

**A construção da identidade docente  
e a formação continuada de professores**  
**Construction of teacher identity  
and continuing teacher training**  
**La construcción de la identidad docente  
y la formación continua de profesores**

**Giovanna Rodrigues Cabral**

Universidade Federal de Lavras (UFL), Lavras/MG - Brasil

**Resumo**

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa realizada, com o objetivo de pensar as políticas federais de formação continuada para alfabetizadores, no período de 2008 a 2018, oferecidas em um pequeno município de Minas Gerais. Para levantamento dos dados, utilizamos questionários e entrevista coletiva com as professoras do município que frequentaram a formação em serviço. Para o tratamento, optou-se pela análise de conteúdo, sob o aporte teórico de autores, como Nóvoa (1997), Tardif (2002) e Candau (1997). Os textos narrativos foram analisados, possibilitando a emergência das seguintes categorias empíricas: a) Ser professor; b) Saberes docentes; e c) Fazer pedagógico. Neste artigo, apresentamos a dimensão sobre o ser professor, que toma como referência o conjunto de falas de cada professora sobre sua trajetória de vida, formação inicial e continuada, histórias de leitura e escrita que permeiam seu papel profissional e seu agir individual.

**Palavras-chave:** Políticas públicas, Formação continuada, Ser professor

**Abstract**

This article presents part of a research, which objective was thinking the federal policies of continuing education for literacy teachers, from 2008 to 2018, offered in a small city of Minas Gerais. To collect the data, we used questionnaires and a press conference with teachers from the municipality who attended in-service training. For data processing, we opted for content analysis, under the theoretical support of authors such as Nóvoa (1997), Tardif (2002), and Candau (1997). The narrative texts were analyzed, allowing the emergence of the following empirical categories: a) Being a teacher, b) Teaching knowledge, and c) Doing pedagogic. In this article we present the dimension of being a teacher, which takes as reference the set of speeches of each teacher about their life trajectory, their initial and continuing education, their reading and writing that permeate their professional role and their individual acting.

**Keywords:** Public policies, Continuing education, Being a teacher

**Resumen**

Este artículo presenta el esbozo de una investigación realizada con el objetivo de pensar las políticas federales de formación continua para maestros de alfabetización, de 2008 a 2018, ofrecidas en una pequeña ciudad de Minas Gerais. Para la recopilación de los datos, utilizamos cuestionarios y entrevistas de prensa con los maestros del municipio que asistieron a la capacitación en servicio. Para el

procesamiento de datos, optamos por el análisis de contenido, con el apoyo teórico de autores como Nóvoa (1997), Tardif (2002) y Candau (1997). Los textos narrativos fueron analizados, permitiendo el surgimiento de las siguientes categorías empíricas: a) Ser profesor; b) Saberes docentes; y c) Hacer pedagógico. En este artículo presentamos la dimensión de ser profesor, que toma como referencia el conjunto de discursos de cada profesora sobre su trayectoria de vida, formación inicial y continua, lectura y escritura de historias que impregnan su rol profesional y su actuación individual.

**Palabras clave:** Políticas públicas, Formación continua, Ser un profesor

## 1. Introdução

Este texto é de um recorte de uma pesquisa de doutorado, realizada em um pequeno município da zona da mata mineira, em que se procurou compreender quais as possíveis repercussões, na prática pedagógica de professores, das formações continuadas realizadas em parceria com o Governo Federal.

A partir da relação entre o trabalho de campo e o referencial teórico, identificaram-se três dimensões do trabalho docente, alcunhadas como: “Ser professor”, “Saberes docentes” e “Fazer pedagógico”. Nessa perspectiva, este texto assume como centralidade uma reflexão teórica frente à dimensão “Ser professor”. Para isso, a discussão se pauta no conjunto de enunciados representativos de cada professora sobre sua trajetória de vida, escolhas profissionais, formação inicial e continuada, histórias de leitura e escrita que permearam seu papel profissional e seu agir individual.

A compreensão da identidade docente perpassa um processo formativo de reflexão, refletir sobre a prática, que pode ser compreendido como um movimento de articulação ativa e interativa da capacidade discursiva, “por envolver atos de se revisão, retomada, reorganização do vivido ou experienciado, demonstra um trabalho constante de ir e vir de um processo de construção, reconstrução ou desconstrução de um diálogo interior”. (GOULART, 2016, p.706)

Nessa direção, a formação continuada abre um espaço privilegiado para o ato de refletir sobre a prática. Canário (1995) sinaliza que, no processo de elaboração e realização da formação continuada, deve-se considerar os professores como profissionais que se formam num trabalho coletivo, tendo como foco refletir sobre seus próprios percursos e reconhecer a escola como um lugar onde os docentes, ao mesmo tempo em que aprendem com o desenvolvimento de suas rotinas diárias, produzem novos conhecimentos pedagógicos.

