (2008) e Brzezinski (2008).

Em síntese, a adoção da perspectiva crítica de formação implica conceber o indivíduo como agente de mudança e de transformação não apenas na esfera da sala de aula, mas no contexto mais amplo em que sua ação está implicada. Os contextos formativos e a linguagem se organizam com vistas à problematização da prática privilegiando a unidade descrição-explicação à luz do conhecimento produzido social e historicamente, estabelecendo relação dialógica entre teoria e prática.

Considerando que este estudo se alicerça no Materialismo Histórico Dialético, no caráter ético, social, político e cultural da formação e da prática docente, compreendemos que

a perspectiva crítica de formação se configura como a mais desenvolvida, haja vista que tem como fundamento a possibilidade de transformação do contexto social em que o docente está inserido.

Nessa ótica, partimos do pressuposto de que o formador de professor não nasce marcado para ser formador de professores, ele se constrói e se forma como tal, permanentemente, por meio da prática e da reflexão sobre ela (FREIRE, 2013). Assim, a formação de professores é compreendida como processo permanente, integrado ao dia a dia dos professores e das escolas, configurando também uma revisão do próprio conceito de instituição escolar. Em resposta às exigências que a própria dinâmica da realidade material impõe e em face das relações sociais que se complexificam cada vez mais, os estudos na área de formação de professores avançam, mostrando seu desenvolvimento em diferentes enfoques.

Nesse movimento de constituição do formador de professores com vistas à reelaboração das significações de formação, continuamos a indagar acerca da perspectiva que orientava as práticas das partícipes, tendo como referência a provocação de Alice durante o terceiro encontro colaborativo, no qual afirmou que a prática formativa desenvolvida pelo grupo convergia para os atributos da perspectiva do treinamento. Assim, Fiona reitera:

Fiona: Não compreendo. Eu acho, assim, que a maior parte do tempo há uma representação disso. Mas que é fechada, absolutamente treinamento, eu não vejo dessa forma.

Clara Luz: É porque ele [referindo-se à autora Fernanda Liberali] diz que o treinamento acontece em situação inicial.

Fiona: Eu entendo, respeito o posicionamento da Alice, mas não concordo que o que a gente faz é absolutamente treinamento.

Sherazade: Seria o quê, então? Dentro dessas perspectivas aqui?

Fiona: Não que [não] tenha aspectos de treinamento. Tem. Tem aspectos do treinamento.

[...]

Sherazade: E teria uma das perspectivas que se sobressai, das três, na sua prática?

Fiona: Um das três perspectivas? A gente acaba percebendo, Sherazade, que na demanda da atualidade, aspectos do treinamento estão presentes.

Gato de Botas: [interrompe] Em função dessa instrumentalização que é necessária.

Fiona: Aspectos da capacitação estão presentes e aspectos da formação crítica estão presentes. Eu sei que a resposta que você quer – o que que se sobressai – você acabou de me

dizer. **A gente acaba fazendo uma mistura. A gente tem uma mistura.** É como outra hora se falava: “Tudo de tradicionalismo não presta” como foi lá na década de 90, e hoje a gente vê que não é dizer: “o tradicional não presta”. **É a gente fazer um casamento. Aquilo que era preto e branco torna-se um colorido.** Só que tem que ter os devidos ajustes.

[...]

Fiona: Nós estamos... picos, oscilando, ora atendo essa necessidade, ora aquela. Ainda, no meu entendimento, falta um ajuste, um ajuste justo. Nem tanto...

Clara Luz: [complementa] ...ao céu nem tanto ao mar.

Fiona: Exatamente. Mas ainda compreendo que nós não encerramos, não nos fechamos numa visão de treinamento, porque mesmo não tendo um material direcionado, sistematizado para fazer a abordagem teórica, mas nós, enquanto formadoras, nenhuma de nós tem passado desapercibida dessa discussão.

Ao ser provocada pela partícipe Alice, Fiona discorda de sua avaliação, que qualifica as práticas formativas do grupo como treinamento. Assim, Fiona assume que na maior parte de sua atividade predominam atributos dessa perspectiva, mas que, na sua totalidade, não o são. Na sequência, insistimos perguntando qual das perspectivas de formação estudadas orienta a prática do grupo e, novamente, Fiona reitera que, pela própria demanda da atualidade, existem atributos da perspectiva do treinamento e que, por isso, a prática formativa se constitui uma mistura.

Nesse sentido, Fiona argumenta que, na atualidade, não se trata mais de considerar que “o tradicional não presta”, mas fazer um “casamento”, de modo a unir, misturar atributos de perspectivas distintas. A autodefinição de sua prática como uma “mistura” leva-nos a inferir, de certa forma, uma fuga à pergunta, esquivando-se, assim, de assumir publicamente que sua prática se coaduna com a perspectiva menos desenvolvida, mesmo afirmando, inicialmente, que na maior parte do tempo há representação da perspectiva do treinamento.

A validação dessa mistura se apoia na identificação com a concepção tradicional difundida na década de 1980, a qual tem como pressuposto a transmissão do conhecimento a partir de uma progressão lógica estabelecida pelo adulto sem, contudo, levar em conta as características próprias da faixa etária da criança. A aprendizagem, de acordo com essa tendência, é receptiva e mecânica, sendo garantida pelo treino, pela repetição de exercícios sistemáticos e pela recapitulação da matéria (LIBÂNEO, 2006).

A coexistência de perspectivas distintas e menos desenvolvidas, à primeira vista, parece retrocesso, no entanto, torna-se importante, pois é a partir das diferenças, da unidade e da luta perpétua entre os contrários que as forças internas e externas operam provocando o desenvolvimento das práticas, produzindo novas significações na forma de agir e de pensar

dos formadores de professores (CHEPTULIN, 2004). A polaridade, nesse caso, manifesta-se por meio da relação entre teoria e prática em que, mediante a predominância da teoria, prevalece a perspectiva de treinamento e, à medida que a prática se torna hegemônica, prevalece a de capacitação.

O discurso de Fiona revela embate, discordância, ainda que de forma respeitosa, em relação à Alice. Apresenta-se como discurso impermeável na medida em que, embora reconhecendo que há predominância dos atributos da perspectiva de treinamento, não assume publicamente, ao contrário, hesita. Assim, o discurso de Fiona evidencia forças centrípetas que operam no sentido de silenciar Alice e de negar a realidade, revelando a dimensão política da língua.

Ao estabelecer relação de empatia com a concepção tradicional, identificando-a com a perspectiva de treinamento, Fiona evidencia a dimensão estética do discurso. Desse modo, ratifica essa identificação ressaltando que não se trata de rechaçá-la e, sim, de fazer um casamento entre perspectivas de formação estudadas.

Fiona revela a dimensão ética do discurso na medida em que reconhece a necessidade de ajuste na formação, em função do descompasso entre uma perspectiva e outra. Nessa direção, afirma que, embora falte material de apoio para contemplar a abordagem teórica na formação, o grupo não tem se furtado a essa discussão, ou seja, tem se preocupado em buscar a harmonia, o equilíbrio entre teoria e prática.

A despeito dessa harmonia e do equilíbrio dos contrários, Cheptulin (2004) destaca que a equivalência pressupõe uma das formas de sua identidade, de sua coincidência que aparece no estágio do desenvolvimento da contradição em que se estabelece certo equilíbrio de forças opostas, em que essas parecem se tornar equivalentes, sendo que a identidade encontra sua plena expressão no momento da superação de um de contrários.

No intuito de confrontar o que pensa (subjetivo) e o que faz (objetivo) efetivamente, analisamos, a seguir, as significações da formação, tendo como referência o encontro de formação realizado no dia 7 de junho de 2016, ministrado pela partícipe Fiona. O encontro teve como objetivo analisar os resultados referentes aos níveis de escrita dos alunos, correspondentes ao primeiro bimestre, no intuito de refletir sobre as decisões a serem tomadas, considerando a realidade ora apresentada; apresentar e discutir proposta de produção textual para ser trabalhada com os alunos, visando à realização de intervenções antes da aplicação da avaliação externa semestral, bem como discutir/refletir sobre o planejamento da lição três e sua aplicação.

A turma foi organizada em forma de semicírculo. Estiveram presentes neste encontro

de formação 13 professores alfabetizadores do 3º ano especial do ciclo de alfabetização. A referida turma havia sido dividida recentemente. Era composta por 24 professores, sendo 13, do 3º ano e 11 do 4º ano, todos eles tinham em comum turmas com alunos sem o domínio da leitura e da escrita. Em função da dificuldade de reunir todos no mesmo dia e horário, considerando que a formação é realizada no dia do horário pedagógico do professor e, cada ano escolar tem seu dia específico durante a semana, foi decidido dividir em dois grupos.

O encontro de formação teve início com um pouco de atraso, por das 14h30 e, após explicitar os objetivos e os conteúdos, Fiona propôs ao grupo formar duplas e ordenar as estrofes dos poemas que havia trazido, com seus respectivos títulos e, em seguida, realizar a leitura.

Após a leitura deleite, a partícipe propôs agrupamentos em duplas e em trios para análise dos relatórios dos níveis de escrita de cada turma gerados no sistema *online* de dados e disponibilizou para cada professora a fim de que elas analisassem o perfil de suas turmas e refletissem sobre as possibilidades de intervenção. Essa atividade teve maior tempo de duração.

Em seguida, Fiona distribuiu o teste de escrita ou o que ela convencionou chamar de simuladinho e, a partir da proposta de produção textual, discutiu com o grupo as habilidades a serem observadas, tais como: título, margem, parágrafo, uso de letra maiúscula, coerência, coesão, entre outros aspectos.

Por fim, Fiona discutiu de forma breve o planejamento da lição referente ao material do Programa Alfa e Beto, destacando possibilidades de ampliação de algumas atividades, envolvendo o uso do “x” e do “ch”.

Na sequência, apresentamos um episódio em que Fiona interage com uma das professoras de sua turma durante o referido encontro de formação ministrada pela referida partícipe.

Fiona: Aqui, você tinha três alunos, três alunos no nível pré-silábico, e tinha 10 no nível silábico. Então, o que aconteceu? Houve uma mobilização. Veja bem, dois alunos, provavelmente dois alunos seu avançaram do nível 1 para o nível 2, e daqui houve uma mobilização de dois ou três alunos para cá [apontando para a ficha mensal do mapeamento dos níveis de escrita]. Então, foi avançando, timidamente, mas avançando. Então, assim, essa mobilização significa o quê? Que está tendo um avanço, mas a gente precisa rever quais estratégias estão sendo utilizadas porque se agora, como eu não estou com o resultado de maio, mas se em um mês tiver algum avanço, mas nós estamos já em junho, nós estamos entrando na reta final do semestre, do bimestre. Então, a gente precisa analisar o que esses alunos que estão concentrados bem aqui no silábico, onde tem a maior concentração, que é mais de 50% da turma [...] os outros 50% está distribuído, no nível 3, 4, e essa criança que está no nível um, se essa criança que está aqui no nível um, ela permanece, verificar se não há um

distúrbio, se não há um déficit de aprendizagem.

Professora E: Eu estou achando até difícil dele sair.

Fiona: Por quê? Você percebe alguma...

Professora E: Percebo. Ele já é assim. O problema dele é de muitos anos... Ano passado ele estava no 2º ano, colocaram ele numa turma de 1º ano com uma professora [...].

O episódio ora apresentado evidencia um dos momentos de reflexão desencadeado por Fiona a partir da análise do relatório dos níveis de escrita da turma de uma das professoras alfabetizadoras. Esse momento possibilitou à professora refletir sobre o perfil de aprendizagem de sua turma – considerando não apenas os números ou os percentuais registrados, mas as crianças que ainda não conseguiram dominar a leitura e a escrita, que esses números representam –, e as fez interagir, discutir possibilidades de intervenção, visando ao avanço da aprendizagem dos alunos, o que nos pareceu bastante produtivo e prazeroso.

Considerando o contexto da formação ministrada pela participante Fiona e a exibição do vídeo que retratava esse momento, apresentamos, a seguir, as reflexões decorrentes da pós-observação, a partir do seguinte questionamento:

Sherazade: E a formação que você ministrou está relacionada à que concepção de formação? Por que você considera isso?

Fiona: [...] Houve um dado momento, quando a gente começa, que ela é mais na perspectiva de treinamento e capacitação. **Mas, em especial, essa aula que foi apresentada aqui, ela partiu de uma concepção de formação crítica colaborativa.** Ainda que a gente não diga, mas de forma mais tímida, porque veio no final, mas **eu considero e faz parte desse melhoramento que eu fui buscando que é essa formação crítica colaborativa.** [...] Eu tenho procurado muito fazer isso.

Sherazade: Então, você está dizendo que predominou a perspectiva da formação crítica do educador. E que elementos da formação você pode lançar mão nesse momento para justificar que realmente predominou essa perspectiva?

Fiona: [...] a partir do instrumento que eles receberam e **das manifestações do conhecimento que eles já têm, o compartilhamento de ideias e estratégias já vivenciadas no contexto escolar, o chão da própria sala de aula, lá dos alunos, relacionados à aprendizagem deles: escrita, leitura, aspectos comportamentais como foi a questão da indisciplina, socialização desse momento.** Então, eu vejo nessa participação deles, nessas manifestações, um exemplo dessa formação crítica.

Sherazade: A formação levou também a uma análise de um contexto que não fosse só uma transformação da prática dentro da sala de aula, das quatro paredes, ou também para uma reflexão crítica, para além desse contexto da sala de aula, do professor enquanto um agente transformador?

Fiona: Ela [a formação] levou, porque a R, não era a primeira vez que ela faz esse relato. A V. da [Escola X], **quando ela falou da atitude da gestão, da atitude da escola em receber os alunos, se preocupar com alimentação do aluno, como algo que precede de forma muito importante, ou básica, a aprendizagem deles, [...] como é que essa criança não vai aprender se ela dá uma atenção além da aquisição da aprendizagem, da leitura e da escrita, que transcende o portão, os muros da escola.**

De acordo com o entendimento de Fiona, a formação observada perpassou pela perspectiva de treinamento e capacitação, tendo como predominância a crítica ou crítico-colaborativa, conforme denominou. Afirma que, embora essa concepção ainda se expresse de forma tímida, considera que tem se empenhado e se comprometido com o aprimoramento de sua prática, evidenciado, dessa forma, empatia e identificação com a perspectiva crítica, manifestando a dimensão estética da comunicação discursiva. A esse respeito, ressaltamos que, embora a participe, nesse momento, compreenda que sua prática se caracterize como crítico-colaborativa, reiteramos seu caráter social, sistemático e intencional, o que significa que a formação ministrada por Fiona não considerou esses requisitos para qualificá-la como tal.

Ao ser solicitada que justificasse a predominância da perspectiva crítica, por meio de exemplos extraídos da própria formação ministrada, Fiona menciona os suportes utilizados, no caso, os relatórios com os resultados dos níveis de escrita e as discussões realizadas sobre questões sociais, como a indisciplina, que interfere na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo amplamente discutida.

