



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLA ANDRÉA SANTOS DE QUEIROZ

**A LINHA E O LINHO:
significações de professoras alfabetizadoras sobre a *Rede de Experiência* e
sua relação com a formação**

CARLA ANDRÉA SANTOS DE QUEIROZ

**A LINHA E O LINHO:
significações de professoras alfabetizadoras sobre a *Rede de Experiência* e
sua relação com a formação**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estadual de Feira de Santana, no âmbito da Linha de Pesquisa II - como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Mirela Figueiredo Santos Iriart

Feira de Santana
2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Q43 Queiroz, Carla Andréa Santos de
A linha e o linho : significações de professoras alfabetizadoras sobre a Rede de
Experiência e sua relação com a formação / Carla Andréa Santos de Queiroz. – 2019.
114 f.

Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2019.

1. Professoras alfabetizadoras. 2. Rede de Experiência. 3. Rede de significações.
4. Professores – formação continuada. 5. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade
Certa (PNAIC). 6. Práticas docentes. I. Iriart, Mirela Figueiredo Santos, orient.
II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13:372(814.22)

CARLA ANDRÉA SANTOS DE QUEIROZ

**A LINHA E O LINHO:
significações de professoras alfabetizadoras sobre a *Rede de Experiência* e
sua relação com a formação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas, como requisito para obtenção de Mestre em Educação.

Feira de Santana, 09 de julho de 2018

Prof. Dr^a Mirela Figueiredo Santos Iriart – Orientadora (UEFS)

Profa. Dr^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB)

Profa. Dr^a. Maria Helena da Rocha Besnosik (UEFS)

Feira de Santana, 09 de julho de 2018

Resultado: Aprovada

À minha Mãe e estrela guia, Estela,
Que com toda dificuldade...
consegue seguir em frente com fé, dignidade e força.
À Cindy e Antônio, *pelo simples gesto...*
de me fazer feliz todos os dias.
Aos meus irmãos: Beбето, Ney, Ikinha e Jac,
porque trago eles sempre em meu coração...
e carrego a certeza que nos amamos e nos respeitamos infinitamente.



MOMENTO QUE MARCOU
NASCIMENTO DO MEU FILHO
EU CHORAVA POR DUA MOTIVOS:
- DIANTE DA DOR QUEM OS MOTIVOS?
- DE FELICIDADE
- FUI PARTO NORMAL (POR DADO A LULA)
A DOR ME PERGUNTOU
QUE DIA MORRERIA

O Senhor
é o meu
Pastor e nada
me faltará!

MINHA CASA

Carinhos
e
Felicidade
para sempre!!!

Só uma coisa
fazia sem nunca
impediu o medo
de fracassar!

Viver é desejo
Felicidade é
quando se
vai para os
braços de Deus

AGRADECIMENTOS

Ser grato é reconhecer os grandes e pequenos gestos, é ter no coração um sentimento puro. A gratidão é uma forma de amor ao próximo por algo realizado e inesquecível. Ser grato é viver num mundo de paz interior e admiração ao ser humano. É valorizar as mínimas coisas da vida, é aprender a dizer ‘obrigada’ a Deus e às pessoas. Esta é a parte destinada a homenagear aqueles e àquelas que contribuíram, fundamentalmente, com a concretização deste projeto: sem vocês, talvez esse sonho não se tornasse realidade! Por isso, deixo registrado aqui meu gesto de gratidão.

Ao amor a/de Deus que nos/me envolve diariamente.

À *minha filha Cindy*, que me ensina a cada dia com seus gestos de amor, carinho e cuidado... que se materializam na partilha de aprendizagens, na companhia dos filmes, nos estudos, nas perguntas sobre os conteúdos de Geografia e como escrever uma boa redação. Também pela ansiedade em ler esta dissertação: “quero ver o que tanto a senhora escreve”. Por me incentivar sempre a fazer uma atividade física e comer com qualidade.

Ao *meu filho Antônio*, que quando chega da casa do vovô Edson e da vovó Regina vem ao meu encontro no cantinho da sala onde escrevo essa dissertação. Obrigado por me encher de abraços e de carinhos, por deixar a casa cheia de sons, cores e alegrias.