Ao defender que ser professor não se restringe apenas ao aprendizado teórico dos conteúdos acadêmicos, Canário (1995) atribui destaque ao olhar reflexivo sobre o processo de escolha que mobilizou a entrada na profissão, de modo a associá-lo às formas de se colocar frente às situações da prática. Pautados nesse viés argumentativo, busca-se reconhecer o professor como sujeito social e histórico, constitutivo e articulador do processo educacional, a fim de destacar seu caráter político e transformador da realidade escolar. Consideram-se também os seus aspectos pessoais e relacionais, sua visão de mundo, identidade, valores, vivências, trajetórias de vida, experiências profissionais, história e convicções, aspectos que o identificam como um sujeito contextualizado: “[...] uma educação para ser válida precisa considerar a vocação ontológica do homem, vocação de ser sujeito e as condições em que vive: neste exato lugar, neste momento, neste determinado contexto” (FREIRE, 1980, p. 34).

Para melhor organizar a reflexão proposta, este artigo está dividido em: introdução, em que situamos o leitor sobre os objetivos e abordagens utilizados; discussão teórica, abordando aspectos da identidade docente, do panorama geral das políticas e programas para a formação continuada docente desenvolvidas no município estudado; metodologia, evidenciando os percursos da pesquisa; apresentação e análise dos dados sobre a dimensão Ser professor; as considerações finais, com o fechamento das discussões e as referências, apontando os autores usados na escrita do texto.

## **2. Sobre a constituição da identidade docente**

A preparação profissional para o exercício de um ofício requer a apropriação de certos conhecimentos e procedimentos técnicos práticos. É essa apropriação que define a identidade de cada profissão. No caso da docência, poderíamos compreender a profissionalidade como um conjunto de concepções, teorias, valores, atitudes e comportamentos que constituem a especificidade de “ser professor”. Gatti, Barreto e André (2011) caracterizam o papel essencial da formação inicial e continuada dos docentes para o desempenho de seu trabalho, e isso implica em pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização.

Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo,

próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003 Apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 93)

Ser professor constitui uma das várias opções que jovens e adultos podem escolher como carreira profissional. Essa escolha está relacionada a uma diversidade de relações que marcam o percurso da vida escolar de modo muito singular, no qual se cruzam acasos, circunstâncias e coincidências, que vão selecionando escolhas e definindo trajetórias.

A reconfiguração da sociedade ao longo dos séculos XX e XXI, evidencia-se nas representações cada vez mais negativas sobre a função do professor. A escola, tradicionalmente marcada pelas possibilidades de ascensão social e de superação das desigualdades sociais, tinha no professor a imagem da autoridade constituída, capaz de conduzir jovens e crianças ao convívio social e à vida em democracia. Essas práticas democráticas são marcadas pela forma como os sujeitos as representam socialmente; a escola e os professores têm um papel fundamental na sua construção. Jesus (2004) destaca, mencionando os trabalhos de Nóvoa (1991) e Sacristán (1991), a mudança que aconteceu, no que se refere ao papel social do professor:

Embora, no passado, os professores do ensino primário e os párocos fossem os principais agentes culturais nas aldeias e vilas e os professores do ensino secundário pertencessem à elite social das cidades, esta situação não ocorre no presente (NÓVOA, 1991). Atualmente, a imagem social dos professores está em declínio (OLIVER et al., 1988; SACRISTÁN, 1991), pois há uma perda de prestígio que está ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local. (JESUS, 2004, p.194)

Vários são os fatores apontados para explicar essa diminuição do prestígio da profissão docente, desde a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, a desvalorização do saber escolar até a precarização da profissão, apontando para os baixos salários, o elevado número de professores e a baixa qualificação acadêmica de muitos deles (ESTEVE, 1991; NÓVOA, 1991).

A construção da identidade do professor pode ser entendida em um processo contínuo, que se inicia muito cedo, mesmo antes da formação inicial, dentro das escolhas e trajetórias que o impulsionaram para a docência. A crise que permeia o papel e as ações do professor pode ser atrelada às mudanças das paisagens que levaram à construção de identidades transitórias e a um permanente processo de identificação.

Considerando que a construção da identidade do professor deve ser pensada como um processo, e não como um dado acabado, assumimos que esse processo é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 1995). A forma como cada um se sente, se diz, age como professor, dá sentido à sua história pessoal e profissional. É um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares e fora deles, produzindo uma identidade flexível e sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações, rupturas da sociedade.

É interessante refletir que, talvez, a identidade docente esteja ancorada na sala de aula, uma vez que o formando em pedagogia e nas outras licenciaturas só passa a ser considerado professor quando está efetivamente lecionando. Esse fato nos faz acreditar que o que nos constitui como professores é a docência, e não o término da formação inicial.

Assim, pensando na identidade docente, podemos afirmar que hoje ser professor não é o mesmo que há vinte e cinco anos atrás. As necessidades, os conhecimentos, os saberes, o fazer pedagógico foram transformados de acordo com as exigências da sociedade, e essas exigências se modificaram para atender às novas relações familiares, religiosas, do mercado de trabalho. Por isso, é importante realizar pesquisas que busquem investigar a construção da identidade profissional docente na atualidade, e os espaços de formação continuada podem ser fundamentais para a reflexão sobre os elementos fundantes da docência.

