

---

## A IDENTIDADE DO FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM PROCESSO EM CONSTITUIÇÃO

---

Fernanda de Araújo Frambach

**Resumo:** Uma estratégia recorrente nas políticas educacionais tem sido a organização de programas de formação “em cascata”, nos quais alguns professores atuam como formadores de outros docentes. O objetivo deste trabalho foi realizar algumas análises da formação docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), investigando a estrutura “em rede” desta proposta. O caminho metodológico escolhido foi a análise discursiva dos documentos que regulamentam o programa, articulada com as vozes de professores que assumiram o papel de orientadores de estudos. Os resultados apontam que a participação dos orientadores no PNAIC tem refratado em suas identidades, apontando para o reconhecimento da complexidade desta atuação e para a necessidade de análise crítica das políticas de formação.

**Palavras-chave:** Formação docente. Formadores de professores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Discursos.

### Introdução

Nos últimos anos podemos observar no âmbito das políticas educacionais, a formação docente sendo indicada como um dos principais meios para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Em virtude disso, encontram-se inúmeras propostas com o rótulo de “educação continuada” que utilizam como estratégia principal é a organização “em cascata”, nos quais alguns professores selecionados atuam como formadores de outros docentes, a fim de atingir um número cada vez maior de profissionais.

Nesta perspectiva, convém refletirmos sobre o papel dos formadores, que são designados como tutores, multiplicadores, orientadores de estudo, etc. e cuja função é socialmente nova. Ao serem chamados a esta posição, muitas vezes não são vistos como produtores de conhecimentos, “ficando assim suposto que a formação implica em aprender que se deve reproduzi-la integralmente, quando do contato direto com os professores” (ANDRADE, 2011, p. 2). Convém ressaltar a possibilidade desta configuração implicar na qualidade da formação, sobretudo porque pode ser determinante da forma de engajamento dos professores que dela participam. Verem-se como recebedores de conteúdos a serem implementados na escola ou como reflexivos profissionais que devem fazer outros profissionais, seus pares, refletirem sobre seus saberes e práticas são caminhos que se bifurcam no âmbito da formação continuada.

Sem desconsiderar a importância dos investimentos feitos neste campo, advogamos que é necessário ampliar as reflexões sobre os princípios, finalidades e pressupostos teóricos subjacentes



às políticas que estão sendo implementadas. Entre elas está o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, no qual a formação continuada de professores alfabetizadores é um dos eixos estruturantes.

Por isso, esta proposta tem como público alvo os docentes do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) e previa inicialmente uma formação presencial de 240 horas (120 horas em Alfabetização em Linguagem no ano de 2013 e 120 horas em Alfabetização Matemática, em 2014). No entanto, esta proposta foi ampliada e no ano de 2015 reiniciou-se com o objetivo de discutir sobre a integração curricular dos demais campos do conhecimento, permanecendo em 2016 e com previsão de continuidade em 2017. Observamos, assim, que se trata de um curso de longa duração, algo recomendado por anos em pesquisas sobre formação docente.

Coerente, então, que a estrutura desta política seja a formação de uma rede. Assim, um formador, selecionado pela Instituição de Ensino Superior – IES – coordenadora, atua com os orientadores de estudo selecionados pelos municípios; estes, por sua vez, atuam com os professores alfabetizadores. Uma estrutura como esta permite que se atinja uma quantidade enorme de pessoas, considerando-se todo o país.

No que se refere ao processo de escolha dos orientadores de estudos, o primeiro requisito era ter participado da equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento<sup>1</sup> no município ou estado (BRASIL, s.d., p. 12) e o restante das vagas disponíveis para cada município (calculada a partir do quantitativo de professores alfabetizadores) deveria ser preenchido por profissionais que conhecessem a realidade local e tivessem experiência com formação de professores e/ou na área de alfabetização. No entanto, pelo sistema adotado, o município é autônomo nesta seleção e o MEC não tem como determinar as escolhas, ainda que as possa sugerir de acordo com o que entende ser mais adequado pedagogicamente. Mas há vários indícios de que isto nem sempre ocorre e questões totalmente alheias ao aspecto pedagógico determinaram muitas destas escolhas, o que pode estar sendo bastante comprometedor da qualidade da implantação do programa em várias localidades do Brasil.

Neste sentido, levando em consideração a abrangência e importância deste programa, e reconhecendo a estrutura de organização do mesmo, podemos indagar: como o professor Orientador de estudos se constitui como formador de outros professores? A fim de refletir sobre esta questão, o propósito deste trabalho foi realizar algumas análises da formação docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), investigando a estrutura “em rede” deste

---

<sup>1</sup> O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - foi um programa de formação continuada de professores, iniciado em 2005 que perdurou até 2012 para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.



programa. Para atingir a este objetivo, proponho analisar os documentos basilares desta proposta, articulando-as com as vozes de Orientadores de estudos que atuaram nos anos de 2013 a 2015, no município de Niterói, Rio de Janeiro, os quais revelam suas vivências nos diversos cenários formativos e os investimentos nos níveis pessoal e profissional.