Ainda ampliando essas reflexões, Fiona ressalta outros aspectos que permearam as discussões, a exemplo da vulnerabilidade social que assola as famílias das crianças, a fome e outros aspectos que mobilizam a escola e a gestão para o enfrentamento desses desafios, momento que suscitou fortes emoções no grupo.

A dimensão ética da interação verbal se revela no contexto da formação ministrada por Fiona, particularmente quando abre espaço para o diálogo com as professoras, favorecendo a discussão não apenas visando às soluções práticas do cotidiano, mas para além do contexto da sala de aula, na medida em que reflete sobre questões de natureza socioeconômica, bem como no âmbito do encontro de pós-observação, momento em que evidencia o comprometimento com o outro, com o interesse coletivo, com a mudança e a transformação.

Analisando a interação verbal estabelecida no grupo, de acordo com esse episódio, constatamos a evidência da dimensão política na medida em que Fiona demonstra adesão às vozes sociais, representadas, nesse contexto, particularmente, por Liberali (2006), comprometendo-se à promoção de prática fundamentada na colaboração e na reflexão crítica,

embora ainda não tivesse reunido as condições necessárias.

Durante o processo de interação verbal instaurado no encontro de pós-observação, Alice destacou aspectos relevantes acerca da atuação de Fiona, entre eles a importância de ter turmas de formação com número reduzido de professores, a exemplo da turma de Fiona, ressaltando que favorece o atendimento das necessidades específicas dos alfabetizadores e, conseqüentemente, dos seus alunos, bem como os artifícios utilizados para distanciar sua prática do lugar comum, destacando que fez uma analogia na qual considerou que “o [programa] Alfa e Beto estava para a formação da Fiona, [...] como as pedras estavam para a sopa de pedra lá do Pedro Malasarte”, ou seja, “Eu acrescento tudo e no final eu posso tirar as pedras e jogar fora, que a minha sopa vai ficar uma delícia”.

Esse conto popular narra a história de uma velha muito avarenta, incapaz de um gesto de generosidade. O personagem Pedro Malasarte, muito esperto, ao ouvir a conversa dos vizinhos na porta da venda sobre a velha avarenta, fez uma aposta afirmando que ela iria dar muitas coisas para ele, e de bom grado. Assim, Pedro arranchou-se perto da porteira do sítio da velha e acendeu seu fogão e colocou uma panela com água e pedras para cozinhar.

A velha, ao ver aquela cena ficou curiosa e se aproximou para saber do que se tratava. Então, Pedro Malasarte, diante da curiosidade da velha, disse que se tratava de uma sopa de pedras e que esta poderia ficar mais gostosa se tivesse um temperinho. E, a partir de então, começou a pedir uma série de ingredientes para incrementar sua sopa. A velha sem se aperceber, aos poucos, deu a Malasarte tudo o que ele considerou necessário para que a sopa se tornasse apetitosa. Ao final, Pedro jogou as pedras fora e degustou aquela deliciosa sopa juntamente com a velha avarenta e, por fim, ainda ganhou a aposta.

Dessa forma, fica evidente que, diante das circunstâncias, a partícipe encontra meios para colocar em prática o modelo de formação que acredita, mobilizando conhecimentos técnicos e práticos, bem como possibilitando a reflexão sobre as questões socioeconômicas que envolvem o cotidiano dos professores alfabetizadores e das crianças em processo de alfabetização com vistas a sua superação.

Para Liberali (2006, p. 24), os contextos de formação crítica organizam-se para a “[...] convocação dos participantes a participar, questionar, pensar, assumir compromissos e de submeter à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos”. Assim, a postura de Fiona, tanto em relação aos professores alfabetizadores quanto em relação aos seus pares, sinaliza para a colaboração entre parceiros e o comprometimento com a mudança e a transformação. É importante destacar que as forças internas e externas que operam no contexto da formação, por vezes, arrastam-nos para outros

portos, particularmente os que nos sentimos mais seguras, porém, Fiona, aos poucos, compromete-se em mudar o curso das circunstâncias, demonstrando que não se constitui como produto do meio, antes, modifica as circunstâncias e ao mesmo tempo também é modificada por elas (MARX, 2002; VÁZQUEZ, 2007).

Nessa direção, Alice é também convidada a refletir sobre a formação que ministrara. O encontro de pós-observação foi realizado no dia 2 de junho de 2016, no Centro de Formação Professor Odilon Nunes. Compartilhamos desse momento, esta partícipe-pesquisadora, Clara Luz, Gato de Botas, Fiona e Sininho.

A formação ministrada pela partícipe Alice ocorreu no dia 1º de dezembro de 2015 e teve como objetivo discutir as habilidades referentes à escrita a partir de palavras, frases e textos produzidos pelos alunos do 2º ano no contexto da avaliação externa, realizada no ciclo de alfabetização, tendo como referência critérios, estabelecidos por nós da equipe técnica, acerca do que sejam considerados frase e texto. Na verdade, tratava-se de uma oficina de correção dos testes.

A turma, inicialmente, foi organizada em forma de semicírculo e, posteriormente, organizou-se em duplas e em trios. Estiveram presentes nesse encontro de formação 26 professores alfabetizadores do 3º ano do ciclo de alfabetização. Iniciou pouco antes das 14h, abordando diretamente o conteúdo da pauta sem, contudo, realizar a acolhida, como a leitura deleite, por exemplo, conforme segue episódio do encontro de formação.

Alice: O que a gente providenciou para esse primeiro momento? Nós fomos atrás de algumas provas de alunos reais e de professores do 3º ano. Foi até a professora Clara Luz, que é minha parceira, que fez isso. Ela tinha uma professora aqui do Murilo [Braga]. Ela foi atrás de algumas provas de alunos do Murilo [Braga] e também da escola do Professor José Carlos.

Então, a gente tem aqui essas escritas que a gente vai analisar. Elas são de alunos reais da rede, alunos reais do 3º ano. Nós selecionamos algumas frases e também cinco textos. O que nós vamos fazer nesse primeiro momento? Analisar à luz... isso tem lá naquele material só que a gente fez de forma mais sintetizada, que são as questões do texto, os itens do 21 ao 30, que é produz texto usando escrita alfabética. O único gabarito que a gente vai ter com três possibilidades é esse [item] 21, que ou o aluno produz com escrita alfabética ou, ele não produz com escrita alfabética ou ele deixa em branco, fez uma cópia ou reproduziu um texto de memória. Os demais itens, é A ou B. Ou ele faz, ou ele atende ou ele não atende.

Então, no primeiro momento, nós podemos fazer essa correção em dupla, individualmente. Eu acho melhor em dupla porque, às vezes, tem mais reflexão. Eu estou em dúvidas se eu dou essa habilidade, se eu não dou, vamos ler os critérios juntos, [...] e a sensibilidade, a gente decide, ok? Então, nesse primeiro momento nós vamos fazer essa parte da correção. Vou deixar vocês em dupla ou individualmente. Eu prefiro em dupla, por isso que eu já organizei as carteiras assim também para a gente ficar um perto do outro. Vocês vão corrigir as frases, depois, os textos. Eu botei o texto, a frase, assim como os textos para não usar o próprio nome

do aluno, a gente está chamando a frase do aluno A, frase do aluno B, aluno C e aluno E, não tem o aluno D nas frases, porém, nos textos, a gente vai ter aluno A, aluno B, aluno C, aluno D e aluno E.

O episódio acima se refere ao momento introdutório da formação no qual Alice apresenta a pauta do encontro e contextualiza como as produções escritas das crianças foram selecionadas, e explica, em linhas gerais, sobre quais os procedimentos a serem adotados durante a oficina de correção das provas. A proposta inicial de Alice era de que os professores se organizassem em duplas e em trios para analisar as produções escritas, porém, eles preferiram realizar a análise coletivamente e, posteriormente, lançaram-se no desafio de analisar as produções dos seus próprios alunos, especialmente as que ofereciam mais dúvidas e, assim, discuti-las com a formadora Alice e, em muitas situações, com a nossa colaboração.

Em face do contexto de formação delineado, apresentamos as reflexões realizadas no encontro de pós-observação:

Sherazade: Que consequências tem a escolha do tipo de conhecimento trabalhado na formação dos professores alfabetizadores?

Alice: Posso estar equivocada, mas **eu acho que uma das consequências é a autonomia.** Autonomia, porque uma vez que a coprodução, que esse trabalho impulsiona, você está resgatando conhecimentos teóricos para casar com a prática, então, eu acho que, especialmente, a autonomia porque o propósito é... o que eu vejo [...] exercício completo, **exercício de me voltar para a produção do meu aluno. Então, eu me vejo, estou vendo a produção do meu aluno, ao invés de cada texto daquele analisando, me vejo tanto no aspecto até o que a gente já evoluiu com esse aluno, mas muito do que eu preciso evoluir.** Então, eu acho que, especialmente essa questão da autonomia, ter consciência do que eu estou fazendo, do que eu posso fazer e qual é o melhor momento que eu posso fazer.

Sherazade: Qual concepção de formação que a gente estudou, tomando como base o texto de Liberali (2006) que predominou?

Alice: Depois de tudo o que a gente disse, **é formação crítica, porque depois de tudo que a gente disse tem que ser formação crítica,** pode ter um pouco de cada um, pode ter um pouco de cada um, mas **eu acho que a predominância que a gente falou aqui em autonomia, a gente falou em relação teoria e prática.**

Diante do questionamento acerca das consequências do tipo de conhecimento trabalhado na formação, Alice afirma que, pelo fato de esse momento ter possibilitado que o professor se debruçasse sobre as produções e direcionasse o seu olhar para os avanços das crianças no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, uma das consequências de sua atuação é o favorecimento da autonomia dos professores, haja vista essa etapa proporcionar a relação teoria-prática.

Alice, embora não contemplasse, no contexto da formação ou na oficina de correção

propriamente, a leitura e a discussão de teorias e de autores de referência da área de Língua Portuguesa que tratassem do conceito de texto e os conhecimentos implicados na produção escrita, explicita a relação de unidade teoria-prática, revelando que essa unidade se manifesta na medida em que a análise dos textos dos alunos evoca por si só o conhecimento, a teoria sobre a própria compreensão do que seja texto, seus elementos constitutivos, entre outros aspectos.

Assim, fica evidente que a unidade teoria e prática se manifesta mediante a relação de interdependência entre estes dois polos, sem necessariamente haver um planejamento explícito na pauta, prevendo tempo-espço destinado à leitura e à discussão de textos articuladas ao momento da análise das produções das crianças, o que não implica dizer que não devem ser promovidos momentos de estudos, leituras e discussões sobre a linguística e as áreas afins que se dedicam a essa temática. Essa relação de unidade teoria-prática constitui o amálgama da formação na medida em que a teoria é concebida como esclarecimento e guia da prática que, por sua vez, constitui a práxis, fundamentando-a e enriquecendo-a (VÁZQUEZ, 2007).

O conhecimento que se manifesta no interior da prática, acompanha o desenvolvimento das teorias sobre o texto, levando em conta as operações intelectuais que a produção de um texto requer, conforme propõe a sociolinguística, por exemplo, a concepção de texto, realçando a interação entre leitor e autor na construção de sentido; a classificação quanto às tipologias e aos gêneros textuais; o domínio ou a esfera em que esses circulam socialmente; a finalidade; bem como sua função social no momento da produção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

No caso específico de uma situação de avaliação de desempenho, o propósito é bem diferente no que se referem às situações cotidianas em que a produção escrita é requerida. A esse respeito, Condemarín e Medina (2005) realçam que esse tipo de avaliação consiste em realizar tarefas que exige dos alunos demonstrar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e suas habilidades para dar conta das tarefas próprias o mundo real. Ressaltam, ainda, que essa contribui para a aprendizagem, visto que constitui um espelho da sala de aula, imersa na linguagem escrita, em que se desenvolvem tarefas autênticas, referentes à leitura e escrita.

Nessa direção, Condemarín e Medina (2005), ao discutirem sobre a formulação de critérios para a avaliação dos textos escritos, destacam que as práticas avaliativas dos textos produzidos pelas crianças necessitam centrar-se nos objetivos de aprendizagem, ou seja, na definição prévia das competências que o aluno deve adquirir em relação à produção de um determinado texto. Nessa direção, as autoras ressaltam que, para integrar a avaliação ao

trabalho de escrita, é necessário que professores e alunos elaborem, em conjunto, critérios sobre as características que se espera de um texto em uma situação dada.

Compreendemos que a ação de Alice foi, inicialmente, projetada visando ao fim imediato, no caso, a correção das produções escritas dos alunos decorrentes da Prova Padronizada realizada na Rede e, em consequência, a inserção dos resultados em sistema *online* para seu gerenciamento, porém, essa motivação, aos poucos, foi ganhando nova significação, tendo em vista que, tanto os professores quanto Alice se envolveram ativamente com a atividade, no intuito de compreender os pontos de vista das crianças, o que elas pensaram ao produzir seus textos, o que elas sabiam sobre a língua.

Nesse contexto, compreendemos que o engajamento da formadora e dos professores alfabetizadores na realização da atividade promoveu mudanças psicológicas afetando o modo desses se relacionarem com a prática de formar-ensinar, com as produções das crianças, conforme realça Leontiev (1988). Assim, a formação pressupõe ação transformadora pela intencionalidade com que se reveste e pela capacidade de transformar mentalidades e atitudes.

Refletindo sobre a perspectiva de formação que orienta sua prática, Alice é enfática em afirmar que, embora haja manifestação da concepção de treinamento e capacitação, houve predominância da perspectiva crítica pelas razões já destacadas anteriormente. Os enunciados de Alice reafirmam o caráter de disputa permanente das tendências opostas que operam no desenvolvimento da formação em que estas se excluem e se atraem mutuamente, favorecendo a passagem de uma perspectiva de capacitação para a crítica, por exemplo, configurando contradição interna e externa (AFANASIEV, 1968; CHEPTULIN, 2004).

A relação de Alice com o contexto concreto e cotidiano da formação e conosco, seus pares, completando a estrutura dialógica, tem o ato ético e responsável como fundamento da interação verbal. Essa dimensão ética se revela na medida em que a partícipe manifesta tanto a intenção quanto o resultado de sua ação comprometido com o outro, no caso, com o professor alfabetizador, no sentido de que esse realize seu trabalho cada vez melhor e de que considere o texto não apenas mera produção escrita, mas a produção dos seus próprios alunos, cada um com sua história, suas vivências, suas necessidades. Alice manifesta a dimensão estética da interação verbal ao demonstrar identificação pela formação crítica, principalmente pelo fato de essa perspectiva possibilitar ao professor tornar-se analista mais autônomo dos textos dos alunos a partir de critérios formulados previamente (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005). A interação verbal estabelecida no grupo caracterizou-se também pela relação dialógica, pelo encontro de vozes abertas às mudanças, por isso permeável, centrífugo, revelando a dimensão política da língua.