### **3. Panorama geral das políticas de formação docente no município pesquisado**

Matias Barbosa tanto recebe influências das políticas do estado de Minas Gerais, quanto é chamado a participar e a desenvolver programas de âmbito nacional. Segundo Gatti, Barreto e André (2011)

A análise e o questionamento de políticas implementadas por diferentes níveis de governo, em um país de constituição federativa como é o Brasil, por diferentes grupos sociais com seus específicos interesses e necessidades traduzem nova perspectiva de vida e demandas sociais. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 23)

Essa passagem denota a importância das análises sobre as políticas implementadas pelos entes da federação, sobretudo se tomarmos o país com sua diversidade de estados e municípios. Os temas educacionais, quando explorados nas vozes de alunos, professores, gestores, formuladores das políticas, além de

traduzirem perspectivas diferentes sobre o mesmo tema, ampliam a possibilidade de se compreender o fenômeno educacional em sua totalidade.

Em 2008, o município de Matias Barbosa assinou o *Termo de Compromisso Todos pela Educação*. Com relação à formação de professores e profissionais das escolas, o MEC disponibilizou, para o município, cursos em parceria com as universidades integrantes da Rede Nacional de Formação, nas áreas de qualificação dos conselheiros escolares, alimentação escolar, manutenção e infraestrutura escolar, informática e gestão da escola. No mesmo ano, para os professores alfabetizadores, foi ofertado o Pró Letramento, enquanto programa de formação continuada, nas áreas de alfabetização/linguagem e matemática, para professores atuantes nos três anos iniciais do ensino fundamental. Essa formação foi realizada no período de 2008 a 2010, e trinta e seis professores dos anos iniciais concluíram os estudos na área de alfabetização e linguagem.

Entre 2010 e 2012, nenhum programa de formação de professores foi desenvolvido no município. No final de 2012, seguindo a mesma linha de trabalho do Pró Letramento, foi lançado, nos estados e municípios, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O Pnaic se constituiu como uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores dos anos iniciais, que teve início, em 2001, com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Profa, criado para orientar as ações educativas de alfabetização na educação infantil, no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, foi implantado o Pró Letramento, em 2005, no país, e em 2008, na região sudeste. Em 2012, essas políticas foram fortalecidas com o PNAIC, ou seja, houve uma continuidade e evolução desse processo, e não uma ruptura. A diferença é que essa foi uma política educacional mais aprofundada e sedimentada em quatro eixos que se complementavam: o processo de formação, o de avaliação, a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno e a mobilização e controle sociais.

Entendemos que a formação continuada, na perspectiva atual, representa um processo formativo organizado e sistemático, pautado na ação reflexão ação e que contribui para os desenvolvimentos pessoal, profissional e institucional. Assim Moreira (2003, p.126-127) afirma que:

A formação continuada deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e também representar a capacidade de o professor entender o que acontece na sala de

aula, identificando interesses significativos no processo ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas.

De acordo com o senso comum, formação continuada é entendida como aquela que ocorre no decorrer de toda a vida profissional do docente. Entretanto, muitas vezes, as propostas de formação continuada, tal como pensadas e oferecidas pelas diferentes instâncias de gestão educacional, priorizaram momentos sem qualquer vinculação com a prática pedagógica e, geralmente, desenvolvidos de modo pontual e solitário.

Entretanto, em um processo mais recentemente desencadeado, pode-se constatar que a tendência que vem sendo construída entre os profissionais da educação é a da formação continuada voltada para o professor reflexivo e com eixo central na própria escola. Essa tendência rompe com a concepção clássica de formação como instrumentalização e sem vinculação com a prática pedagógica. Desloca o eixo de formação de professores, enfatizando o cotidiano da escola de educação básica, em vez de restringi-la ao âmbito da universidade. Ao propor esse giro, não se pretende que se deixem de lado as contribuições da universidade, enquanto instância produtora de saber, mas sim que se valorize o local da atuação prática dos professores.

Candau (1997) assinala três eixos que devem nortear a formação continuada. São eles: a valorização dos saberes da experiência dos docentes, a consideração do ciclo de vida profissional dos docentes e a valorização da escola como lócus de formação continuada.

O primeiro aspecto abordado pela autora diz respeito à valorização do saber docente. Para explicá-lo, ela se apoia em Tardif (2002), que destaca a importância fundamental que deve ser atribuída aos saberes experienciais dos professores:

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela válidos [...]. Os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. (TARDIF, 2002, p.48)

Esses saberes da experiência são de extrema importância na constituição da profissão docente e, segundo Candau (1997, p.59), “[...] se originam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, são conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados”. Assim, a formação continuada tem sido

analisada como mais significativa, na medida em que se ancora na experiência reflexiva do professor e não fica centrada somente nos objetivos do sistema educativo.