## 1. Pressupostos teóricos

Tendo em vista a intenção de discutir sobre a constituição dos formadores de professores, neste caso intitulados Orientadores de estudos, torna-se necessário evidenciar as concepções teóricas que embasam esta discussão. Esta investigação esteve fundamentada em autores como Nóvoa (2009), Tardif (2008), Tardif e Lessard (2011), Andrade (2009, 2010, 2011), Prado e Soligo (2008) e outros que enfatizam a necessidade de conhecer e compreender os saberes e as práticas docentes a partir dos discursos dos próprios professores, concebendo-os como sujeitos produtores de conhecimento.

Soligo, Grandin, Alexandrino (2008) o definem da seguinte forma:

Professor-formador é, em geral, recrutado entre os professores presentes nos sistemas educativos e não recebeu, portanto, formação específica para a tarefa. Esta circunstância torna relevante conhecer os percursos percorridos pelo profissional em sua ação e os elementos que os constituem. (p. 64)

Os autores evidenciam o que comumente acontece nos processos de organização de propostas de formação em rede, nos quais alguns docentes são alçados à função de formadores, mas sem um preparo anterior para esta atuação. A este respeito, Alter (2003) propõe questionamentos que são importantes:

Basta ser um professor experiente reconhecido para se tornar um “formador profissional”? A experiência de ensino e mesmo a especialização pedagógica são suficientes para legitimar a função de formador de professores? São necessárias outras especializações? Há uma transferência sistemática de competências de um ofício a outro? Será que essa “dupla identidade” é profissional? (p. 55)

Considero que a participação dos profissionais que atuam como formadores de outros professores está circunscrita à necessidade de ampliarem seus conhecimentos e por considerarem que podem contribuir para o campo educacional a partir de uma outra forma de atuação, constituindo-se, desta forma, em um processo de autoformação. Daí a necessidade de se discutir como esta nova função interfere em suas constituições identitárias. Andrade (2009) também contribui para esta discussão:

Mas deveríamos considerar a presença de um terceiro personagem da formação, o formador, um interlocutor que age como uma espécie de narrador-autor, que constrói os sentidos desta cena. Entretanto, sua posição não é frequentemente problematizada, e não falar de sua contribuição, da especificidade de sua presença, é considerar a cena endogenamente, natural ato de comunicação sobre a escola.



(p.7).

Andrade (2009) defende que o formador atue como um interlocutor, corroborando o pressuposto de Tardif e Lessard (2011), ao apontarem que a docência se constitui de “relações entre pessoas (capazes de iniciativas e com capacidade de resistir ou participar da ação) com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas” (p. 33). Contudo, este procedimento, muitas vezes, não é privilegiado nos programas de formação e os profissionais são convocados apenas para colocarem em funcionamento planejamentos com os quais não necessariamente concordam, aceitam e sequer compreendem.

Indo na contramão desta configuração, Nóvoa (2009) defende que é importante a organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e socialização de experiências, buscando reforçar o papel dos docentes como pesquisadores e um trabalho de deliberação, com a participação em espaços de discussão nos quais “as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros.” (p. 231). A argumentação deste autor coaduna-se com a proposta de Tardif e Lessard (2011) sobre a docência como experiência, tendo em vista que ao falar de si, ao dizer sua experiência, o professor “introduz uma dimensão social no próprio coração da experiência individual, permitindo assim inscreverem-se as experiências de cada um num horizonte mais ou menos compartilhado de situações comuns, típicas e de sentido semelhante.” (p. 52). Para os autores, embora a experiência de cada docente seja própria, ela não deixa de ser também de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com desafios e condições semelhantes, e por isso a experiência de cada um, marcada pela heterogeneidade de princípios culturais e sociais e pontos de vista distintos é, de certa forma, de todos.

Essa proposta está fundamentada no reconhecimento de que os professores formadores não devem figurar como meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte. Tal como afirma Dickel (1998), trata-se de entender que estes são “sujeitos (que) produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola.” (1998, p. 41). Acrescento aqui que isto deveria ser também admitido pelas políticas de formação continuada que intencionem a formação de professores reflexivos, comprometidos com a especificidade e o valor do trabalho docente e com uma educação a favor de justiça social. Desta forma, atingiríamos o paradigma de formação continuada ansiado por Soligo e Prado (2008):

Como se vê, as modalidades de formação se fazem de fato formativas quando engrandecem de algum modo os sujeitos a que se destinam, quando acrescentam em conhecimento, em saberes, em sabedoria; quando trazem respostas para suas inquietações; quando remetem a inquietações outras. Em qualquer situação o que está em jogo é sempre a possibilidade de responder ou mobilizar uma necessidade. (p. 39).



Esta concepção pressupõe como formativas as situações vivenciadas por todos os envolvidos nestes processos e, no caso mais específico deste trabalho, pelos formadores. Por isso, considero importante a discussão sobre as diferentes motivações, processos de formação pelos quais passam e a leitura dos materiais a eles destinados, bem como as formas de inserção e atuação, investigando-se as competências necessárias para a função de formador de outros professores e como esta experiência pode refratar na identidade profissional. Para tal, advogo que é necessário ouvir as vozes destes sujeitos, que podem apontar reflexões e possibilidades para se pensar as configurações de formação continuada docente.