Alice desempenhou função fundamental no contexto da pesquisa, pois seu senso crítico aguçado e sua resistência às forças centrípetas contribuíram sobremaneira para provocar a reflexão do grupo e minar todo e qualquer discurso centralizador, encerrado em si. Sua coragem em desafiar o grupo a sair de sua zona de conforto e analisar seus pensamentos e práticas com outras lentes provocou o surgimento de crise.

A esse respeito, Morin (2011, p. 85) destaca que as crises correspondem “[...] a processos de desorganização, sejam regressivos (menos complexos), sejam progressivos (mais complexos)”. Considerando o contexto da pesquisa, a crise instalada favoreceu interrogações, processo de conscientização e busca de novas estratégias a exemplo de reflexões acerca de temáticas que suplantam o contexto da sala de aula, bem como a abordagem de conteúdos para além dos pacotes curriculares adquiridos pela Rede.

Navegar no território das significações da formação nos permitiu enfrentar trechos, ora de tormentas, ora de calma. Possibilitou desvelar as contradições presentes no contexto da formação dos formadores de professores de alfabetização, contradições essas originárias das condições sociais que permeiam a prática formativa constituída pela interpenetração de opostos em sua unidade. O condicionamento e a exclusão recíproca desses opostos em interação desencadeiam o desenvolvimento, levado a efeito pelo ganho de qualidades que foram produzidas nesse processo ou movimento, possibilitando a resolução dessa contradição.

No caso específico do trabalho de formação – atividade que lida diretamente com o conhecimento pedagógico, disciplinar, curricular, pessoal, experiencial e outros, com vistas a formar os docentes que atuam no ciclo de alfabetização – a contradição se efetiva a partir da luta e da unidade do trabalho manual (professores alfabetizadores) e intelectual (formadores de professores) em que esses opostos se excluem e se supõem mutuamente. Essa contradição permeia a totalidade das práticas do grupo na medida em que todo o trabalho se organiza em torno da elaboração de materiais didáticos e planos de aula por parte dos formadores de professores para serem executados pelos professores alfabetizadores.

A propósito da rotina do grupo, é importante destacar que esta é bastante intensa, exigindo um constante processo de planejamento, tendo em vista que os encontros de formação têm duração, em média, de duas horas e meia a três horas, com periodicidade quinzenal. A realização dos encontros requer a elaboração de materiais de suporte, como as sequências didáticas – no caso das formações que adotam propostas mais autônomas, a exemplo dos programas do MEC ou de projetos de iniciativa própria da Secretaria – a organização do roteiro de planejamento elaborado a partir do material do Instituto Alfa e Beto, visando orientar o trabalho do professor, bem como a confecção de material para

ambientação das salas. Também se constitui tarefa dos formadores o acompanhamento da aprendizagem dos alunos dos professores alfabetizadores, por meio da análise de fichas dos níveis de escrita, conforme defendem Ferreiro e Teberoski (1999).

Além das atribuições destacadas, cabe ao formador de professores realizar o acompanhamento em *lócus* da prática dos professores alfabetizadores a fim de apoiá-los na mediação dos conteúdos/habilidades trabalhadas nos encontros de formação, uma vez que os processos formativos se fundamentam no currículo da escola, bem como elaborar relatórios sobre o trabalho realizado.

É também atribuição dos formadores de professores a realização de atividades afins, entre elas, a elaboração de instrumentos de avaliações externas; participação, em parceria com gestão, de reuniões com grupos de técnicos. Há, ainda, atividades extras, remuneradas, como ministrar oficinas pedagógicas aos sábados, participação em bancas de correção de provas, analisando as escritas das crianças em processo de alfabetização, bancas de concursos de candidatos a ingressar na rede (prova didática), entre outras.

Os episódios ora apresentados corroboram o entendimento de que os contextos colaborativos, mediados pela reflexão crítica favorecem a indagação e a compreensão do trabalho desenvolvido pelos formadores de professores, evidenciando as significações de ser e de estar na formação, bem como possibilitando que esses desenvolvam o estado de consciência sobre sua ação, a origem e suas implicações nos diferentes contextos em que estes se inserem.

A interação que se instaurou no grupo, mobilizada, inicialmente, pela pesquisadora por meio de questionamentos e pela instigante e provocativa enunciação da partícipe Alice, forçosamente conduziu o grupo a analisar o conteúdo e a forma de sua ação formativa. Em outros termos, impeliu-o a analisar o conjunto de elementos e processos que constitui a formação, bem como sua estrutura e a organização, considerando a relação intrínseca inerente a essa unidade (AFANASIEV, 1968; CHEPTULIN, 2004).

Esse movimento gera o desenvolvimento, que pode ser evidenciado por meio dos diferentes estágios em que a formação pode apresentar.

A relação entre conteúdo e forma expressa uma contradição dialética. Esse caráter contraditório se manifesta na medida em que as condições objetivas e subjetivas da atividade de formação passam a ser modificadas casualmente ou, a partir de sua compreensão, por parte dos partícipes, por meio das interações estabelecidas, gerando, assim, a necessidade de mudança ou de transformação dessas. Assim, modificando-se o conteúdo, no caso, as condições objetivas e subjetivas, a atividade de formação, forçosamente, passa a agregar

novos elementos/aspectos. Essa contradição se resolve modificando-se a estrutura da atividade formativa para que corresponda ao conteúdo modificado.

No trabalho docente, a forma corresponde não somente aos processos (condições objetivas e subjetivas) que nele se desenvolvem, mas também à interação dos formadores de professores entre seus pares, professores alfabetizadores e todos os atores envolvidos direta e indiretamente. Desse modo, os encontros colaborativos favoreceram que as partícipes refletissem sobre as condições objetivas e subjetivas que perpassam a atividade formativa, permitindo que analisassem sua postura e, assim, dialogassem tanto com autores dos textos estudados quanto com seus pares no intuito de compreenderem as implicações do conteúdo e da estrutura ou da organização inerentes ao trabalho que desenvolvem, descortinando a real finalidade de sua ação.

No contexto investigativo, produzido neste trabalho de pesquisa-formação, compreendemos que o conteúdo se refere às condições objetivas e subjetivas da atividade formativa. Para Basso (1998), as condições subjetivas referem-se aos processos formativos pelos quais passaram os formadores de professores. Já as condições objetivas dizem respeito à baixa remuneração, às extensas jornadas de trabalho, acarretando na ausência de disponibilidade para o planejamento e preparação de aulas, a correção de trabalhos e a atualização, poucas oportunidades de discussão coletiva visando à solução de problemas do cotidiano escolar.

A formação de docentes como modalidade do trabalho docente constitui prática social e humanizada, uma vez que o produto resultante dessa atividade está a serviço, diretamente, dos professores alfabetizadores e, indiretamente, das crianças em processo de alfabetização. Nessa direção, o resultado do trabalho dos formadores de professores atende às necessidades de professores e alunos, constituindo-se simultaneamente como trabalho individual e, por isso, útil e concreto, e como trabalho geral, abstrato (MARX, 1988).

Objetivando enfatizar a relação entre as significações da formação na perspectiva crítica e a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições, apresentamos um episódio que a retrata como prática cooperativa. O episódio, a seguir, também foi extraído do segundo encontro colaborativo, realizado no dia 5 de novembro de 2015, conforme descrevemos anteriormente.

Sherazade: Então, o que que isso quer dizer, essas discussões que a gente está fazendo aqui, quer dizer? Que relação tem isso com o nosso cotidiano, no nosso trabalho, por que será que isso acontece?

Clara Luz: **Que a gente não fala a mesma língua, pela falta de unidade mesmo, pela falta de trabalhar em grupo, em reunir o grupo e vamos dizer, assim, trabalhar com o mesmo objetivo.** Eu acho que ver a coisa sair errada porque cada uma está pensando de um jeito e quer fazer ao seu modo, não quer fazer do modo do outro, não quer se unir para todo mundo falar a mesma linguagem, a mesma língua, quer dizer.

[...]

Sherazade: No que se refere à colaboração, você considera que precisa melhorar sua prática na relação aos seus colegas de trabalho e com os professores alfabetizadores?

Gato de Botas: **Nós temos vários grupos definidos que estão trabalhando pelo mesmo objetivo, mas é como se estivesse dando murro em ponta de faca.** Se somássemos os esforços teríamos um êxito fantástico. O que eu estou trabalhando, o que eu estou fazendo é para que ajude no teu trabalho e que ajuda no outro, todos fazendo um trabalho diferenciado, mas com objetivo único. Temos funções diferenciadas, mas um objetivo único.

Com base na dinâmica do corpo humano, indagamos às formadoras de professores que relações poderíamos estabelecer entre o que havia ocorrido na dinâmica e o que acontece no cotidiano do trabalho, ou seja, até que ponto as ações do grupo ocorriam de forma coordenada, negociada e compartilhada.

A esse respeito, Clara Luz destaca que falta unidade no grupo, que os membros não estão falando a mesma língua e, por isso, não estão trabalhando em torno do mesmo objetivo. Assim, ressalta que cada um pensa, planeja ou executa o trabalho de modo diferente, a exemplo do que ocorreu na dinâmica em que teriam que desenhar e montar o corpo humano e, ao final, o corpo assumiu uma forma desproporcional.

O reconhecimento da necessidade de o grupo de formadores de professores trabalhar unido em torno de um objetivo comum implica o primeiro passo para a mudança para efetivação do dever ético, materializando a dimensão ética do discurso.

A dimensão estética está diretamente implicada à dimensão ética na medida em que Clara Luz se identifica e vislumbra a unidade do grupo como algo desejável. A dimensão política do discurso se revela por meio da internalização das vozes sociais, particularmente quando a formadora se inclui como partícipe que, a exemplo das demais, também contribui para a ausência da tão almejada unidade do grupo.

Na sequência, questionamos às formadoras que necessidades elas apontavam naquele momento para que melhorássemos o nosso trabalho, de modo que houvesse o compartilhamento de ações e tarefas. Nessa ótica, a partícipe Gato de Botas reiterou a existência de vários grupos – e aqui depreendemos que ela se referia tanto às equipes que compõem a instituição como um todo quanto à própria equipe de alfabetização, que também possui subdivisões, considerando o ano escolar (1º, 2º e 3º ano), por exemplo, de modo a nos

organizarmos em duplas, trios, entre outras – e que deveríamos trabalhar em favor de um objetivo comum, no entanto, não funciona de forma satisfatória.

Ao destacar a relevância de nos mantermos em torno de um objetivo comum, a partícipe ressalta que o trabalho de determinado membro do grupo “ajuda” no trabalho do outro. Essa compreensão remete-nos à ideia de prestação de favor a alguém em uma ação ou atividade que é exclusivamente de outrem, alheia, ou seja, não se constitui como uma obrigação, um compromisso, um dever ético seu e, sim, do outro, implicando um ato de benevolência de sua parte em ajudar.

Esse modo de compreender o caráter social e coletivo do trabalho docente aproxima-se do significado de trabalho cooperativo que se caracteriza pelo esforço e pelo compromisso dos membros do grupo em cada um assumir sua parte, visando à composição do todo.

No entanto, essa compreensão é simplista e reducionista, constituindo-se em contradição dialética, pois prescinde do empenho, do engajamento, do esforço conjunto, cognitivo e emocional em torno de um propósito maior, visando à transformação da formação, do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola ou daquilo que projetamos idealmente, qualificando trabalho docente colaborativo, conforme destacam Moran e John Steiner (2003).

Nessa direção, a formadora ressent-se pela ausência de uma consciência coletiva, que impele à atuação conjunta de seus pares, visando à consecução dos fins aos quais se propõem. Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, a finalidade primeira da formação como modalidade do trabalho docente consiste no envolvimento e na implicação dos professores alfabetizadores em experiências de aprendizagem profissional de natureza teórico-prática, levadas a efeito pelos formadores de professores, visando à melhoria de seu desempenho no exercício da docência. Em última instância, este trabalho também é determinante no resultado da aprendizagem dos alunos, particularmente no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Não obstante, sendo a formação ou o trabalho docente uma produção não material e, portanto, não objetivado plenamente, sua concretização ocorre nos limites das condições objetivas e subjetivas, ou seja, a sua materialização se dá em consonância com as leis fundamentais que o regem (VÁZQUEZ, 2007).

Em síntese, as enunciações produzidas no contexto da pesquisa exerceram influência substancial na ressignificação dos modos de pensar e agir das partícipes, resultando na elevação do nível de consciência. A elaboração de novos significados se dá por meio da capacidade que as formadoras de professores têm de se desenvolverem profissionalmente,

mediadas pela linguagem como instrumento psicológico.

A observação colaborativa se constituiu em ambiente favorável e motivador do processo crítico-reflexivo, pois permitiu que as formadoras sentissem o desejo de mudar suas práticas, a exemplo de Fiona, que expressou seu empenho e comprometimento em aprimorar sua atuação no contexto da formação.

Desse modo, Fiona enfrenta o desafio de não restringir a sua atuação à análise do roteiro da aula, oralização dos fonemas, conhecimento das necessidades dos professores alfabetizadores por meio de escuta sensível, mas de compreender os contextos de atuação dos professores, suas necessidades e dos alunos, bem como a relação desses com o seu contexto institucional, considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos.

A esse respeito, temos convicção das limitações a que nossas ações estão sujeitas e somos conscientes de que a reflexão levada a efeito pela partícipe ainda não se caracteriza como crítica, pois Ibiapina (2003) destaca que a reflexão crítica se constitui como atividade social e necessita ser planejada e organizada sistematicamente a fim de que os professores pensem criticamente e colaborem mutuamente para o desenvolvimento profissional e a melhoria das condições do seu próprio trabalho.

O estudo possibilitou que as partícipes explicitassem de forma consciente e esclarecida a relação de unidade teoria-prática que perpassa a atividade de formação, levando-as a compreender que, independente de ter consciência dessa relação, a prática real é constituída por essa polaridade, sendo essa compreensão revelada de forma mais explícita por Alice, Sininho e Fiona.

As discussões ora apresentadas nos convidam, ainda, a refletir sobre significações da formação e do trabalho docente que implicam no engajamento e no empenho cognitivo e emocional dos partícipes em torno de um objetivo comum com vistas à sua transformação, conforme destacamos, a seguir.

3.1.4 Significações da formação e trabalho docente: perspectivando práticas colaborativas

O trabalho como categoria filosófica constitui a base para a significação das formas de relacionamentos entre os indivíduos, condicionando o modo como produzimos ou nos inserimos no processo de produção. Nessa direção, a maneira como significamos o trabalho docente, seja orientada para a produção de uma racionalidade humanista e dialética ou para a lógica que rege as leis do capitalismo, marcada pela competitividade, pelo individualismo, ela

é sempre determinada e entrelaçada pelas relações sociais, haja vista que nós, como indivíduos, somos produtos sociais, e não o social produto dos indivíduos (VÁZQUEZ, 2007).