O segundo aspecto citado por Candau (1997, p.61), ao pensar sobre os processos de formação continuada, é o que “[...] centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores”. A autora recorre às contribuições de Huberman, que identifica cinco etapas básicas presentes na vida do profissional, as quais não são estáticas nem lineares. A primeira delas é a que se inicia na entrada na carreira, etapa que caracteriza como de “sobrevivência e descoberta”. Seguem-se a fase da estabilização, momento de identificação profissional e segurança, a fase da diversificação, momento de questionamento, de experimentação e buscas plurais, o momento da serenidade - distância afetiva e/ou conservadorismo e lamentações até, finalmente, atingir-se um momento de desinvestimento, recuo e interiorização, característica do final da carreira profissional (CANDAU, 1997, p.63).

A autora observa, ainda, que o ciclo profissional é um processo complexo e heterogêneo. Assim concebido, devemos então ter consciência de que as necessidades, os problemas e as buscas presentes no início da carreira dos professores não serão os mesmos ao final dela. Desse modo,

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAU, 1997, p.64)

Assim sendo, o desafio da formação continuada está em romper com a padronização e criar oportunidades que permitam ao professor explorar e trabalhar a própria formação, de acordo com suas necessidades específicas, de acordo com o estágio de desenvolvimento profissional no qual se encontra.

O último eixo toma a escola como local privilegiado para que a formação aconteça, pois é, na escola, que o professor coloca em prática o que aprendeu na formação inicial, além de socializar experiências com os colegas.

A formação continuada no espaço escolar, com ênfase na socialização e reflexão sobre a prática, possibilita aos professores assumirem uma intencionalidade política diante do seu desenvolvimento profissional, fazendo com que se compreendam em permanente transformação e construção de sua própria identidade.



A prática pedagógica necessita ser refletida e discutida, enfatizando a importância de o professor compreender os fundamentos epistemológicos da sua atuação. Logo, não há condições de pensar o fazer pedagógico articulado somente com o cotidiano imediato, no sentido pragmático, desvinculado dos pressupostos teóricos que contribuam para fundamentar uma nova ação.

Observados esses pontos e eixos que levariam a uma formação continuada mais significativa para os profissionais, como os programas mais recentes se comportaram frente as tendências apontadas por Candau?

#### **4. Pró letramento, Pacto nacional e os eixos de formação**

Destacamos os eixos apresentados pelos autores Nóvoa (1995), Tardif (2002) e Candau (1997), a saber: considerar os saberes dos professores, a etapa do ciclo profissional em que se encontram, e a escola como local privilegiado no oferecimento dos cursos de formação continuada. Passaremos a analisar as aproximações e os distanciamentos entre eles e as ações no âmbito do Pró Letramento e do Pnaic.

Quanto a considerar os saberes dos professores, em relação ao Pró Letramento, buscamos apoio nas contribuições da pesquisa de Cabral (2010), que aponta

[...]que embora com trabalho de reflexão a partir de relatos trazidos pelas participantes, não destacou a importância da história de vida e de leitura das professoras locais. De fato, embora em alguns momentos, o trabalho com memórias tenha sido proposto, sobretudo nas discussões sobre histórias de leituras das cursistas, essa não foi a tônica da proposta. (CABRAL, 2010, p. 104-105)

Já com relação ao Pnaic, dois dos princípios gerais formativos elencados no caderno de apresentação para os professores<sup>1</sup> foram a “mobilização de saberes docentes” e a “constituição da identidade profissional”. O programa parte do pressuposto de que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber sobre a sua profissão. O conhecimento científico, as proposições didáticas metodológicas formalizadas, os conhecimentos transversais, a experiência de sala de aula, são uma pequena amostra desses saberes que circulam na formação de um profissional do ensino. Sabendo que o professor já possui uma gama de saberes que embasam o seu fazer pedagógico,

---

<sup>1</sup> Material de formação do Pnaic (BRASIL, 2012).

[...] é comum que os programas de formação apresentem para os professores o que tem se pensado, mais recentemente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao professor apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras. (BRASIL, 2012, p. 14)

Em relação à constituição da identidade docente, o Pnaic parte do pressuposto de que o professor é constituído por sua história pessoal, social e profissional, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas, sendo necessário, na formação continuada, investir na construção positiva dessa identidade profissional coletiva e reforçar a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social. Para isso, o programa se vale de situações formativas que façam o docente revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente. Utiliza experiências de outros professores através de relatos, para que os cursistas possam analisar suas práticas a partir deles.

O trabalho interdisciplinar também oferece a possibilidade de mobilização de conhecimentos científicos e pedagógicos que foram adquiridos, sobretudo na formação inicial, e que devem ser retomados e avançados na trajetória de formação. Outro ponto que valoriza os saberes docentes é a necessidade de aplicação em sala de aula das atividades planejadas nos encontros de formação. O professor tem oportunidade de vivenciar o trabalho, refletir sobre os pontos negativos e os acertos e trazer essa reflexão para o grupo, para que outros colegas possam se favorecer com o percurso realizado.