## 2. Metodologia

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, a análise do discurso apresenta-se como um caminho profícuo. Por isso, esta é uma proposta de pesquisa qualitativa, na perspectiva bakhtiniana, que tem como procedimentos teórico-metodológicos a análise de documentos e a entrevista narrativa.

A análise de documentos e textos está embasada na compreensão de que estes não são uma simples representação dos fatos ou da realidade, mas conforme afirma Flick (2009), sua produção visa um objetivo e um determinado tipo de uso e está destinado a alguém. Tendo como referência o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), investigo as concepções teóricas presentes no Manual do Pacto, que apresenta as principais questões e propostas desta política; e o Caderno Formação de Professores, que apresenta os princípios e estratégias formativas para os encontros presenciais. Estes documentos, compreendidos como um dos diversos gêneros do discurso, isto é, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), foram estudados e analisados com o objetivo de compreender os pressupostos e concepções teóricas a respeito da formação de professores.

No que tange à entrevista, esta é reconhecida como uma produção de linguagem. De acordo com Freitas (2003), este instrumento metodológico subentende o contato entre duas ou mais pessoas, entrevistador e entrevistado(s), numa interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não uma compreensão passiva, baseada no reconhecimento de um sinal, mas numa compreensão ativa, responsiva, que contém em si mesma o gérmen de uma resposta. Por essa característica, a entrevista aproxima-se do que propõe Bakhtin (2011) em relação ao enunciado, que para ele é a unidade real da comunicação discursiva, delimitada pela alternância dos sujeitos falantes. Desta forma, a entrevista pode ser vista como uma relação dialógica, uma vez que estabelece o sentido entre os enunciados na comunicação verbal. Assim, o caminho metodológico



escolhido foi a análise discursiva das vozes (ANDRADE, 2010) de professoras que assumiram o papel de orientadores de estudos do PNAIC no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro, durante os anos de 2013 a 2015, as quais buscam (re)desenhar histórias de autoria docente, ao (se) dizerem sobre suas vivências nos diversos cenários formativos e os investimentos nos níveis pessoal e profissional.

### 3. Análise de dados

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é apresentado como “um compromisso formal assumido pelo governo federal, o Distrito Federal, os estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012a). Iniciado em 2012, teve uma adesão de quase 100% dos municípios brasileiros, indicativo de sua ampla aceitação. Suas ações estão estruturadas em quatro eixos: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações; e Gestão, Controle e Mobilidade Social.

No que refere ao eixo Formação de professores, trata-se provavelmente do maior programa de formação continuada do Brasil na atualidade e, pela dimensão do país, um dos maiores do mundo. Este é defendido como “eixo estratégico”, uma vez que permitiria a consolidação das perspectivas propostas pelas reformas, conforme pode ser observado na Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que dispõe:

Art. 1o A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (BRASIL, 2012a).

Ainda segundo este documento, no inciso IV do art. 5 que se refere às ações do Pacto, um dos objetivos principais é “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012a). Desta forma, o PNAIC apresenta um discurso recorrente no protocolo político que enfatiza a importância do desempenho educacional e para atingir as metas estabelecidas, a formação docente se constitui um item essencial para o “alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional” (MAUÉS, 2014, p. 53). Assim, a formação é encarada como elemento estratégico para forjar a competência do professor, sendo este acompanhado de um “argumento da incompetência” conforme discute Souza (2014). Este paradigma pressupõe que o motivo da baixa qualidade do ensino é a incompetência dos professores e por isso estes precisam participar de formações a fim de sanar suas “deficiências” e desenvolver seu trabalho de maneira mais eficaz. Podemos verificar esse



paradigma no *Manual do PNAIC* que apresenta os objetivos do programa a partir da seguinte enunciação:

A formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo. (BRASIL, s.d, p. 23).

A inserção de termos como “ferramenta” e “aprofundamento dos conhecimentos” coaduna-se com a concepção de formação continuada como treinamento, atualização, reciclagem. Esses pressupostos, apresentados brevemente no Manual do PNAIC, são mais bem delineados no caderno *Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL, 2012b), ao postular que “muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de favorecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos que estão em escolas de todo o país” (BRASIL, 2012b, p. 9). Ressaltamos que, embora o discurso sobre a importância da formação continuada fosse primar pela qualidade da educação, o que a enunciação destaca é a preocupação com os índices de desempenho dos alunos. Daí a necessidade de programas de formação continuada “em consonância com as mudanças que se operam no campo do conhecimento”, como a necessidade de “associar novas abordagens do ensino da língua às ‘novas concepções’ de formação” (p. 9).

Na continuação do texto, anuncia-se a descrição dos “princípios relativos ao processo de formação docente que permeia toda a ação da formação ofertada aos professores das escolas públicas brasileiras” (BRASIL, 2012b, p.11). Justifica-se, então, que esses princípios precisam ser contemplados uma vez que, “dependendo da concepção, dos objetivos e das estratégias de formação, envolvidos em uma determinada prática formativa ou programas de formação continuada, os professores poderão integrar-se a esse processo de modo ativo, ou não.” (p. 12). Ainda segundo o discurso, é essa participação ativa que promoveria a transformação do fazer pedagógico, condicionando o saber do professor ao seu engajamento na formação, desconsiderando-se mais uma vez sua prática e seu conhecimento, e por isso não há, a princípio, espaço para sua participação ativa na estruturação deste programa.