Com base nessas reflexões, apresentamos, a seguir, episódio sobre as significações produzidas por nós, como partícipes da pesquisa, que denotam traços distintivos da formação como modalidade do trabalho docente que se aproximam de práticas colaborativas. O episódio também foi extraído do segundo encontro colaborativo que tratou da pesquisa colaborativa e do significado de colaboração.

No intuito de responder nosso questionamento sobre as necessidades que a formação apresenta para se tornar melhor, Fiona ressalta:

Fiona: Eu acho que uma coisa que é fundamental e que não acontece, são momentos de reflexão coletiva, a gente identifica esses problemas, a gente identifica essas necessidades, a gente sabe que elas existem, mas elas não são tratadas a contento e elas vão só se acumulando, vão só se agigantando. [...] No tocante ao que as meninas colocaram, e o Gato de Botas, para **diminuir a sobrecarga, porque, por muitas vezes, a gente está ali no fazer, fazer, fazer, fazer, mas para fazer e fazer bem feito, eu preciso de um momento de reflexão, porque no muito fazer, acaba fazendo mal feito, porque eu tenho que ter pausas para refletir e refazer, redirecionar mais a coisa, essa expressão redirecionar o meu fazer.** E isso, é preciso da reflexão coletiva. [...] Enquanto o **Gato de Botas falava dessa questão de entender que o outro participa de algo que envolve o mesmo objetivo que estamos buscando, de forma coletiva, mas eu não acho na coletividade, na hora dessa busca, quando eu não tenho essa reflexão coletiva,** ajustar o que tem que ser ajustado.

Gato de Botas: Então, nos organizar, ter esse momento de estudo, nós precisamos disso para não cair... nós sabemos da necessidade, mas precisamos sempre estar chamando atenção, um puxão de orelha, de vez em quando. **Nós precisamos dessa leitura para estarmos sempre com os pés no chão, estarmos atentas, aquele olhar que você falou, nós temos que tirar as lentes, limpar a vista. Então, para enxergar melhor, precisa dessa luz, dessa alimentação e, às vezes, nós temos essa dificuldade.** É tão corrido, nós não nos envolvemos só com uma coisa, são mil e uma coisas ao mesmo tempo, **e não é só uma linha de trabalho, nós estamos em um dia em uma linha, no outro dia já estamos com o pé em outra.** Então, nós temos que ser gigantes para não ficar [riso] decepcionada conosco.

Clara Luz: Nós não somos lembrados como pessoas que **necessitam de formação também,** a gente não é lembrada dessa forma, a gente só é lembrada que você tem que fazer com alguém, mas para você receber... [enquanto fala bate com a caneta na mesa de forma compassada].

Fiona realça a necessidade de diminuir a sobrecarga de trabalho, tendo em vista que o grupo permanece em um constante fazer, destacado com bastante ênfase por meio da repetição do verbo fazer. Ressalta, ainda, que essa sobrecarga ou esse “muito fazer” diminui a qualidade do trabalho desenvolvido, necessitando, assim, criar tempo-espço para refletir coletivamente sobre a prática, visando seu redimensionamento.

A partícipe destaca que o trabalho em favor de um objetivo comum necessita também

da reflexão coletiva, reconhecendo-a como potencial tanto para o favorecimento de um trabalho em torno de um objetivo único quanto para a transformação do trabalho docente.

Vázquez (2007), ao discutir sobre práxis criadora e práxis reiterativa, afirma que o homem é um ser que está constantemente inventando ou criando novas soluções. No entanto, as soluções encontradas têm sempre um prazo de validade, possibilitando sua repetição enquanto essa validade se mantiver, ou seja, até este criar novas necessidades, exigindo nova criação.

Nessa direção, Fiona reconhece que a formação reclama uma nova criação, ou seja, reconhece a necessidade de substituí-la, de transformá-la e a reflexão constitui o instrumento que favorecerá a emergência de uma práxis criadora. Dessa forma, a partícipe reconhece a reflexão coletiva como um dever ético a ser vivenciado pelo grupo e, ao mesmo tempo revela identificação, empatia pela reflexão coletiva, caracterizando, respectivamente, a dimensão ética e estética do discurso. Cabe ressaltar que, embora Fiona atribua destaque à reflexão coletiva como o instrumento responsável pela transformação de sua prática, reiteramos que a reflexão crítica se constitui como tal não apenas pelo seu caráter social, mas também por ser sistemática, intencional e planejada. Por fim, a dimensão política da interação verbal manifesta-se por meio da voz persuasiva, permeável às vozes sociais, abrindo-se, assim, para a mudança.

No âmbito dessa discussão, a partícipe Gato de Botas realça que a melhoria da prática se concretizará por meio dos momentos de estudo, reconhecendo-o como uma necessidade premente. Os momentos de estudo, para a partícipe, constituem-se como luz que ilumina o trabalho docente e, conseqüentemente, tem o potencial de auxiliar de modo a lançar um novo olhar para a formação. Esse modo de compreender a teoria encontra respaldo nas palavras de Vázquez (2007) ao afirmar que esta constitui esclarecimento e guia da práxis na medida em que a fundamenta e enriquece.

Assim, ao reconhecer a necessidade de estudar, a partícipe Gato de Botas demonstra compromisso ético em oferecer aos professores alfabetizadores e às crianças em processo de alfabetização uma atividade de formação de qualidade, capaz de contribuir com uma prática alfabetizadora também qualitativa, que leve em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos, revelando a dimensão ética do discurso.

Ao expressar o desejo de estudar que, na compreensão da partícipe é tão necessário para mudar o modo de conceber a realidade em que atuamos, demonstra empatia, manifestando a dimensão estética do discurso. Desse modo, a partícipe Gato de Botas, a exemplo de Fiona, ao reconhecer a necessidade da teoria, materializada por meio dos estudos,

deixa-se afetar pelas vozes sociais, como a voz de Liberali (2006), de Vázquez (2007), a nossa voz e tantas outras, evidenciando a dimensão política do discurso.

A formadora ressalta, no entanto, que a intensa rotina de trabalho constitui-se um desafio enfrentado pelo grupo para garantir efetivamente estes momentos de estudo e, especialmente, o fato de trabalhar com perspectivas teórico-metodológicas contraditórias, como alfabetizar letrando no contexto do PNAIC e com base na concepção do método fônico (Instituto Alfa e Beto), sendo esse aspecto evidenciado por meio da expressão “[...] e não é só uma linha de trabalho, nós estamos em um dia em uma linha, no outro dia já estamos com o pé em outra”.

Nessa direção, a partícipe Gato de Botas reafirma a coexistência de perspectivas de alfabetização conflitantes e contraditórias, uma vez que convivem em constante estado de luta, orientações teórico-metodológicas fundamentadas em concepções empiristas e construtivistas, expressando contradição dialética.

A formação no âmbito da alfabetização linguística constitui um dos processos que contempla a polaridade representada pela unidade teoria e prática. Influenciada por essa relação de opostos, a formação se apresenta sob perspectivas distintas, como a empirista, a construtivista e, ainda, a sócio-histórica, a depender da relação de predominância e de equilíbrio que se estabelece nesse processo, propiciando o desenvolvimento das significações da formação, razão de ser da contradição.

O enunciado de Clara Luz, expressando tom de seriedade e, ao mesmo tempo, de tristeza, denuncia a ausência de formação para os formadores de professores. Assim, a partícipe se ressentida pelo fato de o grupo não ser lembrado como pessoas e profissionais que, atuando diretamente com os professores alfabetizadores, necessitam constantemente participar de processos formativos. Ao discutir sobre a formação crítica do educador, Liberali (2006) destaca que a formação é eterna, pois começa antes de nossa existência e continua após nossa morte e que se entende tanto às pessoas envolvidas no processo quanto ao conjunto de pessoas que se organizam em torno de um ideal comum.

O enunciado de Clara Luz, embora expresse a compreensão de que os processos formativos constituem uma necessidade para aqueles que lidam diretamente com o conhecimento, evidencia traços distintivos da perspectiva de treinamento, principalmente quando utiliza a expressão “[...] a gente só é lembrada que você tem que fazer [formação] com alguém, mas para você receber...”. Assim, Liberali (2006) reafirma que a formação no contexto do treinamento implica na noção de que o professor teria que “receber”, de fora, o conhecimento que propiciaria uma prática eficaz.

A compreensão de que os formadores de professores são profissionais que necessitam vivenciar processos formativos, evidencia a dimensão ética do discurso. Dessa compreensão, advém o compromisso com o outro na medida em que a partícipe se sente impelida a oferecer uma prática de qualidade, que atenda também as necessidades dos professores alfabetizadores, revelando a dimensão ética do discurso. Essa maneira de compreender implica na empatia com a participação em processos formativos, expressando a dimensão estética do discurso.

O enunciado de Clara Luz, conforme inferimos, deixa-se atravessar pelas vozes sociais na medida em que não se sente como detentora do saber, reconhecendo, assim, sua condição de inacabamento, em constante estado de vir a ser, revelando a dimensão política do discurso.

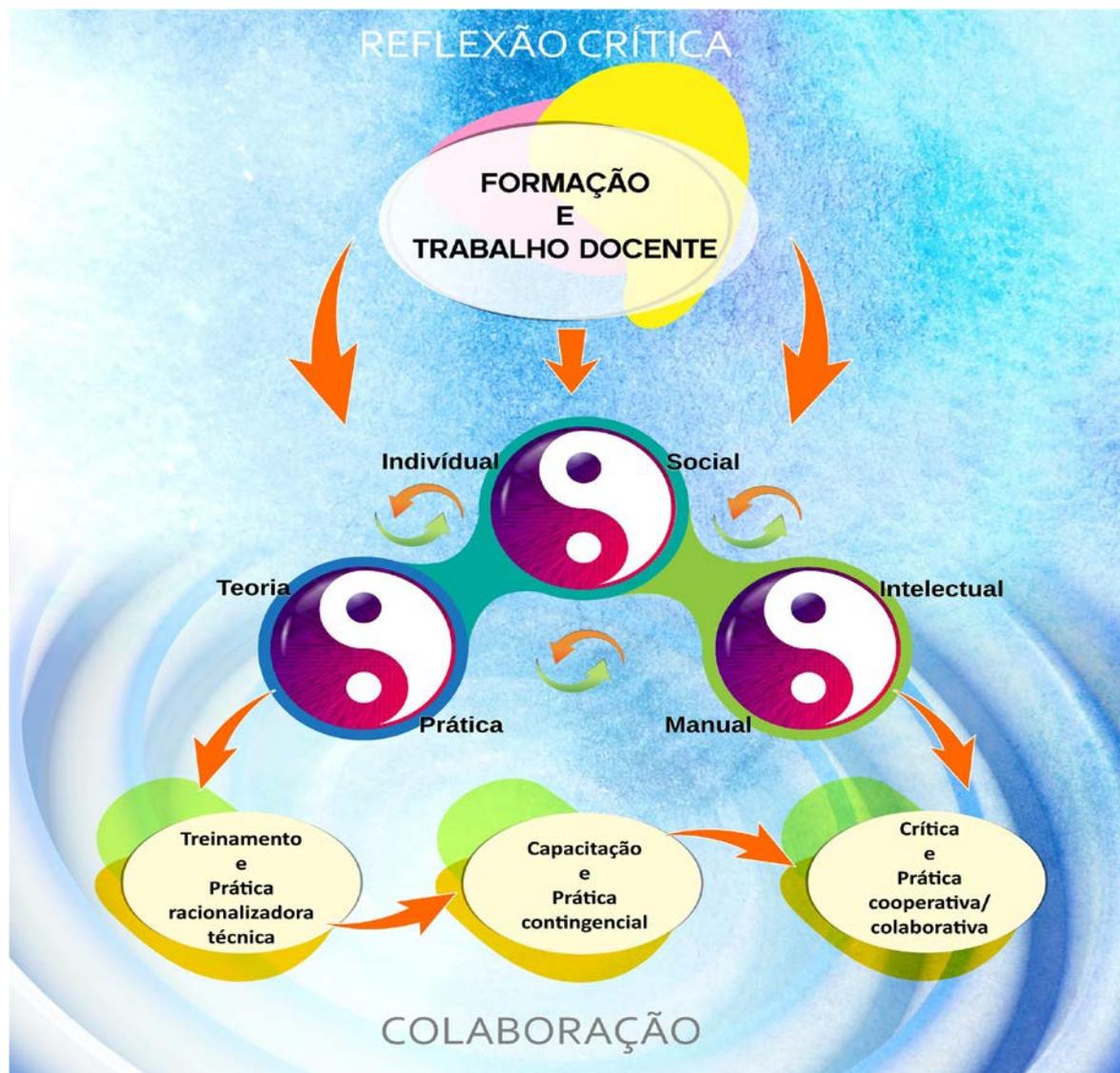
Significar a formação como processo acabado, ou seja, com caráter de terminalidade, implica contradição dialética, que se caracteriza pela ausência de relação entre a prática real e a consciência dos indivíduos, neste caso, das pessoas que compõem a gestão da Secretaria. Nessa direção, Liberali (2006) compreende a formação contínua como processo constante e eterno, que se estende às pessoas que se organizam para um ideal comum e, nesse contexto, para as formadoras de professores que se engajam na busca de desenvolver qualitativamente melhor a sua prática ensinar-formar.

Neste estudo, portanto, navegamos em distintas significações da formação como modalidade do trabalho docente. A exemplo da arte de navegar, que necessita de estudo da viagem, preparação da rota a ser seguida, controle das radiocomunicações; desenvolver pesquisa exige a definição do método e dos princípios gerais que a regem. Na produção desta investigação, elegemos o Materialismo Histórico Dialético como método de elaboração cognitiva e prática e os princípios da pesquisa colaborativa.

As narrativas de formação, os encontros e a observação colaborativa constituíram os procedimentos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, propiciando a constatação da tese. Assim, a organização do contexto colaborativo possibilitou a relação entre as significações da prática de formação e a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições.

O processo de colaboração e de reflexão desencadeado durante o nosso navegar favoreceu o desenvolvimento do nível de consciência das partícipes sobre sua maneira de pensar e de agir no contexto da formação, criando, assim, as possibilidades para a transformação de suas teorias e práticas, conforme ilustramos na Figura 3, o movimento produzido no decurso da pesquisa.

Figura 3 – Síntese da relação produzida entre as significações da prática de formação e a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições



Fonte: Produzido pela pesquisadora com base em Marx (1988), Vázquez (2007), Liberali (2006).

O movimento produzido no contexto da pesquisa é interpretado com base na Lei da Unidade e da Luta dos Contrários, do Materialismo Histórico Dialético, a qual expressa a fonte do desenvolvimento das significações, revelando, ao mesmo tempo, os contrários reais e a relação mediata interna entre eles. Essa relação explicita a unidade, o movimento que os engendra, os opõem e os supera (AFANASIEV, 1968; MARQUIT, 1996-1997; CHEPTULIN, 2004).