Em Matias Barbosa, percebe-se o envolvimento das alfabetizadoras na formação continuada, no uso dos materiais que chegam às escolas, no monitoramento avaliativo dos avanços das crianças, sobretudo após a chegada do Pnaic.

Argumentos em favor da criação de projetos de formação continuada coletivos, por meio de grupos de estudos, são propostos por Nóvoa (1995), que defende uma formação que, sem ignorar o desenvolvimento pessoal, estimule o desenvolvimento profissional dos professores, num quadro de autonomia contextualizada da profissão docente, e que contenha um projeto de ação e de transformação com vistas à valorização de pessoas e grupos que visem à inovação do sistema educativo.

Ao observarmos o ciclo de vida do docente, nem o Pró Letramento, nem o Pnaic podem ser considerados articuladores desse eixo em sua proposta e materiais de estudo. Ainda que seja importante levar em conta que as necessidades, os problemas,

as buscas dos professores não são as mesmas nos variados momentos de sua profissão (TARDIF, 2002, p. 63), mediar esses diferentes estágios de profissionalização não é tarefa fácil. Além disso, quando se trata de propostas nacionais, como é o caso dos dois programas citados, penso que cabe ao orientador de estudos exercer o papel de mediador entre essas propostas nacionais e a realidade local.

Entendemos que a proposta de trocas de experiências e a partilha de saberes como espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado, independentemente de sua experiência acumulada, pode ajudar a fazer emergir questões relacionadas ao ciclo profissional e ao desenvolvimento do trabalho com base nas necessidades específicas. Segundo Candau (1997, p.64)

Esta preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

Quanto a considerar a escola como local de formação continuada, destacamos que isso implica também na construção de uma prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e de resolvê-los mediante uma ação construída conjuntamente pelos docentes da instituição escolar (CANDAU, 1997). O fato de a formação do Pró Letramento ter sido realizada “na escola” não significa necessariamente que a escola foi incorporada às discussões. Sobre isso, Cabral (2010, 105-106) destaca que

A incorporação da escola significa tomar o cotidiano escolar, sua riqueza, sua clientela, sua experiência, como objeto de reflexão. Essa não foi a tônica do programa, que, embora com material bem fundamentados teoricamente e de boa qualidade, não enfatizou o trabalho a partir da realidade local, deixando essa tarefa de aproximação a cargo do tutor. Até mesmo dentro de uma própria rede de ensino, encontramos realidades escolares diferenciadas.

Geralmente, o trabalho nas formações padronizadas desconsidera as especificidades locais e, muitas vezes, aborda temas que não são relevantes para a comunidade escolar, deixando de lado os que realmente contribuiriam para a melhoria do ensino local.

De fato, é no contexto profissional, que a formação se torna mais significativa, e, nesse sentido, Imbernón (2005, p.70) defende que a formação continuada aconteça

na própria instituição educacional, valorizando, sobretudo, o contexto de trabalho e tornando o processo de conhecimento profissional mais significativo. Isso porque, há uma aproximação com as situações concretas de ensino e aprendizagem num contexto educativo determinado e específico para o professor, que propicia a reflexão sobre sua prática juntamente com os colegas de trabalho

Com relação ao Pnaic, embora siga os moldes dos programas padronizados, ele apresentou em sua tônica a exigência de aplicação das atividades na escola. Assim, o contexto trazido para discussão foi o contexto escolar, incorporando a escola ao material de estudo do programa. Em Matias Barbosa, podemos destacar que, muito mais que cada escola em si, notamos as discussões a respeito de rede, não no sentido de pensar que todas as escolas são iguais, ou de desconsiderar os perfis de alunos, de atendimento e de demandas, mas no sentido de pensar que a formação propiciou a construção de um sentido de rede de alfabetização. As ações, vivências, boas práticas, trocas de experiências aconteceram em nível de município, e não de escola X ou Y.

Com base nesses três eixos, a formação continuada, para ser significativa, pressupõe a necessidade de resgatar ou valorizar o saber docente e o conhecimento que ele acumulou na sua prática pessoal, social e profissional; a compreensão de que o ambiente escolar é o local privilegiado para as ações de formação, não apenas porque é lá que elas acontecem, mas, principalmente, porque na escola há melhores condições de focalizar as temáticas de interesses do conjunto dos profissionais. Conta também a adoção de princípios democráticos na elaboração dos programas de formação, deixando que os próprios professores explicitem suas necessidades e carências e suas demandas de cursos e ações. E, ainda, a construção de diferentes programas de educação continuada em cada escola ou na rede, onde a influência do contexto e das relações interpessoais possibilitem momentos de aprendizagem, de reflexão e de crítica, seja nos intercâmbios e trocas de experiências entre os colegas, seja em reuniões internas, seja na socialização de atividades e boas práticas. Resta considerar que a educação continuada deve ser tratada como direito do professor e como instrumento de valorização do trabalho docente e de sua realização pessoal e profissional.

## **5. Metodologia: sobre a construção das dimensões de análise**

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo com objetivo de pensar as políticas federais de formação continuada para alfabetizadores, no período de 2008 a 2018, oferecidas em um pequeno município de Minas Gerais. O sentido era compreender como as professoras alfabetizadoras desse município se apropriaram dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas.