Quanto aos princípios da formação continuada pretendidos pelo PNAIC, convém salientar que estes documentos apresentam uma estrutura pré-estabelecida para os encontros presenciais, inclusive com uma ordem cronológica para discutir cada temática proposta. Esta organização





rescritiva é observada nos demais cadernos destinados à formação<sup>2</sup> que propõem, ao final, a organização de cada encontro, sugerindo as atividades, leituras e procedimentos a serem desenvolvidos com os professores. É possível compreender que esta seria uma estratégia para garantir que o trabalho realizado pelos orientadores de estudos fosse uniformizado, desconsiderando as distintas realidades de uma formação realizada num país continental. Tal encaminhamento desconsidera ainda a autonomia dos formadores (orientadores de estudos) cujo papel nesta configuração seria somente o de executor de um planejamento realizado por outrem, caso as universidades responsáveis pela formação destes não discutissem e/ou propusessem outras possibilidades de trabalho.

Entretanto, conforme apontam Stephen Ball e Richard Bowe (1992), as proposições estabelecidas pelas políticas são passíveis de ressignificações e recontextualizações, sendo necessário observar e analisar o contexto da prática, que é onde estas estão sujeitas à interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na proposta original. Por isso, proponho dialogar com algumas vozes de professores orientadores de estudos que atuaram neste processo de formação, no município de Niterói-RJ.

Uma primeira reflexão diz respeito à participação nos diversos programas, cuja inserção se dá por distintas motivações, o que também é vivenciado pelos profissionais que assumem o papel de formadores, no caso específico desta pesquisa, das orientadoras de estudos. No que tange ao interesse e ao processo de ingresso, a professora Jacqueline nos relata:

Eu estava em escola como professora regente e um dia, vendo uma pasta de ofícios que a escola possuía, eu encontrei um ofício que falava da possibilidade de se inscrever, eu não sei se usava o termo Orientador de Estudos na ocasião, mas para participar de uma formação. Mas não tinha muita coisa explicitada nesse ofício não. Como eu sempre gostei de participar de tudo (risos)... Eu fiz a inscrição, entreguei para a direção e a inscrição chegou à Fundação. E depois eu só fiquei sabendo que tinha sido selecionada porque uma colega da rede, que na ocasião estava nessa mesma escola e também tinha se inscrito, ligou para minha casa! No período das férias dizendo que eu tinha que comparecer à fundação, levar a xérox dos documentos. Então, foi aí que eu vim aqui e entreguei todos os documentos e tal... Mesmo assim, não estava muito claro, entendeu?

A professora Jacqueline revela que, ao se inscrever para atuar como formadora de professores, não tinha uma visão clara de qual seria seu trabalho. Seu interesse também não foi específico para este programa, pois segundo ela, as informações que constavam no ofício<sup>3</sup> não

<sup>2</sup> Também foram analisados na pesquisa os vinte e quatro cadernos de Linguagem, sendo estes organizados em oito unidades para cada ano de escolaridade do ciclo de alfabetização. Contudo, tendo em vista os limites deste texto, apresento apenas as análises realizadas nos documentos mencionados.

<sup>3</sup> No dia 17 de outubro de 2012, foi encaminhado para as escolas o Ofício-circular nº 116/2012, dando ciência da oportunidade de participação no PNAIC como Orientador de Estudos, contendo uma breve descrição dos critérios para a inscrição sugeridos pelo MEC. A Coordenação de 1º e 2º ciclos da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino ficou incumbida da divulgação do processo, análise dos currículos dos interessados





estavam claras o suficiente e esta já tinha o costume de participar de formações continuadas por interesse pessoal. Portanto, é possível inferirmos que o processo de escolha de alguns professores para atuarem como orientadores de estudos, embora tenha acontecido de forma pública, não foi acompanhado de uma explanação das propostas do programa e das atribuições enquanto formadores para os candidatos que estavam lotados nas escolas. Processo distinto ocorreu com a professora Maristela:

Eu fazia parte da equipe da Coordenação de 1º e 2º ciclos e desde que eu soube... E eu já vinha caminhando nessa questão da formação do professor, que me chamava muito à atenção e eu queria estar me preparando para isso. Para trabalhar com essa questão da formação, porque eu sentia que muitos professores precisavam ainda estar passando por essa formação. E eu tinha esse interesse de trabalhar com formação de professores. A minha monografia lá da pós foi também sobre a formação de professor. Nós tínhamos passado pela residência pedagógica, que atuamos muito nesse quesito, então eu me inscrevi e fui convocada.

O interesse da professora Maristela em participar como orientadora se originou em questões do campo teórico e de sua formação profissional e acadêmica. Esta aponta que, apesar de ser sua primeira experiência no papel de formadora, a participação esteve articulada a outros programas desenvolvidos no município, o que demonstra que o PNAIC não inaugurou um processo de formação, mas trouxe outros focos de estudo. No entanto, seu processo distinguiu-se do vivenciado pela professora Jacqueline, pois apesar de ter passado pelo mesmo procedimento de seleção, tinha clareza das atribuições do trabalho como formadora a que estava se candidatando uma vez que atuava na coordenação da FME responsável pela implementação da proposta.