Desse modo, as significações produzidas por nós, como partícipes, manifestaram o desenvolvimento das contradições revelando em determinadas situações a solução destas, ou seja, possibilitando a transformação na estrutura do pensamento e da ação das formadoras de

professores, com vistas a uma prática colaborativa e crítico-reflexiva.

Assim, o estudo possibilitou conhecer diferentes nuances dos processos formativos, entre elas, as perspectivas de treinamento, capacitação e crítica, bem como suas contradições e, ainda, oportunizou-nos desvelar as significações da formação, favorecendo o encontro com a perspectiva de treinamento, prática caracterizada pela necessidade de prever e de controlar as ações dos professores alfabetizadores por meio de roteiros e planos, prescrevendo, assim, como esta deve ser conduzida. De acordo com essa perspectiva, o professor alfabetizador assume a condição de tabula rasa e, ao formador, ou “treinador”, cabe a função de disponibilizar o conhecimento técnico, visando à aplicação com vistas a solucionar os problemas da prática, estabelecendo, dessa forma, relação de oposição entre os meios e o fim.

No âmbito dessa discussão, Kincheloe e McLaren (2006) destacam que a obsessão dos racionalistas pela técnica, pelos procedimentos e pelos métodos adequados resulta no esquecimento da finalidade humanista, ou seja, da formação de professores comprometida com o desenvolvimento da consciência crítica e política.

Em decorrência dessa perspectiva de formação, o trabalho docente passa a se configurar como lógica racionalizadora técnica, que se fundamenta na execução de programas e de pacotes curriculares, privilegia o desenvolvimento do currículo fragmentado em elementos mínimos (objetivos), exercendo, desse modo, formas burocráticas de controle sobre o formador de professores.

As contradições inerentes a essa perspectiva de formação e, por conseguinte, de trabalho docente, são evidenciadas por meio de antinomias de natureza lógico-formal, caracterizada pelo divórcio entre o modelo de formação que pensamos que desenvolvemos, no caso, capacitação ou crítica, e a perspectiva que, objetivamente é levada a efeito — treinamento. Nessa perspectiva de formação, identificamos também a contradição dialética expressa por meio da relação teoria e prática, em que, no plano subjetivo, apresenta-se como relação de unidade e, na prática real, manifesta a predominância da teoria.

Em consequência dessa polaridade entre teoria e prática, o trabalho docente expressa antinomia de natureza dialética, manifestando a lógica racionalizadora técnica, caracterizada, de um lado, pelo trabalho intelectual, cabendo aos formadores de professores planejarem o processo de alfabetização e, por outro, aos alfabetizadores, cabe executarem o trabalho manual ou físico, aparentemente intelectual.

A contradição dialética também se manifesta no interior da formação sob o prisma da lógica racionalizadora técnica. Assim, o trabalho docente, em sua origem, dotado de caráter social e ontológico orientado para a produção da racionalidade humanista e dialética,

converte-se em elemento de exploração e de degradação dos formadores de professores, produzindo alienação expressa por meio da coisificação dessas relações sociais (MARX, 1988; VÁZQUEZ, 2007).

Dessa forma, ao expressarmos nossas perspectivas de formação como modalidade do trabalho docente e suas contradições, revelamos o arcabouço teórico que orienta nossas práticas, fazendo-nos reconhecer que podemos empreender mudanças em nossa maneira de agir e no contexto social e educativo em que atuamos, contudo, necessitamos de processos formativos que sejam organizados com essa intencionalidade e que possibilitem criar as circunstâncias para a produção da reflexão crítica no contexto institucional, para que as formadoras de professores tenham mais poder para pensar e agir.

Seguindo o roteiro de viagem, aportamos nas significações da formação na perspectiva de capacitação, caracterizada pela valorização da prática e dos saberes dela decorrentes, como fonte de conhecimento. Nessa modalidade de formação, o formador de professores é concebido como agente de sua prática formativa, sendo dotado de capacidade para administrar sua própria ação, cabendo a esse ou às instituições a que são vinculados, criar as condições para o seu desenvolvimento como profissional.

Essa perspectiva de formação produz efeitos no trabalho docente, caracterizando-o como prática contingencial, marcada pela atuação em situações instáveis, singulares, sendo as decisões pautadas na experiência empírica. Assim, o trabalho docente configura-se como ação utilitária, subjetiva e individual, sendo a prática o critério de verdade. O trabalho docente, nessa direção, implica contradição dialética na medida em que o caráter objetivo, social e transformador do trabalho é obscurecido.

As significações produzidas no contexto da formação na perspectiva crítica levam-nos a conceber as partícipes como agentes potenciais de transformação do contexto da sala de aula e da sociedade como um todo. A prática ocupa-se de construir formas de refletir e agir (participação social) fundamentadas na compreensão das questões sociais, históricas e culturais em que estão inseridos e se constitui, no intuito de transformá-las.

Nessa direção, a organização de contextos investigativos e formativos é fundamental para a mudança da maneira de pensar e das atitudes das formadoras de professores, sendo necessária a opção por um referencial teórico-metodológico que atribua à linguagem função relevante na formação humana. Para Vigotski (2000), a linguagem constitui instrumento do pensamento e, assim, a fala assume função planejadora na medida em que produz mudanças qualitativas na forma de cognição das partícipes, reestruturando os processos e os estados psicológicos, como a imaginação, a memória, a atenção voluntária e a consciência.

O trabalho docente, nessa ótica, é notadamente marcado pelo comprometimento dos formadores de professores que se organizam, visando à participação social no intuito de promover mudanças no contexto em que está inserido e na sociedade como um todo. Nesse caso, estes aspectos se materializaram a partir das reflexões em torno de problemas sociais, como a vulnerabilidade social que assola as famílias, a indisciplina, além da situação econômica que afeta os alunos, uma vez que muitos deles vão à escola sem ter se alimentado.

Os antagonismos evidenciados nessa perspectiva de formação e de trabalho docente a partir da nossa compreensão como partícipes desse processo formativo-investigativo, são expressos por meio da valorização de critérios técnicos e práticos que perpassam a ação formativa, uma vez que, é somente a partir dessa relação de unidade, que se torna possível a transformação, levada a efeito considerando os critérios éticos necessários para a construção de cidadania como atividade desejável (LIBERALI, 2006).

Para além da formação na perspectiva crítica cooperativa, o trabalho docente vislumbra práticas colaborativas comprometidas com o esforço conjunto do grupo em torno de um objetivo comum, visando à transformação do pensamento e dos modos de agir. Assim, o estudo sobre as questões que envolvem a ação formativa, o contexto da alfabetização, bem como a reflexão coletiva constituíram-se como necessidade produzida por nós, como partícipes e, por conseguinte, instrumentos de mediação desse processo criador de novas práticas.

O movimento produzido no ato de navegar fez emergir novas significações da formação como modalidade do trabalho, bem como possibilitou compreender as contradições que movem as realidades objetiva e subjetiva dos formadores de professores, conforme apresentamos a síntese integradora, a seguir, no retorno desta viagem.

4

**O FIM DA VIAGEM
É APENAS O RECOMEÇO**



4 O FIM DA VIAGEM É APENAS O RECOMEÇO

O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.
(José Saramago)

Chegar ao fim é pura expressão da contradição. Significa o recomeço, o marco de uma nova história, de uma nova vida, um novo conteúdo e uma nova forma. O começo nega o fim; começo e fim exprimem uma unidade de contrários. É marcada por essa compreensão que chegamos não ao fim, mas ao começo, ao prenúncio de novas significações que emergem a partir do estudo das contradições da prática de formação dos formadores de professores.

Embaladas pela metáfora da viagem marítima do personagem de “O conto da ilha desconhecida”, de José Saramago, também decidimos sair à procura de territórios desconhecidos. Ao contrário do homem do barco, compreendemos que navegar exige preparo, requer estudo e planejamento, preparação da rota a ser seguida, garantia dos instrumentos para a comunicação, a segurança dos tripulantes e tantas outras responsabilidades.

Cientes dessas exigências, criamos as condições visando ao cumprimento dos requisitos necessários para seguir mar adentro. Assim, traçamos um roteiro de viagem e convidamos os tripulantes que, com suas particularidades e suas peculiaridades, traçaram suas rotas para também realizar suas descobertas por meio de um processo reflexivo e, sobretudo, colaborativo.

No itinerário dessa viagem, enfrentamos momentos de calma em que pudemos apreciar o ciclo do vento, refrescando nossos corpos e nossas almas, e paisagens de rara beleza, mas também tivemos momentos de tempestades em que precisamos nos encher de coragem para seguirmos em frente. Nesse sentido, a professora doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, nossa comandante ou capitã, constituiu-se como inspiração para coordenar colaborativamente a nossa estadia a bordo, pois, durante o nosso velejar, acolheu-nos, cuidando do corpo e da mente e orientando de forma ética e responsiva.

Navegar nas significações da formação levou-nos a vivenciar sentimentos contraditórios, uma vez que, ao mesmo tempo, éramos capitã e tripulante do navio. Aos

poucos, aprendemos a transitar por esses papéis, conscientizando-nos de que, primeiramente, somos parte dessa arquitetônica.

Ao retomar a premissa que deu origem a esta investigação, qual seja: em contexto de colaboração, as significações de formação desenvolvida por formadores de professores de alfabetização possibilitam a explicitação da prática como trabalho docente e suas contradições, indagamos: o estudo propiciou a colaboração? Se houve a colaboração, esta foi suficiente para a compreensão das significações da prática de formação e sua reelaboração? A colaboração possibilitou a explicitação da prática formativa como modalidade do trabalho docente e a compreensão de suas contradições, bem como sua natureza? Tais questionamentos nos conduzem a retroceder no tempo-espaço e a analisar o que trouxemos na mala de viagem, ou seja, o que e o quanto aprendemos.

O contexto de investigação e de formação favoreceu aos formadores de professores saírem de si, de suas próprias práticas e refletirem sobre suas ações, revisitando as teorias que embasam o seu fazer, possibilitando a reelaboração das significações sobre a formação. Assim, as leituras e as discussões realizadas nos encontros colaborativos tiveram função importante para iluminar e orientar o trabalho docente.

A linguagem da colaboração e da reflexão crítica promoveu o compartilhamento e a negociação das significações da atividade formativa, favorecendo a quebra do silêncio, a desestabilização das vozes de autoridade e a adesão às vozes sociais, abrindo possibilidades para a mudança.

Navegar no território da prática de formação possibilitou compreender as significações produzidas pelas partícipes, permitindo identificar as perspectivas adotadas e as implicações para a prática formativa, bem como a lógica que rege o trabalho docente e suas contradições. Assim, o movimento produzido pela pesquisa nos levou a elaborar novas significações, permitindo, nos limites das condições objetivas e subjetivas, promover mudanças no pensamento e nas ações.

No contexto da observação colaborativa, a análise dos vídeos de situações de formação, por meio das ações reflexivas, constituiu-se como importante instrumento na conscientização das ações formativas, desempenhando função fundamental no desvelamento de contradições que permeavam os pensamentos e as práticas das partícipes.

Os dados produzidos oportunizaram desnudar uma realidade movida por contradições que, por conseguinte, geram tensões no seio da prática de formação, impulsionando o desenvolvimento. A manifestação dessas contradições é evidenciada a partir da relação trabalho manual e intelectual em que os formadores de professores assumem a condição de

planejadores ou treinadores, cabendo aos professores alfabetizadores o papel de executores da ação de ensinar o sistema de escrita alfabética, sendo essa contradição evidenciada, em especial, nos enunciados da partícipe Gato de Botas.

Conforme destacamos, uma relação dessa natureza implica a perda da totalidade da ação, tanto por parte dos formadores de professores quanto dos professores alfabetizadores, constituindo-se em uma contradição dialética na medida em que o produto da ação de planificar (o plano, tarefas) é separado de quem o produziu, configurando a alienação, ou seja, estado no qual esses se tornam alheios, estranhos aos resultados ou aos produtos de sua própria atividade.

A negociação e o compartilhamento das significações da formação como modalidade do trabalho docente, por meio da interação verbal, impulsionaram a explicitação da unidade teoria-prática de modo a reconhecermos a sua necessária relação, mesmo diante da predominância de um desses contrários dialéticos, conforme expressaram as enunciações de Alice, de Fiona e de Sininho, revelando essa compreensão.

As interações instauradas no grupo por meio dos procedimentos vivenciados na pesquisa favoreceram que nós, como partícipes, em diversos momentos, expressássemos as significações e as contradições inerentes ao trabalho docente ou ao trabalho formativo. Nesse sentido, considerando as condições objetivas e subjetivas de trabalho a que estamos imersas, foi possível identificar as categorizações de trabalho docente como prática: racionalizadora, cooperativa e colaborativa.

A nossa bagagem ganhou novas significações que possibilitaram criar novas necessidades, como a de refletir coletivamente, participar de momentos de formação garantir tempos-espacos de estudo, conforme expressaram Alice, Clara Luz e Fiona, colocando-nos na condição de aprendiz ao invés de formadora de professores.

O encontro feliz a bordo do navio oportunizou nos conhecermos melhor, adentrar no espaço da sala de formação de cada formadora, permitindo nos entreolharmos e censurar a postura da outra, mas não uma censura reprovativa e condenatória, mas no sentido de construir a crítica, visando ao desenvolvimento, o querer e o ser mais.

Em síntese, reconhecemos que as condições objetivas e subjetivas que tivemos para o desenvolvimento da pesquisa não foram suficientes e necessárias para comprovar a premissa defendida, pelo menos na sua totalidade. Nesse sentido, ressaltamos que as políticas da Rede, em especial, as de alfabetização e, por conseguinte, as de formação, concorrem para o engessamento da ação formativa e para a fossilização das práticas na medida em que os pacotes curriculares adquiridos e, conseqüentemente, os de formação, contribuem para

restringir a capacidade criativa e de transformação revolucionária do nosso modo de pensar e agir, não impossibilitando, porém, a **produção de novas significações** da formação e do trabalho docente, conforme discorreremos ao longo do texto.

No que tange às contradições da formação e do trabalho docente, embora esta categoria tenha se revelado bastante complexa, entendemos que houve a compreensão da necessária relação entre os opostos, principalmente no que se refere à unidade teoria-prática. Em relação à prática formativa como modalidade do trabalho docente, embora as condições objetivas e subjetivas tenham sido pouco favoráveis em função do pouco tempo de estudo e de reflexão dedicado à essa temática, avaliamos que houve a explicitação de aspectos e de atributos da prática formativa que a configuram como modalidade do trabalho docente.

É mister ressaltar que a presente pesquisa deixa um legado para este o Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial para o campo de conhecimento da linha de pesquisa Formação e Prática Educativa, na medida em que traz à baila a discussão sobre a formação de professores como uma modalidade do trabalho docente sob a perspectiva de formadores de professores de alfabetizadores no âmbito da formação serviço, contexto permeado por significações de formação e de alfabetização bastante distintas e, por vezes, antagônicas.