A *Sandro*, pela compreensão, amor, incentivo diário e apoio irrestrito durante todo o processo desta escrita, sempre colaborando, acompanhando as crianças quando eu não tinha tempo, deixando-me livre e confortável para escrever este trabalho. Meu gesto de gratidão.

À *minha mãe, Estela*, pelo incentivo, cuidado e preocupação, pelas orações e pelos gestos de amor. A meu pai Jorge Cardoso (*in memoriam*) que, através de sua ausência inconsciente em nossas vidas, nos ensinou a sermos unidos, corajosos, fortes, responsáveis e honestos.

Aos *meus irmãos* (lindos/as): Beбето, que me inspira com sua riqueza em afetos, bondade e amor (Nosso Jogador de futebol). À Ney, inspiração de força, entusiasmo e inteligência (nossa médica e conselheira) de todas as horas. À Ikinha, apelidada pelo irmão caçula, que me faz feliz com suas histórias, lucidez e alegria, que me conquista diariamente com a sua fé inabalável em Deus e que me incentiva a ser *fitness* (nossa personal style). À Jac, que com muita perseverança consegue vencer medos e desafios da vida (nosso professor de catequese, Geólogo e otorrinolaringologista). Meu gesto de Gratidão.

Aos *meus sobrinhos*: Ananda (a primogênita), que esteve, está e sempre estará em meu coração, minhas orações e desejo de felicidade. A Sanzio, meu amado filho de alma, que me acolhe e me ama em seu silêncio. A Manoel, pela simplicidade em viver e empreender. À Sandy que me mostra que tenho que cuidar mais de mim e me ensina a externar a opinião sem culpa. À Maria Clara, por sua discreta e sensível maneira de ver e viver a vida. A Rafael, que me ajuda com Antônio, doando carinho e fazendo companhia; e finalmente a nossa caçulinha Ana Laura que chegou para nos ensinar a maneira mais pura e generosa de amar.

À *Família Queiroz*, na pessoa de Regina Célia e Edson Queiroz, por todo apoio, carinho e dedicação a mim e aos meus filhos. Sei que posso contar com vocês sempre. Obrigada!

À prof^a Dr^a Mirela Figueiredo Iriat, professora e orientadora deste trabalho, por seu interesse e atenção constante. Sempre tão acolhedora, tão sensível e atenciosa. Obrigada por me fazer descobrir a cada encontro de orientação as potencialidades desta escrita e por se embalar comigo nesta Rede de Significações.

À família Meireles (pessoas do coração): *Mel Meireles (in memoriam)*, que nos brindou com sua luz e sabedoria num dia lindo e ensolarado de domingo aqui em casa, nos ensinando e dizendo com seu olhar que precisamos ser gratos e seguir sem perder a doçura e a esperança. E através de Mel, estendo meu agradecimento à Mariana Meireles, por acreditar e incentivar desde o início a fazer este Mestrado: “Carlinha não fique aqui engessada não amiga, se inscreve no mestrado, você consegue”. E eu consegui! Também à Marta, por ser presença inspiradora, doce, acolhedora, gentil, prestativa e generosa. A Max, por atender à solicitação de Mariana e vir ao meu encontro, mostrando-me o quanto eu consigo avançar nas aprendizagens. E foram muitas meu amigo! Por onde eu for, seus gestos de afeto e generosidade estarão fazendo parte da minha história acadêmica e profissional. Com você descobri o quanto sou feita de travessias. À Terezinha, por aumentar o mundo com beleza e generosidade sendo mãe. Reconheço o quão importante vocês foram e são neste processo.

À Universidade do Estado da Bahia, UNEB, na pessoa da professora Ana Cristina Pereira de Oliveira, que me acolheu e me permitiu realizar o Estágio Docência no componente curricular Didática, contribuindo mais uma vez de forma significativa para minha formação como docente universitária. Meu Gesto de gratidão.

Aos estudantes do 3º semestre da turma de Pedagogia, do Campus XI da UNEB, que me acolheram e me receberam como estagiária, compartilhando comigo as suas experiências, o meu muito obrigado.

Às professoras guerreiras e colaboradoras desta pesquisa: **Flávia, Ângela, Ana Maria, Rosa e Sandra**, pela enorme contribuição e despojamento em dizer das suas experiências e significações, meu gesto de gratidão.