Analisando os dois discursos em conjunto, podemos observar que, apesar de o conhecimento das propostas e as motivações e interesses em participarem como formadoras terem sido diferentes, as duas orientadoras foram, com o tempo, construindo significações e opiniões sobre o programa, reconhecendo-se como partes integrantes dele. Porém, esse reconhecimento não é ingênuo, pois apontam as contribuições desta política educacional ao mesmo tempo em que salientam as dificuldades e contradições inerentes a mesma. Um trecho que nos remete a esta observação é a enunciação da professora Jacqueline:

Eu acho que pensar como uma política pública de formação, obviamente que a gente não pode ter um olhar tão inocente, né? Há pontos a serem questionados, não só a questão da idade certa, que é o ponto em que as pessoas mais tocam, mas é no geral. E, assim, está sendo a primeira experiência de vivenciar uma formação no papel de uma orientadora de estudos e não como ouvinte [...] Obviamente que a gente não tem a ilusão de que em três anos, a gente deu conta de tudo e conseguiu realmente mover e afetar o professor, que está lá na ponta, na sala de aula, mas eu penso que a gente conseguiu mobilizar em certos aspectos...

---

e escolha dos Orientadores. Esta Coordenação recebeu as inscrições de cento e dois professores, incluindo docentes que estavam lotados na Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói, mas que compunham o quadro docente permanente da rede. De acordo com as regulamentações do MEC, foram selecionados quatorze Orientadores para atuarem neste município.



A orientadora de estudos Jacqueline aponta para uma ressignificação da política, observando os ganhos, mas também as contradições. Apresenta ainda traços de sua identidade que se modificaram a partir da experiência como formadora e não apenas como participante de formações. Porém, esse reconhecimento das mudanças identitárias que vivenciou são realistas, pois se reconhece no papel de suscitar discussões, mas não tem a pretensão de ter dado conta de modificar profundamente a prática dos professores. Demonstra ter a consciência de que os “impactos” de uma política pública não são “instantâneos”, mas aponta para a oportunidade de trazer para a formação algumas discussões que considera importantes. Neste sentido, Jacqueline dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1996) para quem a formação não é produção em série, pois nunca estamos prontos, somos seres inacabados, o que nos impele ao movimento constante e ao encontro com o outro:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. (1996, p. 64).

Apesar de reconhecerem as incoerências e problemas que envolveram o programa, as orientadoras apontam também contribuições importantes deste para a formação docente, como enuncia Maristela:

Mas eu acho que proporcionou uma discussão muito boa no meio dos professores, porque eu não vi uma formação nesse nível. De discutir alfabetização, essa preocupação com a dificuldade de aprendizagem, e uma coisa interessante, eu até falei hoje lá na reunião, que veio trazendo foi o direito de aprendizagem, né? Nunca ouvi isso! Quesitos como esse sendo discutidos. Então, você pensar mesmo no aluno, partir do aluno. Eu acho que veio contribuir muito para o amadurecimento dos professores, o tempo da criança ser respeitado, o investimento na leitura da criança na escola, da criança estar com o livro, eu acho que só enriqueceu. Não deixa de ser um grande recurso para o professor estar pensando a prática e estar pensando na criança, que é o principal personagem de tudo isso. O foco, o foco que trouxe para a criança: como a criança aprende, como a criança vive, para a gente não pensar na criança como uma “coisa” que só recebe, mas como sujeito, que é capaz de tocar e de crescer junto com essas experiências. Então eu acho que foi um ganho muito bom.

Maristela ressalta a abrangência desta proposta de formação continuada e aponta a contribuição do PNAIC ao trazer à tona discussões referentes ao processo de alfabetização, mas a partir do “foco que trouxe para a criança”, como um sujeito que aprende e não como receptor de informações. Convém pontuar que este destaque trazido para o programa não é gratuito, uma vez que seu investimento é na alfabetização das crianças até os oito anos de idade. O discurso sobre o foco na criança está, desta maneira, condizente com os objetivos da proposta, mas este tem trazido, segundo a formadora, contribuições ao fomentar as discussões sobre a importância do protagonismo



discente no processo de alfabetização. Compreendo que trazer ao debate a concepção de infância e criança e seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender é fundamental para uma proposta que tem como objetivo investir no processo inicial de alfabetização. No entanto, a partir da centralidade na criança, precisa garantir que todos os outros aspectos que fazem parte do ensinar e aprender sejam revistos, tais como: proposta pedagógica, infraestrutura, avaliação, lotação de professores, uso de materiais, entre outros. Considero que esses aspectos deveriam ser revistos constantemente, trazendo para as propostas de formação docente as leituras e estudos de autores que indicam a necessidade de rever concepções de educação que enxergam os alunos (e professores) como meros depositários, como há muito tempo Paulo Freire (1996) já denunciava.