Foram definidos como sujeitos do estudo todos os docentes que lecionaram nos anos do ciclo inicial de alfabetização, que atuavam na rede pública municipal de ensino e que tinham participado dos últimos programas de formação continuada – Pró Letramento e Pnaic –, totalizando trinta e duas professoras. A coordenadora da formação continuada e a orientadora de estudos do programa de formação continuada do Pnaic também participaram como sujeitos da pesquisa.

Como fonte para essa pesquisa, apoiamo-nos em documentos relacionados aos programas de formação Pró Letramento (2008 a 2010) e Pnaic (2012 a 2015) e, como procedimento de coleta de dados, aplicamos um questionário aberto, de caráter geral, à coordenadora e orientadora de estudos e a vinte e três professoras alfabetizadoras cursistas desses programas. Realizamos uma entrevista coletiva com um grupo de nove professoras não respondentes do questionário geral. Esses instrumentos buscaram revelar concepções e narrativas sobre as histórias de vida, as escolhas profissionais, os aspectos da docência, os saberes que mobilizam na prática e as impressões sobre as formações vivenciadas de cada sujeito da pesquisa.

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos e facilitar a organização das informações, optamos por registrar as narrativas das professoras respondentes do questionário pela letra “P” de professora, “Q” de questionário e de 1 a 17, número de professoras respondentes do questionário; a coordenadora da formação foi identificada pelas letras “CF”, a orientadora de estudos pelas letras “OE” e as professoras participantes da entrevista coletiva foram identificadas pelas letras “P” de professora, “E” de entrevista, acompanhadas da sequência numérica de 1 a 9, que mostra o número máximo de entrevistados.

O tratamento das informações, assim como a construção do relatório a partir dos resultados, seguiram as orientações metodológicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), considerando a linha de coerência construída entre as questões da

pesquisa, os instrumentos para a coleta dos dados, as informações obtidas e os alicerces teóricos selecionados para dar suporte às discussões propostas.

A partir da análise dos dados, identificaram-se três categorias, denominadas como dimensões: a) “Ser professor”, que se constituiu pelas expressões das participantes e o que dizem de suas percepções sobre sua trajetória de vida, as escolhas profissionais, a formação inicial e continuada, as histórias de leitura e escrita que permeiam o seu papel profissional e o seu agir individual; b) “Saberes docentes”, que agrupou as referências sobre as concepções que fundamentam a prática das professoras entrevistadas e os conhecimentos necessários à sua plena atuação em sala de aula ; e c) “Fazer pedagógico”, que referenciou a formação em serviço, a organização do trabalho e da ação pedagógica, as mudanças observadas na prática das professoras alfabetizadoras. Para a escrita deste artigo, evidenciou-se a análise sobre a categoria do Ser professor.

## **6. Apontamentos sobre a dimensão do ser professor**

Como já destacado, a constituição da identidade docente, além de ser plural, se apresenta ancorada nas características de cada momento histórico, sendo os saberes, as necessidades, os anseios e as práticas pedagógicas transformadas com as exigências sociais.

Catani (1997, p.25) explicita que, durante muito tempo, a formação de professores foi entendida como inculcação de um conjunto de conhecimentos produzidos de forma alheia ao professor. De maneira oposta, a autora afirma que os modos de ser professora não se constituem somente a partir dos estudos das teorias pedagógicas, mas estão “enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo percurso escolar e profissional” (CATANI, 1997, p. 34).

Buscando apreender as histórias pessoais de leitura e escrita das professoras colaboradoras desta pesquisa, perguntamos sobre as relações que tecem com a leitura e a escrita em suas vidas particulares. Essa questão se justifica, por entendermos que os processos de leitura e escrita que desenvolvemos ao longo de nossa vida integram nossa trajetória de formação profissional, reforçando o destacado por Catani (1997).

As participantes da pesquisa, em sua maioria, enfatizaram um rico e marcante contato com a leitura oralizada, a partir das histórias inicialmente contadas pelos parentes. Algumas, além desse fato, viviam em ambiente rico em livros, enquanto outras estreitaram suas relações com eles quando ingressaram na escola.

**PQ1: Sempre tive muito incentivo de leitura em casa. Somos uma família de professores, os presentes sempre vinham acompanhados de livros, em datas festivas ou não. [...] Me pegava sempre em meio a papéis, escrevendo minhas próprias histórias sempre recheadas de príncipes e princesas. Não me recordo de práticas de leitura e escrita na escola, pois sempre foi meu pior pesadelo frequentar as aulas.**

**PQ5:** Na minha época, a leitura não era muito incentivada, e como estudei em escola da zona rural, não tínhamos biblioteca. Só fui conhecer uma, já na antiga 5ª série quando me mudei para a zona urbana. Logo, nunca fui uma leitora assídua. Sempre li por obrigação. Mas sempre gostei de contar histórias, pois minha tia avó sempre contava para mim.