Aos colegas de mestrado: Alisson, pelas lembranças em ligar para saber de mim e pelos ovos caipira. Leila, pelo pensamento positivo. Léo, pela companhia de viagens e aprendizagens. Léo Sátiro, por ensinar com seu silêncio. Elvira, pelos sabores do lanche. Louise, pela leveza e colorido de ver a vida. José, pela fé em Deus e sua postura firme. Djane, pela doçura e bondade. Juliana, pelas porções de simpatia. Tânia, pela vontade de ler mais sobre as obras de Pierre Clastres. Isis, pelo trabalho com jovens surdos. Naiara, minha conterrânea de Santa Luz. Vívian, pela luta dos direitos das mulheres. Osdi, pelas contações de história. Elson e Êgo, pelo amor à docência e ao esporte. Andréa pelo carinho e generosidade. Siméia, pela lucidez nos posicionamentos. E aos demais colegas. Sensações que vou guardar para além da academia.

Prof^a. Dr. Maria Helena da Rocha Besnosik, Dr. Solange Mary Moreira Santos e a Prof^a. Dr. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, pelos deslocamentos deixados e pela reorganização de outros, através das orientações e sugestões no exame de qualificação desta dissertação.

Ao corpo docente do PPGE, especialmente, Antonia Almeida Silva, Elenise Andrade, Marinalva Lopes Ribeiro, Miguel Almir Lima de Araújo, Mirela Figueiredo Santos Iriart e Marco Antônio Leandro Barzano, pelas contribuições nos processos formativos, o meu agradecimento.

Ao grupo de pesquisa TRACE, pela acolhida, discussões e aprendizagens partilhadas durante a passagem no mestrado, desejo continuar traçando projetos futuros, meu gesto de gratidão.

Aos funcionários (as) da Secretaria do PPGE, em especial a Hélio e Regina, gratidão.

Aos funcionários da Biblioteca Central Julieta Carteadó (UEFS), meu gesto de gratidão.

À Secretaria de Educação de Serrinha, na pessoa de Nilson Moreira de Araújo, em acolher e viabilizar a realização da pesquisa de campo. Agradecer pela acolhida e cordialidade das escolas municipais de Serrinha-BA: Nossa Senhora Conceição Aparecida, José Ramos de Menezes, Monsenhor Demócrito Mendes de Barros e a casa dos Conselhos municipais de educação do município de Serrinha.

À *Ângela* pelo incentivo, cuidado, apoio, compreensão e preocupação: ‘Vai dar tudo certo’, ‘Se cuida’, ‘avisa quando chegar’, ‘Deus acompanhe’. Obrigada *Ginha* pelos gestos de carinho, afeto e amor!

Aos/às amigos/as “*espalhados/as*” e colegas de trabalho, que torceram pela realização deste mestrado, minha gratidão.

RESUMO

Esta dissertação investigou a produção de significações de professoras alfabetizadoras sobre o momento formativo denominado *Rede de Experiência*, no contexto do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Neste sentido, a partir da abordagem de natureza qualitativa, em diálogo com a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações da autora Rossetti-Ferreira (2004), buscou-se analisar as significações que as professoras alfabetizadoras atribuem às suas experiências formativas, considerando o contexto, as interações e posicionamentos referentes à *Rede de Experiência*. Entre os teóricos que inspiraram essa investigação tem-se Larossa (2002), que contribuiu para pensar a educação a partir da experiência e sentido; assim como Josso (2004), que discute sobre experiências formativas e seus desdobramentos na transformação de si. A produção dos dados foi se costurando e sendo tecida processualmente, em uma rede composta por elementos de natureza semiótica - contextos, interações e práticas discursivas, através de entrevistas gravadas e semiestruturadas, contando com a participação de cinco professoras alfabetizadoras da educação básica do município de Serrinha-BA. Tais dados foram interpretados a partir das múltiplas dimensões temporais, processos e contextos interativos relacionados à *Redsig*: o acontecido, o vivido, e o refletido, em um horizonte de deslocamentos de saberes e fazeres, abrindo fendas para novas experiências docentes. As interações forjadas a partir do momento formativo da *Rede de Experiência* possibilitaram compreender tensionamentos em relação às im-possibilidades da docência, fazendo emergir outros modos e jeitos de fazer docente. Os tensionamentos e as zonas de fronteiras que separam as orientações do Programa e as diversas possibilidades do fazer docente deixam entrever que as professoras se transformam e se autoformam a partir das práticas de subjetivação que são acionadas nos contextos de formação e da prática docente. Tais docentes, ao mesmo tempo em que silenciam, recusam, ou ainda burlam as orientações formativas verticalizadas, demandam por um espaço de escuta, de trocas e compartilhamento de experiências que de fato reconheça a autonomia, singularidades e subjetividades inerentes à profissão docente.