Todavia, estas discussões não necessariamente estão abordadas nos materiais destinados à formação, o que pode implicar na reformulação das propostas e pesquisa de outras fontes de informação e leituras teóricas distintas das que são contempladas na política original. Sobre esta questão, Tardif e Lessard (2011) salientam as diversas adaptações e transformações que os professores inserem nos programas, caracterizando-se numa lacuna importante entre trabalho prescrito e trabalho real, muitas vezes graças à autonomia docente, mesmo que esta seja resultante da organização curricular e das condições de seu trabalho (TARDIF; LESSARD, 2011). Nas palavras dos autores, “os programas também são transformados pelos trabalhadores (professores): para eles já não basta utilizá-los como instrumentos objetivos e independentes, mas os tomam e os modificam segundo a utilização que farão.” (p. 225). Esta resignificação das propostas da formação do PNAIC pode ser observada na prática das Orientadoras.

Acho que a ideia é a gente ir cada vez mais aprofundando. Quando se pensa em formação continuada, formação é nesse sentido, de você ir aprofundando determinado tema. É leitura? Então vamos aprofundar, vamos esmiuçar, vamos ver as possibilidades de leitura, como a leitura tem sido concebida... e não leitura: a gente pode entender leitura como decodificação, interação e PA PA PA, vamos passar para outra coisa. (Orientadora Jacqueline, 2015).

O aprofundamento do tema... quando você vai dali e vai buscar, apesar de que sempre tinha citações de autores... Então quando você sai dali em busca de outro autor, e uma coisa vai desencadeando a outra, né? É o intertexto, quer dizer, de um texto você vai buscando outro. Eu acho que... eu encontrei na minha busca mesmo. (Orientadora Maristela, 2015).

A partir das enunciações de Jacqueline e Maristela, é possível inferirmos que a leitura dos cadernos de formação servia como suporte para as discussões, mas as orientadoras não ficavam restritas a estes materiais e se propuseram a atuar como pesquisadoras de outros referenciais que pudessem ser debatidos nos encontros presenciais. Podemos, assim, reconhecer um movimento de recontextualização dessa proposta pelas orientadoras, o que vai ao encontro da ideia de deliberação cunhada por Nóvoa (2009):



Um elemento essencial desse debate é a afirmação de que as zonas indeterminadas da prática se encontram no cerne do exercício profissional docente. Tal fato nos leva a conceder uma nova atenção à ideia de deliberação. O momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas, transforma-se, assim, numa dimensão central do processo identitário. (p. 33).

A busca pela autonomia se dava pela própria forma como os documentos formativos eram enxergados pelas orientadoras de estudos, conforme podemos observar no discurso da professora Jacqueline:

É obvio que é importante ter o material, assim, como o livro didático lá na sala de aula, lá na escola é importante também. Mas não dá para ser vista como uma Bíblia! Então, assim, é válido ter, é importante, porque ele precisa disso; nós também, como formadores, precisamos saber quais concepções o PNAIC está se propondo a discutir, a trazer à cena, mas não dá para ser visto com um único olhar. Eu vejo que a leitura do material do PNAIC, assim como qualquer outra leitura, precisa que a gente faça aquele movimento da exotopia do Bakhtin, do excedente de visão, você entra, lê e sai. É por isso que o material, assim, está em aberto. Eu acho que o material é fechado fisicamente falando, ele tem início, meio e fim. Mas, se você pensar para além do material físico, do livro, ele está em aberto.

No discurso desta orientadora, é possível reconhecemos a concepção bakhtiniana de que o sentido do texto não está dado no próprio material, mas é consequência de uma leitura e interpretação crítica, que varia de pessoa para pessoa, dependendo de diferentes contextos e experiências. Nas palavras do filósofo da linguagem:

Ora, essa avaliação crítica, que é a única razão de ser de toda produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano. Esta coloca a obra numa situação social determinada. A obra esclarece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a obra ideológica. (BAKHTIN, 2014, p. 123).

Ao trazer o conceito de exotopia, Jacqueline salienta que, a partir do momento em que nos distanciamos dos textos dos cadernos, não com uma ilusão de neutralidade, mas em relação ao tempo e espaço do contexto de produção destes, torna-se possível uma visão mais apurada, completando-os, ou, nas palavras da orientadora: “Você entra, lê e sai”. Podemos considerar que a concepção de exotopia recuperada por Jacqueline enfatiza não apenas o lugar exterior do sujeito ao contemplar a obra, neste caso, os cadernos de formação, mas evidencia a possibilidade de responder a ela, como um ato responsivo. E neste processo de contemplação exterior, cada indivíduo realiza a leitura e a interpreta de uma forma condicionada pela singularidade e pela insubstituíbilidade do seu lugar no mundo. (BAKHTIN, 2011).