Aspectos da linguagem oralizada e o encantamento acerca do livro impresso estão expostos nos discursos das professoras. A importância de se contar e de ouvir histórias encontra relações de sentido com o passado e está ligada às emoções, ao prazer e à lembrança de outras pessoas.

PQ3 vincula as histórias que ouvia quando criança afetivamente aos pais e destaca essa vivência no fato de hoje ser uma “leitora apaixonada”.

**PQ3: Cresci ouvindo meus pais contando histórias, fato que me fez ser uma leitora apaixonada.** Por inúmeras vezes, meu pai pegou o Atlas Geográfico e, com o dedo, traçava os caminhos que meus irmãos e eu tínhamos que percorrer se quiséssemos viajar para algum lugar. **Hoje, leio para imaginar, para estudar, para me informar e para escrever melhor. Leio para contar histórias. Encanta-me observar as crianças imaginando, viajando, sonhando e se assustando por causa de uma história ouvida.**

Ao escrever sobre a leitura e escrita de professores, Kramer (1999) relata sua trajetória na pesquisa Cultura, Modernidade e Linguagem. Afirma que o pressuposto básico de sua investigação está na convicção de que, para tornar seus alunos leitores e pessoas que gostem e queiram escrever, os próprios professores “precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social e cultural” (KRAMER, 1999, p. 131).

Essa questão do professor como referência leitora e escritora também apareceu nos relatos das nossas professoras, quando argumentavam que “ninguém pode ensinar aquilo que não sabe”, da mesma forma que as crianças e jovens tomam

o professor como exemplo de boas práticas a serem seguidas. Como convencer o aluno a ler, se o professor não é leitor?

**PE1:** Como eu vou ter recurso para te convencer a comer a carne, se eu mesma não gosto? Olha, você come porque é bom, “e você, não come?” (*Fazendo analogia ao professor que precisa ensinar leitura, mas ele mesmo não lê*). A pessoa fica sem autoridade para falar, sem credibilidade. **Convencer outra pessoa, de alguma coisa, sem dar o exemplo, eu acho quase impossível. Professor tem que gostar de ler!**

A partir das provocações sobre histórias de leitura e escrita foi possível percebermos a estreita ligação entre as práticas pessoais de leitura e escrita das professoras e o trabalho que desenvolvem em sala de aula. Corroborando o pressuposto levantado acima, percebemos, nas falas das participantes da pesquisa, uma aproximação com o mundo da leitura e da escrita. Para algumas, isso foi facilitado, por terem na família uma condição privilegiada de acesso a livros e de vivência de práticas leitoras e escritoras. Outras, entretanto, apesar de poucas condições materiais, encontraram o reconhecimento das famílias sobre a importância da leitura, ao incentivar a frequência a bibliotecas.

Formosinho (2002) acentua que o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano têm a ver com os seus contextos vivenciais, individual e coletivos. E enumera alguns pontos de partida, para se construir o desenvolvimento profissional do docente a partir do modelo ecológico<sup>2</sup>:

1- O reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos dos professores; 2- O reconhecimento da importância do alargamento das atividades em contexto e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis; 3- O reconhecimento da importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes; e, 4- O reconhecimento da importância da influência de outros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores. (FORMOSINHO, 2002, p.14)

Ainda pensando sobre trajetória de formação, no que tange à escolha do curso universitário, nem todas as professoras tinham certeza de que a escolha certa era o magistério ou a pedagogia; por vezes, oscilaram entre cursos que nem eram afetos à área da educação, como medicina e processamento de dados. Para algumas, a opção se consolidou, por não conseguir ser aprovada para a primeira opção do vestibular,

---

<sup>2</sup> Segundo Bronfenbrenner (1979), citado por Formosinho (2002, p. 13), a ecologia do desenvolvimento profissional dos professores envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre professor ativo e em crescimento e o ambiente em transformação em que ele está inserido, sendo esse processo influenciado pelas inter-relações tanto entre contextos mais imediatos, como entre esses e os contextos mais vastos em que os professores interagem.



tomando o magistério com a opção secundária; ou por ser um curso mais próximo de sua condição financeira.

Independente dos motivos que as levaram ao magistério e/ou à pedagogia, Nóvoa (1995) observa que essa formação inicial está cada vez mais ligada ao caráter meramente introdutório que lhe compete. Não há dúvidas de que o trabalho, as práticas nas diferentes escolas, vão ensinando, vão completando a formação da professora, através do auxílio e da influência de outros colegas, mas também da própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo.

**PQ3: Os estudos teóricos atrelados às pesquisas desenvolvidas em salas de aula, e as trocas de experiências provenientes dos cursos de formação, fazem com que esses se tornem cada vez mais necessários à minha prática docente.** Considero-os relevantes e afirmo que são eles a base de toda a minha transformação como educadora. Consequentemente, me sinto segura e capaz de desenvolver, junto com meus alunos, práticas significativas e atraentes para ambos.