A pesquisa revela sua originalidade, especialmente por meio do estudo da contradição, categoria cara para o Materialismo Histórico Dialético, por se configurar como a fonte, a força motriz do desenvolvimento dos processos vivenciados nas realidades objetiva e subjetiva, sejam eles relacionados à natureza, de ordem cognitiva ou social.

O desembarque aflora sentimento de satisfação, de saudosismo e de alegria pelas vivências, pelo prazer de compartilhar o que vimos e o quanto aprendemos. Nesse velejar, aprendemos a olhar para nós mesmas e, assim, enxergar quem somos, o que fazemos, como fazemos e como e o quanto podemos ir além das determinações objetivas e subjetivas.

Não obstante, o desenvolvimento deste estudo fortaleceu a ideia de que, embora seja desafiador refletir crítico-colaborativamente no contexto dos processos formativos, essa possibilidade é real, conforme constatamos, sendo necessário elaborar políticas de formação que valorizem esses princípios e criar as condições para sua concretização.

Nesse sentido, recomendamos, por um lado, que as Secretarias de Estado, dos Municípios e demais instituições responsáveis pelos processos formativos, tanto iniciais quanto contínuos, organizem seus projetos e suas propostas de intervenção, priorizando a colaboração e a reflexão crítica, haja vista que essas estratégias proporcionam o desenvolvimento profissional, auxiliando na compreensão das práticas individuais e coletivas,

possibilitando questionar o ensino mecanizado, para reelaboração da prática formativa.

Nós, como partícipes, por outro lado, não podemos cruzar os braços diante desses desafios, antes temos o compromisso ético e responsivo de lutar e de criar as condições para nosso próprio desenvolvimento, em busca do ser mais e de promover uma prática formativa qualitativamente melhor, conforme expressou o próprio grupo:

Alice: E como a gente está provocado, como a gente está participando desses momentos [...] se sente na obrigação de fazer essa provocação dentro de outros grupos que a gente está participando.

Clara Luz: [...] este período de estudo [...] tem mostrado, nos inquietado a respeito do nosso trabalho, porque, às vezes, a gente pensa que está fazendo uma coisa, a gente pensa uma coisa e diz outra, pensa que está fazendo algo de um jeito e está fazendo de outro.

Fiona: [...] as discussões, os estudos teóricos, eles foram fundamentais também, porque eles fizeram essa provocação no meu interior. Mas ver, assistir a aula das colegas e, especialmente, a minha aula, mexeu mais ainda com minhas inquietações, ajustou o que eu pensava que era ajustado para buscar um novo ajuste, entendimento, e também de conhecimento, de autoconhecimento daquilo que se propõem a fazer.

Gato de Botas: Em relação ao nosso encontro que eu vejo como fator bem positivo nessa questão de nos dar oportunidade, despertar, buscar e, você, nessa possibilidade de estarmos estudando, refletindo, porque falando, sentindo a necessidade, organizar, sistematizar para que possamos estar em grupo discutindo e refletindo.

Sininho: [...] foi um prazer poder participar desse grupo de estudos, por todas essas questões que podemos elencar, pelas reflexões que discutimos, pela troca de experiências, pelos exercícios de reflexões que criaram essas inquietudes na gente. [...] Então, assim, são uma série de questionamentos que, por mais que a gente não consiga responder aqui, no momento, mas que a gente vai levar esses questionamentos e vamos botar na nossa prática, procurando sempre melhorar.

A narrativa retratada neste texto é o resultado da existência sócio-histórica em que os formadores de professores expressaram, em seus diários de viagem, a consciência do eterno devir, de que somos eternos aprendizes, e de que estamos sempre retomando a rota seguida anteriormente, pois sentimos a necessidade de traçar novos roteiros. O viajante está sempre recomeçando a viagem. Há sempre territórios e ilhas nos arrastando para nos lançar, enfim, ao mar, à procura de respostas, à procura do desconhecido.

Navegar embora seja prazeroso, também requer descanso. Voltamos já!



REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ALBUQUERQUE, E. D. P. E. **Linguagem e experiência**: a singularidade do olhar para o contexto da escola a partir das contribuições de Wittgenstein e Bakhtin, 2008. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ALBUQUERQUE, M. O. de A. **Reflexão crítica e colaboração**: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. 2008. 142 f. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011, 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

ALVES, M. C. M. M. Protagonismo docente: a configuração de um novo perfil à lógica do capital. In: IX ANPED SUL. 9., 2012, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul, FORPED, 2012. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2354/156>>. Acesso em: 20 set. 2014.

ALVES, W. F. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis: Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2015. p. 1-19. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

ANADÓN, M. E. Novas dinâmicas na pesquisa educativa e formação continuada dos docentes: modelos participativos. In: BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.). **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRRN, 2009. p. 117-131.

ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARAÚJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. 3. ed. Curitiba: UFPR, 2010.

ARAÚJO, F. A. M. **Educação.com tecnologia**: conectando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC's. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Piauí, Teresina, 2015.

ARAÚJO, M. P. O **Processo dialógico**: conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores de ensino superior e a prática pedagógica. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, mai./jun./jul. 2005.

ÁVILA, S. de F. O, de. As Transformações do trabalho docente através da produção escrita da anped (1996-2009). In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. UFRN, UERN, IFRN, 2011. p. 1-13. Disponível em:

<http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=109:trabalhos-gt09-trabalho-e-educacao&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 15 mai. 2016.

BAKHTIN, M. M. **Para uma Filosofia do Ato**. Tradução, não-revisada e de uso didático e acadêmico, de C. A. Faraco e C. Tezza. 1993[1920-24]. Disponível em:

<<http://lutasocialista.com.br/livros/V%C1RIOS/BAKHTIN,%20M.%20Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BANDEIRA, H. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis**: realidade e possibilidade. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BASSO, I. S. **As condições objetivas e subjetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de História. Campinas, 1994. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. Sentido e significado do trabalho docente. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 44, Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BATISTA, S. M. M. **Práticas avaliativas dinâmicas**: sentidos e significados compartilhados com professores de direito. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Programa de apoio à leitura e a escrita**: guia geral. Brasília, 2004.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Alfabetização e linguagem: formação de professores. Brasília, DF, 2006.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização – concepções e princípios. Unidade 1. Brasília: MEC, 2012.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber fazer. 2003, 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BRITO, F. da C. **Docência no Ensino Fundamental**: refletindo sobre a prática profissional. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BUBNOVA, T. **O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin**. Tradução: Maria Inês Batista Campos e Nathália Rodrighero Salinas Polachini. *Conexão letras*, v. 8, n. 10, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/download/55173/33554>>. Acesso em: 12 set. 2016.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Progresso, 1987.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escolas. São Carlos, EdUSFCar, 2003. p. 139-152.

CHAUÍ, M. 2000. **Convite à filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-ômega, 2004.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

COELHO, G. M. de S. **Formação contínua e Atividade de Ensinar**: produzindo sentidos sobre o brincar na Educação Infantil. 2012. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

CONDEMARÍN, M; MEDINA, A. **Avaliação autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, J. D. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, F. L. da; PECCI, A. Desestatização como estratégia de reforma do Estado: análise preliminar da privatização no Brasil de Nova República. **Revista de Administração Pública**, v. 33, n. 3, p. 191-207, 1999. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7645/6190>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

COSTA, F. O marxismo enquanto referencial teórico para o conhecimento do ser social. In: JIMENEZ, S. V.; FURADO, E. B. (Org.). **Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001, p. 13- 27.

CRISOSTIMO, A. L. Aspectos teóricos sobre a atuação dos formadores de professores em exercício e o processo de autonomia docente. **Revista Acta Scientiarum: human and social sciences**. Maringá, v. 25, n. 1, p. 105-112, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2202>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

DAMASCENO, I. C. **Sentidos e significados de ensinar matemática nos anos iniciais: reflexão crítica e colaborativa de práticas educativas**. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Relatório de pesquisa).

DESGAGNÉ, S. L. Concept de recherché collaborative. fidée d'un rapprochement entre chercheurs unisersitaires et praticiens enseignants. **Revue des Sciences de L' Education**, v. 2, n. 2, p. 371-393, 1997.

DEUS, A. M. de. **Formação continuada na interface com a prática pedagógica: o que pensam os professores**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOURADO, L. F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã. 2001. p. 49-57.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 229-301, jul./dez. 2003.

ENGELS, F. Sobre o papel do macaco na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2004. p. 13-34.

FAINGOLD, N. De estagiário a especialista: construir as competências profissionais. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais consequências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 119- 133.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de hoje**. Porto Alegre: v. 46, n. 1 p. 21-26, jan./mar. 2011. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/9217/6367.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

FERNANDES, H. C. O trabalho docente: pauperização, precarização ou proletarização? In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_25_54_O_trabalho_docente__pauperizacao,_precarizacao_ou_proletarizacao.PDF>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FERNANDES, L. V. O trabalho docente à luz da perspectiva materialista histórica. **36ª Reunião da ANPED**, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3017_resumo.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2015.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto, 2009. p. 329-343.

FERREIRA, L. S. Educação e trabalho na escola: considerações sobre a dessimbolização e a desinstitucionalização do trabalho dos professores. In: **37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 37., 2015, Florianópolis: Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2015. p. 1-14. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

FERREIRA, M. S. Para não dizer que não falei de método. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M. (Org.). **Formação de professores na perspectiva histórico-cultural: vivências no formar**. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 57-78.

_____. Quem narra diz... **Revista Educação em Questão**, v. 1, n. 1, jan./jun. 1987. Natal: EDUFRN, 1987.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIORIN, J. L. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis**. 2010, v. 2, p. 33-48. (Série Bakhtin: inclassificável).

_____. Língua, discurso e política. **Alea**, v. 11, n. 1, p. 148-165, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2009000100012>. Acesso em: 10 ago. 2016.

FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, M. T. de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GAMA, M. L. S. **Trabalho coletivo em contexto de planejamento**: sentidos e significados atribuídos pelos professores. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; MELLO, G. N.; BERNARDES, N. M. G. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, out. 1972.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abril. 2008.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GIARETTON, F. L; SZYMANSKI, M. L. S. Atividade: conceito-chave da práxis. **XI Congresso Nacional de Educação**. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SPID/CÁTEDRA UNESCO. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. De 23 a 26 set. 2013. p. 15446- 15461. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7543_5188.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

GIROUX, H. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma teoria crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOLZMAN, L. H. Pragmatismo e Materialismo Dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, H. **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 83-109.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Reflexão crítica**: uma ferramenta para a formação docente. *Linguagem, educação e Sociedade*, Teresina, n. 9, p. 73-80, jan./dez. 2003.

_____. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a produção identitária. In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). **Identidade**: questões teórico-metodológicas. CRV: Curitiba, 2011. p. 115-138.

_____. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Lber livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAEGER, W. **Paideia**. A Formação do Homem Grego. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

JOHN-STEINER, V.; WEBER, R. J.; MINNIS, M. The Challenge of studying collaboration. Tradução livre Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. **American Educational Research Journal**, Winter, v. 35, n. 4, p. 773-783, 1998.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Tradução Paulo Asevedo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1972.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962. (Coleção Debates).

LEONTIEV, A. N. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 89-142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal lógica dialética**. Tradução. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1975.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. In. **Educar em Revista**, n. 24, p.113-147, Editora UFPR, 2004. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2211/0>>. Acesso em: 10 dez 2005.

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L. (Org.). **Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006, p. 15-34.

_____. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Coleção: novas perspectivas em linguística aplicada. v. 8. Campinas: Pontes, 2010.

LIMA, L. L. O. O trabalho que se realiza na educação infantil. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. UFRN, UERN, IFRN, 2011. p. 1-16. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=109:trabalhos-gt09-trabalho-e-educacao&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 15 mai. 2016.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, D. M. de C. Aprendizagem da língua escrita: teorias e práticas. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste, 2005, Belém. **Anais...** Belém: [s.n.], 2005. p. 18. CDROM.

MACHADO, F. da S. **Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública: sentidos e significados produzidos em colaboração**. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de letras, 2010. p. 203-234. (Série Bakhtin: inclassificável, v. 1).

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.

MARQUES, M. A. B. **A constituição da pessoa na experiência de ser professor: os sentidos do conhecimento de si na formação docente**. 2009. 204 f. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

MARQUIT, E. Contradições na lógica dialética e na lógica formal. **Revista Princípios**, São Paulo, 43. ed. p. 58-68, nov./dez./jan. 1996-1997. Disponível em: <http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=144&id_indice=845>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e Concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, n. 36, 1995.

MARX, K. **Ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. **O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. v. 1. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

_____. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R. **A dialética do**

trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 35-69.

_____. Trabalho estranhado propriedade privada. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 173-195.

_____. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 155- 171.

MATSUOKA, S. Para uma política de formação continuada: a formação do professor formador de professores. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1918p.pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

MCLAREN, P.; KINCHELOE, J. Repensando a Teoria Crítica e a Pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEDEIROS, M. V. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar.** 2007. 240 f. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

MELO, R. O discurso como reflexo e refração e suas forças centrífugas e centrípetas. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável.** Campinas: Mercado de letras, 2010. p. 235-264. (Série Bakhtin: inclassificável, v. 1).

MENDES, V. da R. Configuração do trabalho realizado no Ead: implicações para o campo educacional. In: In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. UFRN, UERN, IFRN, 2011. p. 1-16. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=109:trabalhos-gt09-trabalho-e-educacao&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 15 mai. 2016.

MENEZES, G. N. D. O trabalho docente na educação profissional técnica. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis: Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2015. p.1-16. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

MENEZES, L. C. de. (Org.). **Professores: formação e profissão.** Campinas: Autores Associados: NUPES, 1996.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado.** Tad. Maria Isabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

MONTEIRO, S. M. **Escrita espontânea.** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais: CEFET- MG. Departamento de linguagem e tecnologia. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

MORAIS, A. G. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética? In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo

de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, Caderno 5, 2015. p. 59-67.

MORAN, S; JOHN-STEINER, V. Creativity in the making: Vygotsky contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. Tradução livre de Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. In: SAWYER, R. K. et al. **Creativity and development**. E. U. A Oxford: University Press, 2003. p. 82-83.

MORIN, E. **O método 6: ética**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NASCIMENTO, S. M. S. do. **Cruzando olhares, refletindo e dialogando: o projeto formativo do curso de pedagogia do CMRV/UFPI – Parnaíba**. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

NUNES, M. A. A. **Prática pedagógica em contexto socioeducativo: ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração**. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

OLIVEIRA, J. B. A. e. **ABC do alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008a.

_____. **Programa alfa e beto de alfabetização de crianças**. Manual da secretaria de educação. 8. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008b.

OLIVEIRA, W. ; MAGALHAES, M. C. C. **Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores**. In: LIBERALI, F. C. et al. **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes editores, 2016. p. 205-236.