Uma outra reflexão a ser realizada diz respeito à visão das Orientadoras quanto às suas participações neste programa de formação e se e como estas contribuem para as práticas docentes e a transformação de suas identidades. Vejamos estas avaliações:

Eu me vejo no papel de mediação. Aquela frase bem conhecida do Freire: “Não existe saber menos, mas saberes diferentes”. No sentido de não sei mais, não sei menos, mas estar ali... Porque o professor também tem muito para contribuir! Seja com as suas experiências, porque todo mundo tem uma bagagem, a bagagem teórica, e da prática docente. Então, eu tenho me visto e buscado exercer esse papel nessa perspectiva, da interação e da mediação. O PNAIC, para mim tem sido uma experiência muito boa de formação. Tem contribuído? Óbvio! Desde sempre, mesmo com as suas contradições, porque contradições sempre vai ter... E contribui para minha formação profissional, mas também pessoal. Você aprende a ouvir, ouvir atentamente, aprende a compreender que realmente os processos são muitos e diversos, e que esse diálogo, em alguns momentos é mais conflituoso, tenso, do que igualitário, consensual. Então, viver a experiência de estar como Orientadora de estudos nesse programa de formação só tem me trazido boas referências e só tem contribuído para minha formação.

Quando eu recebi a resposta que eu ia ser formadora do PNAIC, eu tinha calafrios, assim... Meu estômago parecia que dava um nó! Eu falava: “Como que eu vou fazer isso? Eu não sei!”. Mas eu sabia que eu tinha um potencial que eu poderia colocar, mas eu não sabia como. Então, assim: “Como que eu vou me colocar em frente a professores que são pós-graduados, que tem até mestrado, alguns?”. Aí, eu fui com a cara e a coragem e estou aí, estudando muito! Porque a gente acaba estudando muito, para não mais do mesmo. [...] Eu acho que hoje, eu ainda estou me constituindo. Mas eu acho que está dando para o gosto. Para o gosto e para o gasto. Eu procuro ver o retorno das cursistas. Então, quando eu vejo procura, as pessoas querendo ficar na minha turma, então eu fico me perguntando: “É isso mesmo, né? Ah! Então eu tenho alguma coisa a oferecer!”. Aí eu acho que tenho alguma coisa a oferecer e procuro fazer o melhor.

Para as Orientadoras, o encontro com o outro, isto é, com os professores, que questionam, desafiam, contribuem, aprendem e ensinam, ensinam a ouvir, a estudar, a dialogar, fez a diferença para que estas se constituíssem como formadoras. A experiência proporcionou a construção de saberes e fazeres pedagógicos ancorados em referenciais teóricos, práticos e políticos compromissados com a legitimação da voz docente. Assim, revelam em suas enunciações o que é preconizado por Bakhtin (2011) ao afirmar que, no encontro alteritário, ou seja, do homem com o homem, nos conhecemos e nos revelamos para nós mesmos e para o outro. Esta proposição vai ao encontro da perspectiva de Tardif (2008), para quem os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Nesse sentido, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento dos saberes de todos os envolvidos no processo formativo, mesmo sendo este por vezes contraditório.

Ressalto ainda o reconhecimento, nas enunciações das orientadoras, de que não há uma assimetria entre saberes e fazeres. Ao apontarem que se trata de um processo em que todos têm o que aprender e o que ensinar, mesmo que nesse diálogo haja consensos e discensos, e momentos



conflituosos, como evidencia Jacqueline, a atuação como formadoras tem se constituído numa base horizontalizada de saberes, recobrando o que é apontado por Sanches (2010):

Ver, ouvir e compreender o outro no que ele diz (e pensa) significa (re)conhecer que o seu ponto de vista é tão válido quanto o meu, mesmo me parecendo menos desejável. A assunção da relação dialógica como constitutiva do processo de conhecer abre caminhos para que diferentes pontos de vista possam ser discutidos, confrontados, negociados, transformados ou não. (p. 142).

Por fim, reitero o que é apontado por estas duas orientadoras de estudos: a consciência da inconclusão. Enunciações como: “E contribui assim, pelo menos eu penso, assim, tem contribuído para minha formação profissional, mas também pessoal.”, enunciado por Jacqueline e “Eu acho que hoje, eu ainda estou me constituindo.”, nas palavras de Maristela, apontam para um processo de construção identitária, com reflexos e refrações (BAKHTIN, 2014) na formação dessas professoras no que se refere aos saberes e fazeres docentes, mas também para sua constituição enquanto indivíduos, como sujeitos singulares.

### Considerações finais

Tendo em vista a ênfase nos processos de formação continuada visível nos últimos anos e analisando detidamente uma destas propostas no âmbito nacional que é o PNAIC, é possível observarmos nos documentos formativos deste uma concepção de formação continuada que seria uma capacitação para que os professores aprendam como desenvolver estratégias de trabalho profícuas para garantirem o desempenho discente. Para tal, diversos princípios de formação são propostos, os quais encerram estratégias metodológicas consideradas indispensáveis para a condução deste paradigma de formação docente. Contudo, os discursos indicam a necessidade de um espaço em que os materiais destinados à formação sejam lidos e discutidos com intenção de réplica, de reflexão e (re)construção de sentidos, a fim de evitar interpretações ingênuas por ser um material “oficial” e que por isso pode ser encarado como única verdade e suas proposições adotadas sem uma leitura crítica.