O professor vai “aprendendo a fazer com seus alunos e colegas” e retendo o que dá certo para incorporá-lo em futuras ações. Conforme Nóvoa (1995, p.116),

[...] o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola, ou seja, essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também, com a contribuição das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Houve professoras que relataram que a formação inicial foi importante, no entanto, o que foi mais importante, na visão delas, foi a continuidade desse processo mediante troca de experiência com os colegas, a frequência a cursos de aperfeiçoamento profissional, que, para muitas, acabaram tendo um maior significado em suas vidas profissionais, por talvez tratar de maneira mais prática os temas educacionais ou por atenderem às expectativas emergenciais no que se refere ao cotidiano docente.

**PE6:** Aquela formação do magistério, quando eu comecei, eu achei quase que não tinha muito a ver não, sabe? **Tive que pedir muita ajuda quando comecei, de outras pessoas, foram essas dicas, essas ajudas que me ajudaram realmente a trilhar um bom caminho no início e... depois vieram os cursos... esses sim que até hoje têm me ajudado muito,** mais do que aquele inicial, porque aquele era teoria, na prática, é bem diferente. Muito distante...

A professora PE6 rememorou sua entrada na profissão, revelando como foi se constituindo a professora que é, deixando explícito que as experiências vividas são

guardadas na memória e, a partir do que foi significativo, é que se evidencia na prática. Assim, é nesse saber e experiências acumulados, que se apoiam para trabalhar no início de sua trajetória, ou seja, a partir do vivido se constitui um jeito de dar aulas, confirmando que não somente o curso de formação inicial poderá oportunizar esse aprendizado do modo de ensinar, mas também o resultado de toda sua aprendizagem intencional ou não.

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

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

## **7. Considerações finais**

Pensar a trajetória de vida dos professores fornece dados valiosos para se entender a constituição da profissão docente, suas lacunas e pontos de intervenção. Isso, para que possam ser pensadas políticas públicas eficazes para solução dos problemas encontrados, otimizando recursos e investimentos. Devemos ampliar a ideia de formação continuada para além de cursos oferecidos aos profissionais em exercício, para entendê-la como inerente ao trabalho de ressignificar diariamente a prática pedagógica. Essa perspectiva reforça a noção de que o professor nunca estará pronto e acabado para enfrentar todas as nuances de sua profissão.

Compreendendo que a identidade profissional do professor seja resultado da confluência de inúmeros fatores ligados à trajetória de vida pessoal e social, além da formação inicial e continuada do docente, percebe-se que as dificuldades no início de carreira estão ligadas à vivência, em um município de pequeno porte, com poucas

oportunidades educacionais e culturais, que, de certa forma, impactam a formação social e cultural das pessoas que ali residem. Essa condição também ajuda a formar as representações que professores trazem consigo acerca do papel da escola e da autoridade e poder do professor, além das expectativas dos alunos e das famílias, que precisam ser repensadas frente ao contexto atual.

Percebe-se, junto aos sujeitos da pesquisa, a existência de um núcleo identitário que se traduz na crença de que o professor tem que ensinar com responsabilidade social e que existe também um movimento de construção de novas identidades docentes. Em contextos passados, ensinar enquanto transmissão era aceitável, como forma de tornar público o conhecimento para aqueles que não o possuíam. Hoje, ensinar exige novas abordagens. Os professores têm sentido essa mudança e percebido que “ser professor” hoje requer novas habilidades para as quais não foram preparados. Por isso, estão passando a valorizar a formação continuada em serviço e os momentos de socialização e troca de experiências entre seus pares, buscando novas formas de trabalhar e melhorar a prática de sala de aula.

### Referências bibliográficas

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

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Caderno de Apresentação*. Brasília: Ministério de Educação, 2012.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: ESTRELA, A; BARROSO, J.; FERREIRA, J. (Orgs.). *A escola: um objecto de estudo*. Lisboa: AFIRSE, 1995.

CABRAL, G. R. *Programa de formação continuada de professores: Pró Letramento em ação*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidade, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2010.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CATANI, D. B. et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escritura Editora, 1997.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

FORMOSINHO, J. O. et al. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira, 2002.

- FREIRE, P. *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <[https://www.academia.edu/6491519/Pol%C3%ADticas\\_docentes\\_no\\_Brasil\\_um\\_estado\\_da\\_arte\\_GATTI](https://www.academia.edu/6491519/Pol%C3%ADticas_docentes_no_Brasil_um_estado_da_arte_GATTI)>. Acesso em: nov. 2019
- GOULART, I. do C. V. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. *Rev. Diálogo Educ.*, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul-set 2016
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2005.
- JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Katály* 515, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458>>. Acesso em: 23 out. 2019.
- KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.106, p. 129-157, 1999 Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000100007&script=sci\\_abstract&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000100007&script=sci_abstract&tIng=pt)>
- MOREIRA, H. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. *Comunicações*, ano 10, n. 1, p. 123-133, jun 2003.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Vidas de professores*. Porto: Porto Codex, 1995.
- \_\_\_\_\_. Consciência e Ação sobre a Prática como libertação profissional dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.