PAIVA, M. M. F. M. Observação colaborativa: um caminho para a renovação das práticas supervisivas no contexto da formação inicial de professores. In: XII COLÓQUIO DA AFIRSE/AIPELF, 2002, Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2002. v. 1. p. 521-528.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais consequências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135- 159.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIEROTE, E. M. V. de F. **Formação contínua de professores no ensino médio: sentido e significado de aprendizagem em contexto de colaboração**. 2011. 181 f. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PINTO, M. de F. N. O trabalho docente no contexto de expansão da educação infantil pública em Belo Horizonte. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu/MG, UFMG, 2010. p. 1-19. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt09>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

PONTES, A. P. F. S. O ensino médio integrado: a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. UFPE, 2012. p. 1-17. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/109-gt09>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

PRADO, R. A. N. **Políticas públicas e condições de trabalho do professor da rede federal de educação profissional no Brasil**: uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho docente. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIBEIRO, A. E. **Fluência de leitura**. Centro federal de educação tecnológica de Minas Gerais: CEFET-MG. Departamento de linguagem e tecnologia. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fluencia-de-leitura>. Acesso em: 10 jun. 2017.

RIBEIRO FILHO, J. P. **Ressignificando o conceito de avaliação da aprendizagem na prática dos professores do ensino médio do CEFET-PI**. 2006. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

RIGOLON W.; VENCO, S. Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. UFG, 2013. p. 1-15. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/167-trabalhos-gt09-trabalho-e-educacao>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

ROCHA, A. F. da S. **Práticas pedagógicas**: instrumento e resultado no processo de reflexão crítica em contexto colaborativo. 2012. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Editorial Estampa, v. V, 1973.

_____. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, v. VI, 1977.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das letras. 1998.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, A. J. Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador. **Revista Humanidades**, Brasília: v. 43, p. 75-82, 1997.

SILVA, E. do N. **Movimento de colaboração com um professor de matemática: prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas.** 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SILVA, J. **Integração do programa tv escola na prática pedagógica de professores de ensino médio de escolas públicas estaduais de Teresina-PI.** 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, K. C. D. **Trabalho Docente e conhecimento.** Florianópolis. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

SOBRAL, A. A estética em Bakhtin (literatura, poética e estética). In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável.** Campinas: Mercado de letras, 2010. p. 53-88. (Série Bakhtin: inclassificável, v. 1).

SOUSA, M. G. da S. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina – PI: revelações a partir de histórias de vida.** 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

SOUZA, J. G. V. de. **Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada: para além do discurso.** 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SOUSA, J. R. de B. **Práticas avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertativas, utilizadas pelos professores do curso de pedagogia da FAP/Teresina e os sentidos enunciados de ENADE.** 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

STÁLIN, J. V. **Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico.** Rio de Janeiro: Edições Horizonte, 1945. Tradução Fernando A. S. Araújo. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELES, F. P. **Prática Pedagógica na Educação Infantil: estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba-PI.** 2010. 202 f. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

TIRADENTES, A. “Tem que fazer! se não fizer, não trabalha mais aqui!”: trabalho docente e formação humana no quadro de internacionalização, fusões, aquisições e reestruturação do “mercado” da educação superior. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu/MG, UFMG, 2010. p. 1-17. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt09>> Acesso em: 15 mai. 2016.

TOASSA, g. **Emoções e vivências em Vigotski.** São Paulo: Papyrus, 2011.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 1-11, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, H. M. **Prática pedagógica do professor alfabetizador**: a reflexão crítica como mediadora do saber, do saber-ser e do saber-fazer. 2007. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

VIEIRA, J. S. Constituição das doenças da docência (docenças). In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu/MG, UFMG, 2010. p. 1-18. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt09>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. Processo de trabalho das professoras de educação infantil: entre imagens de bondade e o mal-estar docente. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. UFG, 2013. p. 1-10. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/167-trabalhos-gt09-trabalho-e-educacao>> Acesso em: 20 mai. 2016.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

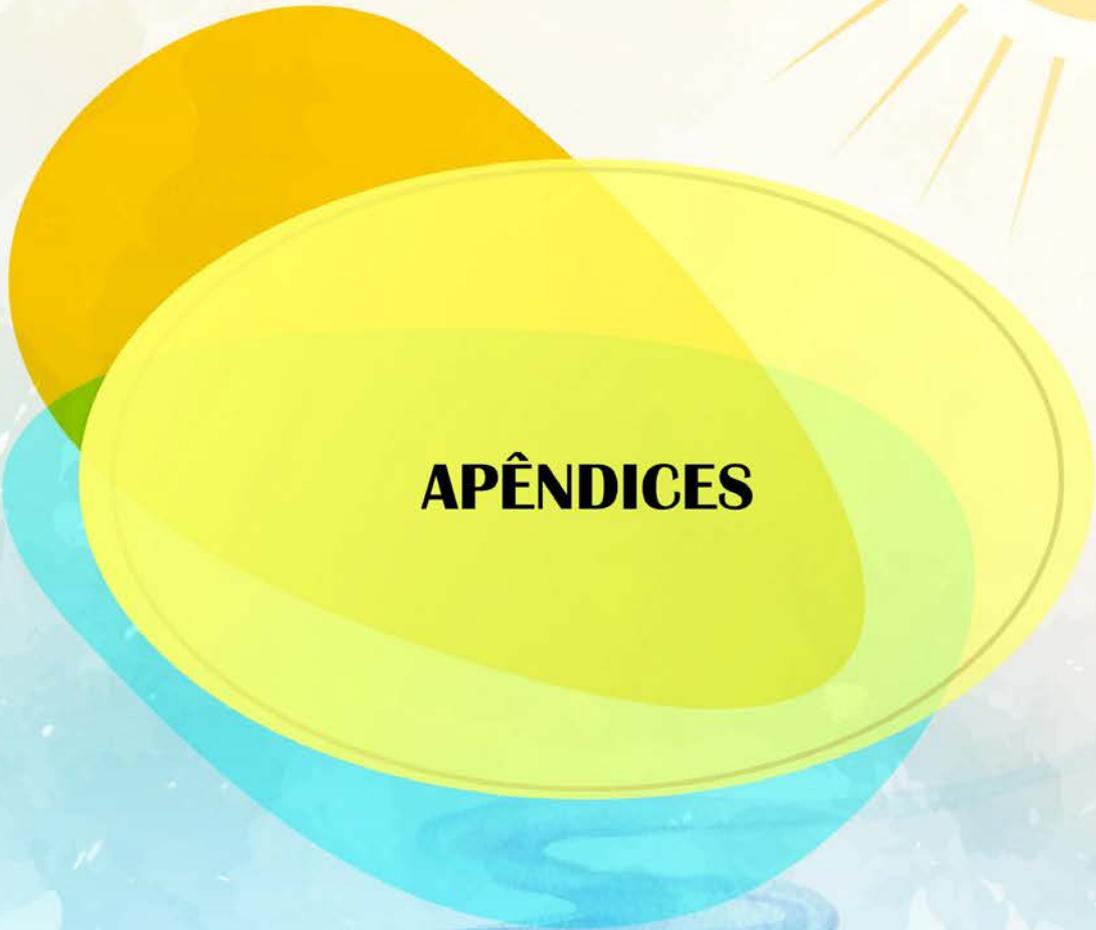
VILLAS BOAS, B. M. de F.; DIAS, E. T. G. Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível? *Educar em Revista, Curitiba: Edição Especial n. 1/2015, p. 35-53. Disponível em:* <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00035.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

VIRGINIO, M. H. da S. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. 2009, 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4794/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

WEISZ, T; SANCHES, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.



APÊNDICES



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO BASEADO NA OBRA “O CONTO DA ILHA DESCONHECIDA” DE JOSÉ SARAMAGO

FINALIDADE: Discutir os temas colaboração, sentido/significado e atividade.

1. Por que o Homem do barco lançou-se ao mar à procura da Ilha desconhecida? O que ele de fato, buscava encontrar?

2. De acordo com o resumo da obra, caracterize o Rei, o Homem e a Mulher da limpeza, usando, para tal, três adjetivos.

Leia, com atenção, o fragmento abaixo, retirado da obra *O conto da ilha desconhecida*, de José Saramago.

Quem és tu, perguntou o homem, Não te lembrás de mim, Não tenho idéia, Sou a mulher da limpeza, Qual limpeza, A do palácio do rei, A que abria a porta das petições, Não havia outra, E por que não estás tu no palácio do rei a limpar e a abrir portas, Porque as portas que eu realmente queria já foram abertas e porque de hoje em diante só limparei barcos, Então estás decidida a ir comigo procurar a ilha desconhecida, Saí do palácio pela porta das decisões, Sendo assim, vai para a caravela, vê como está aquilo, depois do tempo que passou deve precisar de uma boa lavagem, e tem cuidado com as gaivotas, que não são de fiar.

3. Na sua opinião, que motivo(s) levou(aram) a Mulher da limpeza a acompanhar o Homem do barco à procura da Ilha Desconhecida?

Leia o trecho abaixo e responda:

Em menos de um quarto de hora tinham acabado a volta pelo barco, uma caravela, mesmo transformada, não dá para grandes passeios. É bonita, disse o homem, mas se eu não conseguir arranjar tripulantes suficientes para a manobra, terei de ir dizer ao rei que já não a quero, Perdes o ânimo logo à primeira contrariedade, A primeira contrariedade foi estar à espera do rei três dias, e não desisti, Se não encontrares marinheiros que queiram vir, cá nos arranjaremos os dois, Estás doida, duas pessoas sozinhas não seriam capazes de governar um barco destes, eu teria de estar sempre ao leme, e tu, nem vale a pena estar a explicar-te, é uma loucura.

4. Qual a importância da Mulher da limpeza para a concretização do sonho do Homem do barco?

5. De que maneira a Mulher da Limpeza contribuiu para a concretização do sonho do Homem do barco?

6. Com base na sua compreensão do resumo da obra, a participação da Mulher da limpeza na concretização do sonho do Homem do barco caracteriza-se como cooperação, ajuda ou colaboração? Justifique.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Sentidos e significados do trabalho formativo: compreensão das contradições da prática dos formadores de professores de alfabetização

Pesquisador Responsável: Hostiza Machado Vieira

Instituição/ Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Pesquisadores participantes: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Telefone para contato:

Caríssimo(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, de uma pesquisa científica. Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você leia as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador responsável deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: investigar a partir de contexto colaborativo a relação entre as significações da prática de formação contínua desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização e a explicitação desta como trabalho docente e sua contradições.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa ocorrerá por meio da produção das narrativas de formação, da observação colaborativa, bem como das sessões reflexivas.

Benefícios. A pesquisa contribuirá para a produção do conhecimento no campo da formação contínua de professores, bem como para a transformação das práticas formativas especialmente dos formadores de professores de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Teresina na medida em que propiciará aos partícipes o desenvolvimento de processos reflexivos, o que implica no autoconhecimento e na consciência sobre os processos formativos.

Riscos. A modalidade de pesquisa adotada, no caso, a pesquisa colaborativa requer

investimento de tempo por parte do partícipe, gerando certo desconforto em relação à disponibilidade de tempo para leituras e discussões, uma vez que este tipo de investigação implica em pesquisa e formação ao mesmo tempo, sendo necessário organizar cronograma para realização dos encontros de estudos, podendo acarretar atraso na pesquisa.

Sigilo. Os partícipes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Significa que asseguramos seu anonimato através da utilização de pseudônimos para identificação dos interlocutores da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, _____
_____, RG _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma dela.

Teresina, _____ de maio de 2015.

Assinatura do Partícipe

Assinatura do pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com:
Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI.
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.
Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.

CEP: 64.049-550 - Teresina - PI.

Telefone: 86 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.br

Web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto de pesquisa: Sentidos e significados do trabalho formativo: compreensão das contradições da prática dos formadores de professores de alfabetização

Orientadora: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Doutoranda: Hostiza Machado Vieira

Orientações para a produção das narrativas de formação

O presente estudo objetiva investigar a relação dos sentidos e significados do trabalho de formação desenvolvido pelos professores formadores e a compreensão das contradições da prática. A proposta de escritura das narrativas de formação configura um momento em que os professores formadores de alfabetização revisitam seu percurso formativo e a prática formativa, evidenciando como se deu o seu ingresso na profissão, bem como os fatos marcantes que ocorreram em sua vida e que estão associados à decisão de ser professor formador.

O roteiro a seguir, configura-se como possíveis aspectos a serem evidenciados na tessitura das narrativas de formação.

- ✓ Motivações que a levaram a optar pelo magistério.
- ✓ Tempo de atuação nos anos iniciais do ensino Fundamental.
- ✓ Motivações que a levaram a se tornar professora formadora de alfabetização.
- ✓ Relatar como aconteceu a travessia da docência nos anos iniciais (professora alfabetizadora) para a docência na formação contínua (professora formadora).
- ✓ Relação entre formação inicial, a prática docente alfabetizadora e a prática formativa (necessidades formativas).
- ✓ O significa de ser professora formadora.
- ✓ Relatar brevemente como aconteceu o primeiro encontro que atuou como professora formadora na formação contínua, destacando sua relação com os professores alfabetizadores (como se sentiu; como conduziu a aula; a escolha do conteúdo; recepção dos alfabetizadores, entre outros).

APÊNDICE D - QUESTIONAMENTOS

Com base na leitura do texto **Pesquisa colaborativa: trilha para a investigação, formação e produção de conhecimento** e na vivência da dinâmica do desenho do corpo humano, responda as questões abaixo:

1. Como você caracteriza a Pesquisa colaborativa?
2. Em que a Pesquisa Colaborativa se distancia e aproxima-se dos demais tipos de pesquisa?
3. Explique os princípios da Pesquisa colaborativa.
4. O que é colaboração?
5. A leitura do texto evocou situações do seu cotidiano profissional que revelam a presença e/ou a ausência de colaboração? Relate.
6. De que forma esta leitura e as discussões decorrentes da dinâmica podem contribuir com o trabalho que desenvolvem?
7. Ao avaliar sua prática, você considera que vivencia a colaboração no sentido defendido no texto? Justifique.
8. No que se refere à colaboração, o que você considera que precisa melhorar em sua prática, na relação com os colegas de trabalho e com os professores alfabetizadores?
9. De que maneira você espera que esta pesquisa possa colaborar para sua atuação enquanto professora formadora?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTÕES

A partir da leitura do texto “**A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada**”, reflita sobre as seguintes questões:

1. Qual o objeto de estudo da Linguística Aplicada?
2. Qual o foco da Linguística Aplicada na perspectiva crítica?
3. Qual o papel dos linguistas aplicados?
4. Estabeleça a diferença entre formação contínua e continuada.
5. A atividade que você realiza é formação contínua ou continuada? Justifique.
6. Como se caracteriza a formação contínua compreendida a partir da perspectiva do treinamento?
7. Qual a função da linguagem na perspectiva do treinamento?
8. Quais as implicações da adoção da perspectiva do desenvolvimento/capacitação de educadores?
9. Qual a função da linguagem na perspectiva da formação do desenvolvimento/ capacitação?
10. Qual deveria ser o papel da educação, segundo Freire?
11. Como a formação crítica de educadores considera os indivíduos?
12. De acordo com a autora, como se caracteriza a participação social na perspectiva de crítica de formação de educadores?
13. Quais as vantagens que os espaços de formação crítica oferecem?
14. De acordo com Clough e Holden (2002), que habilidades a formação para a cidadania pode oportunizar?
15. Qual a função da linguagem na perspectiva da formação crítica do educador?
16. A sua prática de formação contínua converge com qual das perspectivas apontadas no texto (treinamento; desenvolvimento/capacitação; formação crítica)? Justifique
17. Quais as vantagens e desvantagens dessa sua maneira de formar?
18. Que consequências tem a escolha dessa perspectiva para a formação dos professores alfabetizadores?
19. Que tipo de homem e de sociedade a sua maneira de formar produz?
20. Exemplifique situações da formação que contribuem para essa produção de homem/sociedade.
21. Sua maneira de formar serve a que interesses? Por que considera dessa forma?
22. Como você chegou a esse modo de formar? Exemplifique sua resposta.
23. O que você considera que limita as suas práticas? Que necessidades apontaria como possibilidade para atender a esses limites?
24. Qual a função social de suas ações? Exemplifique situações trabalhadas na formação ou em que essa função seja realçada.
25. O que você considera que precisa melhorar no seu desenvolvimento profissional e ampliar a função social das suas ações?
26. Que teorias e conceitos serviram de suporte para a produção de sua prática formativa? Por que considera isto?
27. Quais fundamentos teóricos utiliza para suprir essas dificuldades?
28. Como sua forma de agir demonstra relações de poder e/ou de submissão? Exemplifique com situações da formação ministrada ou em outras situações.
29. Tomando como base a leitura e discussão sobre a colaboração, você considera que colabora com os professores alfabetizadores na sua prática formativa? Como isso foi possível?
30. O que você pode fazer para atingir essa melhoria?
31. Quais elementos você trabalharia no sentido de modificar significativamente seu contexto de atuação?
32. O que você faria de diferente para que a colaboração faça parte do seu fazer cotidiano?