Uma outra característica desta proposta de formação continuada, que recupera a configuração de outras anteriores é a estrutura “em cascata”, na qual alguns professores atuam como formadores de outros. Embora reconheça os avanços neste sentido, advogo que são necessários estudos sobre os procedimentos de seleção e sobre como se dá o processo de formação, incluindo as transformações identitárias destes profissionais.

No diálogo com as orientadoras de estudos de um contexto específico, foi possível observar que as motivações para a inserção no programa foram distintas. E, assim como os pontos de partida de cada sujeito num mesmo processo de formação são diversos, os pontos de chegada são sempre provisórios, e também singulares para cada um. No caso destas orientadoras de estudos, sua



participação no PNAIC tem refratado em suas identidades. Segundo elas, essa experiência tem proporcionado a construção de saberes e fazeres pedagógicos ancorados em referenciais teóricos, práticos e políticos comprometidos com a legitimação da voz docente. Neste processo, podem se reconhecer como sujeitos de experiência e de saberes, construindo coletivamente, a partir de um encontro dialógico e alteritário de formação (ANDRADE, 2011), formas singulares de ser professor.

Os discursos apontam ainda que, mesmo tendo como paradigma uma formação fundamentada em concepções teóricas próprias, as orientadoras puderam reconhecer as incoerências e contradições dessa política e foram, a partir de seus saberes e fazeres cotidianos, de suas experiências e de suas necessidades, ressignificando propostas e discursos. Contudo, reiteram a importância deste programa de formação, em função de criar oportunidades para que professores, com diferentes formações, experiências e práticas, possam se encontrar para compartilhar, conversar e discutir sobre concepções teóricas, possibilidades de trabalho docente, e ao mesmo tempo, produzir e intercambiar conhecimentos acerca de suas próprias práticas e contextos.

Tais reflexões instigam-nos a refletir a respeito da formação do formador, apontando para o reconhecimento da complexidade da tarefa deste e para a necessidade de análise crítica das políticas de formação. Esta evidência pressupõe a necessidade de encarar o professor formador como um profissional responsável e crítico que olhe as propostas e se disponha a aproveitar de cada uma o que podem oferecer, conforme preconiza Andrade (2010). Este paradigma está ancorado no reconhecimento de que os professores não devem figurar como meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte, mas que precisam discutir sobre as diferentes possibilidades e métodos, ampliando seus conhecimentos tanto a partir de um aprofundamento nos estudos, pesquisas e concepções teóricas, quanto a partir da socialização de práticas docentes que podem ser analisadas, criticadas e avaliadas em grupo com a constituição de um espaço dialógico de formação. Por fim, indicam que as modificações e contribuições de um processo formativo, seja no papel de formadoras ou não, dependem da consciência de que somos seres inconclusos, inacabados. E talvez assim devamos permanecer, sempre...





## THE IDENTITY OF THE LITERACY TEACHER TRAINER: A PROCESS IN CONSTITUTION

### Abstract

A recurrent strategy in educational policies has been the organization of "cascade" training programs, in which some teachers act as trainers for other teachers. The objective of this work was to carry out some analysis of teacher training in the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), investigating the network structure of this proposal. The methodological path chosen was the discursive analysis (BAKHTIN, 2011) of the documents that regulate the program, articulated with the voices of teachers who assumed the role of study guides. The results indicate that the participation of the advisors in the PNAIC has refracted in their identities, pointing to the recognition of the complexity of this action and the need for a critical analysis of the training policies.

**Key words:** Teacher training. Teacher trainers. National Pact for Literacy in the Right Age. Speeches.

### Referências

ALTER, M. Qual (quais) profissionalidade (s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTER, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (org.) *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRADE, L. T. de. *A construção de alteridades universitárias em interlocuções na formação continuada de professores alfabetizadores no Rio de Janeiro*. SIGET, 2009, Caxias do Sul.

\_\_\_\_\_. As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública. *Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC*, 2010.

\_\_\_\_\_. *Formadores et alii: as alterações identitárias de professores universitários constitutivas de discursos docentes*. Rio de Janeiro, 2011. Conferência proferida no concurso para professor titular na Universidade Federal do Rio de Janeiro em setembro de 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *PORTARIA Nº 1.458*, de 14 de dezembro de 2012a. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2012 nº 243, Seção 1, pág. 15. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes> . Acesso em: 19 jun 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: DF, 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Manual do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: DF, s.d.



DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/ALB. 1998.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artimed, 2009. p. 230- 237.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T.; SOUZA, J.; KRAMER, S. (orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAUÉS, C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Orgs). *Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução: Lucy Magalhães. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANCHES, C. Redes coletivas de (auto) formação docente: narrativas, experiências e a (re) construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. G. (Orgs). *Docência, pesquisa e aprendizagens: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOLIGO, A. F.; GRANDIN, L. A.; ALEXANDRINO, R. Com quem trabalham os professores formadores? Representações sociais na prática formativa. In: VICENTINI, A.; FARIAS, M.; SADALLA, A.; PRADO, G. (Orgs). *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

SOLIGO, R.; PRADO, G. do V. T. Quem forma quem, afinal? In: VICENTINI, A.; FARIAS, M.; SADALLA, A.; PRADO, G. (Orgs). *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Orgs). *Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

TARDIF, M. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. Lucy Magalhães. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