APÊNDICE F - QUESTÕES PARA ESTUDO DO TEXTO UNIDADE DA TEORIA E DA PRÁTICA

1. Explique a afirmação:
 - a) “[...] os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato”.
2. De acordo com Sánchez Sanchez Vázquez (2007), considerar as relações entre teoria e prática como uma oposição absoluta significa estabelecer uma base falsa. O que o autor quis dizer?
3. A partir das três perspectivas estudadas, a saber: consciência comum (senso comum), pragmatismo e marxismo,
 - a) explique como se dá as relações entre teoria e prática
 - b) identifique a concepção e o critério de verdade
4. O que aproxima e o que distancia (comum) o pragmatismo e marxismo no que concerne ao critério da verdade? Justifique
5. O que devemos compreender ao falarmos da prática como fundamento e fim da teoria?
6. Explique a afirmação: “[...] a teoria pode gozar de certa autonomia em relação às necessidades práticas”.
7. O que o autor quis dizer ao afirmar: “A atividade do sujeito prático nos é oferecida nessa dupla vertente: por um lado, é subjetiva [...] mas, em um sentido mais restrito, é um processo objetivo”?
8. Ao relacionar a discussão do texto estudado e sua prática, como a relação entre teoria e prática se manifesta na sua prática formativa? (oposição absoluta ou uma relação de unidade) Justifique.
9. Antes da leitura deste texto, você tinha plena consciência disso?
10. Exemplifique situações da formação contínua que demonstrem essa manifestação da relação entre teoria e prática.
11. Que perspectivas ou vertentes (consciência comum, pragmatismo ou marxismo) serviram de suporte para a produção de sua prática formativa? Por que considera isto?
12. O que levou você a desenvolver uma prática formativa com esta compreensão da relação entre a teoria e a prática?
13. Quais as consequências dessa maneira de conceber a relação entre a teoria e a prática para a sua própria atividade de formar e para a formação dos professores alfabetizadores?
14. O que você faria de diferente para que a relação de unidade entre a teoria e a prática oriente sua prática formativa regularmente?

APÊNDICE G - QUESTÕES PARA REFLEXÃO

1. De acordo com o texto, por que Lênin classificou a Lei da unidade e luta dos contrários como essência e medula da dialética?
2. Por que é importante conhecer a lei da unidade e luta dos contrários?
3. O que são contrários?
4. O que é unidade?
5. O que é contradição?
6. Após a leitura do texto “Lei da unidade e luta dos contrários”, que relação podemos estabelecer com o texto “A unidade da teoria e da prática”, de Sanchez Sanchez Vázquez?
7. Podemos afirmar que a teoria e a prática, enquanto pólos/aspectos da atividade de formação contínua, constituem uma unidade e luta de contrários, ou seja, encerram elementos contraditórios e mutuamente exclusivos no contexto da prática formativa? Explique.
8. Com base na leitura dos textos “Unidade da teoria e da prática” e “Lei da unidade e luta dos contrários” e na análise de sua prática de formação contínua, como a contradição se evidencia no seu fazer pedagógico?
9. De que forma a contradição se constitui como fonte de desenvolvimento para sua prática?
10. Os estudos tratados neste contexto de formação/investigação, especialmente sobre a relação teoria e prática e contradição dialética, influenciaram/afetaram o processo de compreensão e desenvolvimento de sua própria prática? Por que considera dessa forma?

APÊNDICE H – AÇÕES REFLEXIVAS

AÇÕES	QUESTIONAMENTOS
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quem são e quantos são os professores alfabetizadores? ✓ Em que contextos estão inseridos? ✓ Qual a faixa etária dos professores alfabetizadores? Em que fase da carreira profissional eles se encontram? ✓ Qual o perfil de sua turma de formação? ✓ Qual o conteúdo trabalhado na formação? ✓ O que motivou a escolha desse conteúdo? ✓ Por que você o escolheu? ✓ Quais os objetivos deste encontro de formação? ✓ Por que foram escolhidos esses objetivos para a formação? ✓ Como foi a acolhida dos professores alfabetizadores? ✓ Como a turma foi organizada? ✓ Por que organizou dessa forma? ✓ Que tarefas foram realizadas como suporte para a compreensão do assunto estudado? ✓ Como você avalia a participação dos professores nas tarefas desenvolvidas? ✓ Houve interação no encontro de formação? Qual a qualidade dessa interação? ✓ Como foi o encerramento da formação ministrada?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Houve intervenções por sua parte? Qual o objetivo delas? ✓ Como você se sentiu ao tornar público o seu trabalho? ✓ Qual foi o foco principal do assunto trabalhado? ✓ Procure exemplificar situações da formação ministrada que você considera que contribuíram para que você atingisse os objetivos propostos. ✓ Quais os tipos de conhecimentos trabalhados? ✓ Por que fez essa opção? ✓ Houve dificuldades para que os professores alfabetizadores participassem do que foi proposto por você? A que atribui essa dificuldade? ✓ Que relação você fez entre o assunto trabalhado, as tarefas desenvolvidas e os objetivos almejados? ✓ Que relação você faz entre atividade e o seu fazer cotidiano nos encontros de formação? ✓ O assunto foi trabalhado na perspectiva da transmissão, produção ou coprodução dos conhecimentos? Por quê? Exemplifique situações da formação que justifiquem sua resposta. ✓ Qual a sua função na formação ministrada? ✓ Que função os professores alfabetizadores desempenharam no decorrer das tarefas realizadas? ✓ Houve intervenções da sua parte? Qual o objetivo delas? ✓ Qual o significado que a atividade de formar tem para você? ✓ Qual a relação que tem a formação ministrada hoje com as formações das quais você já participou?

AÇÕES	QUESTIONAMENTOS
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quais as vantagens e desvantagens da formação ministrada? ✓ Que consequências tem a escolha do tipo de conhecimento trabalhado para a formação dos professores alfabetizadores? ✓ A formação que você ministrou está relacionada a que concepção de formação? Por que você considera isso? ✓ Que tipo de homem e de sociedade a sua maneira de formar produz? ✓ Exemplifique situações da formação que contribuem para essa produção de homem/sociedade. ✓ Sua maneira de formar serve a que interesses? Por que considera dessa forma? ✓ Que situações e/ou eventos marcaram a produção do seu perfil profissional? ✓ Como você chegou a esse modo de formar? Exemplifique sua resposta. ✓ O conhecimento tratado nesta formação influencia no processo de transformação da prática do professor alfabetizador? Por que considera dessa forma? Poderia exemplificar com situações trabalhadas nessa formação ou em outras? ✓ O que você considera que limita as suas práticas? Que necessidades apontaria como possibilidade para atender a esses limites? ✓ Quais fundamentos teóricos utiliza para suprir essas dificuldades? ✓ Qual a função social de suas ações? Exemplifique situações trabalhadas na formação ou em outras formações em que essa função seja realçada. ✓ Que teorias e conceitos serviram de suporte para a produção de sua prática formativa? Por que considera isto? ✓ Que relação você estabelece entre esses conceitos e a sua formação profissional? ✓ Como você trabalhou os processos psíquicos/cognitivos/afetivos dos professores alfabetizadores? Que instrumento utilizou? Por quê? ✓ Como sua forma de agir demonstra relações de poder e de submissão? Exemplifique com situações da formação ministrada ou em outras situações. ✓ Você colaborou com os professores alfabetizadores nessa formação? Como isso foi possível?
REELABORAR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que você mudaria na formação ministrada? ✓ Que outras possibilidades você geraria para repetir sobre o que foi feito durante a formação? ✓ O que você considera que precisa melhorar no seu desenvolvimento profissional e ampliar a função social das suas ações? ✓ O que você pode fazer para atingir essa melhoria? ✓ Que relação você faz entre o seu trabalho hoje e o realizado no início de sua carreira? ✓ Quais elementos você trabalharia no sentido de modificar significativamente seu contexto de atuação? ✓ Qual a relação entre a sua ação de formar hoje e a realizada antes das sessões reflexivas? ✓ Após realizarmos essas reflexões você continua com os conceitos de atividade e de formar que foram evidenciados no início do estudo ou faz uma resignificação dos mesmos? ✓ O que você faria de diferente para que a colaboração faça parte do seu fazer cotidiano?

APÊNDICE I – AÇÕES REFLEXIVAS UTILIZADAS NA PÓS-OBSERVAÇÃO

AÇÕES	QUESTIONAMENTOS
DESCREVER	<p>Perfil da turma de formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quem são e quantos são os professores alfabetizadores? 2. Em que contextos estão inseridos? 3. Qual a faixa etária dos professores alfabetizadores? Em que fase da carreira profissional eles se encontram? <p>Sobre o conteúdo/objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Qual o conteúdo trabalhado na formação? 5. Quais os objetivos deste encontro de formação? 6. Que desafio oferece para os professores uma formação que se restringe a orientar o preenchimento de fichas, a oralização dos fonemas e a distribuir as lições e tarefas ao longo dos dias letivos? 7. Considerando o seu processo formativo, você não considera um retrocesso e por que não dizer, uma contradição a sua performance nessa formação? 8. O que motivou a escolha desse conteúdo e desses objetivos? <p>Acolhida/organização da turma/encerramento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Como foi a acolhida dos professores alfabetizadores? 10. Como a turma foi organizada? Por que organizou dessa forma? 11. Como foi o encerramento da formação ministrada?
INFORMAR	<p>Intervenções/interações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que tarefas foram realizadas como suporte para a compreensão do assunto estudado? 2. Houve intervenções por sua parte? Qual o objetivo delas? 3. Houve interação no encontro de formação? Qual a qualidade dessa interação? 4. Os professores demonstraram envolvimento e satisfação na realização das tarefas propostas? <p>Resultados almejados/alcançados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Você se sente mais realizada profissionalmente ao desenvolver a formação no ciclo de alfabetização, tendo como referência o método metafônico ou na educação infantil? Justifique. 6. Que relação você fez entre o assunto trabalhado, as tarefas desenvolvidas e os objetivos almejados? 7. Procure exemplificar situações da formação ministrada que você considera que contribuíram para que você atingisse os objetivos propostos. 8. O assunto foi trabalhado na perspectiva da transmissão, produção ou coprodução do conhecimento? Por quê? Exemplifique situações da formação que justifiquem sua resposta. 9. Por que fez essa opção? 10. Qual a sua função na formação ministrada? 11. Que função os professores alfabetizadores desempenharam no decorrer das tarefas realizadas? 12. Como a relação entre teoria e prática se manifestou nesta pauta de formação? (oposição absoluta ou uma relação de unidade) Justifique. 13. Qual o significado que a atividade de formar tem para você? 14. Como você se sentiu ao tornar público o seu trabalho?

AÇÕES	QUESTIONAMENTOS
CONFRONTAR	<p>15. Que consequências tem a escolha do tipo de conhecimento trabalhado para a formação dos professores alfabetizadores?</p> <p>16. A formação que você ministrou está relacionada a que concepção de formação? Por que você considera isso?</p> <p>17. Que tipo de homem e de sociedade a sua maneira de formar produz?</p> <p>18. Exemplifique situações da formação que contribuem para essa produção de homem/sociedade.</p> <p>19. Sua maneira de formar serve a que interesses? Por que considera dessa forma?</p> <p>20. Como você chegou a esse modo de formar? Exemplifique sua resposta.</p> <p>21. O conhecimento tratado nesta formação influencia no processo de transformação da prática do professor alfabetizador? Por que considera dessa forma? Poderia exemplificar com situações trabalhadas nessa formação ou em outras?</p> <p>22. O que você considera que limita as suas práticas? Que necessidades apontaria como possibilidade para atender a esses limites?</p> <p>23. Quais fundamentos teóricos utiliza para suprir essas dificuldades?</p> <p>24. Que teorias e conceitos serviram de suporte para a produção de sua prática formativa? Por que considera isto?</p> <p>25. Sua forma de agir/falar demonstrou relações de poder e de submissão? Exemplifique com situações da formação ministrada ou em outras situações. Você colaborou com os professores alfabetizadores nessa formação? Como isso foi possível?</p>
REELABORAR	<p>26. O que você mudaria na formação ministrada?</p> <p>27. O que você considera que precisa melhorar no seu desenvolvimento profissional e ampliar a função social das suas ações?</p> <p>28. O que você pode fazer para atingir essa melhoria?</p> <p>29. Que relação você faz entre o seu trabalho hoje e o realizado no início de sua carreira?</p> <p>30. Do ponto de vista da dialética, qual a função da contradição nesse processo?</p> <p>31. Quais elementos você trabalharia no sentido de modificar significativamente seu contexto de atuação?</p> <p>32. Qual a relação entre a sua ação de formar hoje e a realizada antes dos encontros e observações colaborativas?</p> <p>33. Após realizarmos essas reflexões você continua com o significado de formar que foi evidenciado no início do estudo ou faz uma resignificação do mesmo?</p> <p>34. Na sua opinião, o que falta para você promover uma formação que se reverta em colaboração plena?</p> <p>35. Que outras possibilidades você geraria para refletir sobre o que foi feito durante a formação?</p>