Palavras-chave: Formação Continuada. PNAIC. Rede de Experiência. Rede de Significações.

ABSTRACT

This dissertation investigated the production of meanings of literacy teachers on the formative moment called the Network of Experience, in the context of the National Literacy Program in the Right Age. In this sense, based on a qualitative approach, in a dialogue with the theoretical-methodological perspective of the Network of Meanings of the author Rossetti-Ferreira (2004), we sought to analyze the meanings that literacy teachers attribute to their formative experiences, considering the context, interactions and placements related to the Experience Network. Among the theorists who inspired this investigation is Larossa (2002), who contributed to think about education based on experience and meaning; as well as Josso (2004), who discusses formative experiences and their unfolding in self-transformation. The data production was sewn and processed in a network composed of semiotic elements - contexts, interactions and discursive practices, through recorded and semi-structured interviews, with the participation of five literacy teachers from the basic education of the municipality of Serrinha-BA. These data were interpreted from the multiple temporal dimensions, processes and interactive contexts related to *Redsig*: what happened, lived, and reflected, in a horizon of shifts of knowledge and actions, opening up cracks for new teaching experiences. The interactions forged from the formative moment of the Experiential Network made it possible to understand tensions in relation to the im-possibilities of teaching, thus giving rise to other ways and ways of teaching. The tensions and border zones that separate the orientations of the Program and the different possibilities of teaching make it possible to see that the teachers are transformed and self-formed from the practices of subjectivation that are triggered in the contexts of formation and teaching practice. Such teachers, while silencing, refusing, or even circumventing vertical orientation, demand a space for listening, exchanging and sharing experiences that in fact recognizes the autonomy, singularities and subjectivities inherent to the teaching profession.

Keywords: Continuing Education. PNAIC. Network Experience. Network of Meanings.

SUMÁRIO

ENTRELACES INICIAIS: SOBRE A PESQUISA E A PESQUISADORA	14
1 ASPECTOS CONTEXTUAIS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, O PNAIC E A REDE DE EXPERIÊNCIA	22
1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: BREVE PANORAMA	23
1.2 DO PAIC AO PNAIC	27
1.3 PESQUISAS SOBRE O PNAIC	36
2 ABORDAGEM TEÓRICA E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	41
2.1 A PERSPECTIVA DA REDE DE SIGNIFICAÇÕES	43
2.2 EXPERIÊNCIA (AUTO)FORMADORA E SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA: ENTRELACANDO PESSOA E CONTEXTO	46
2.3 SOBRE AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	57
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	61
3 SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE O MOMENTO FORMATIVO VIVENCIADO NA REDE DE EXPERIÊNCIA	63
3.1 O ACONTECIDO/VIVIDO: PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	66
3.2 ATUALIZANDO AS EXPERIÊNCIAS EM REDE: REFLETINDO O ACONTECIDO	84
3.3 DESLOCAMENTOS E ABERTURAS A PARTIR DO REFLETIDO	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112

APÊNDICE B – PROPOSTA DE ENTREVISTA PARA O PRIMEIRO MOMENTO 113

APÊNDICE C – PROPOSTA DE ENTREVISTA PARA O SEGUNDO MOMENTO 114

**APÊNDICE D – QUADRO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS
REALIZADAS NO PRIMEIRO MOMENTO 115**

**APÊNDICE E – QUADRO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS
REALIZADAS NO SEGUNDO MOMENTO 116**

ENTRELACES INICIAIS: SOBRE A PESQUISA E A PESQUISADORA



A Linha e o Linho Gilberto Gil

*É a sua vida que eu quero bordar na minha
Como se eu fosse o pano e você fosse a linha
E a agulha do real nas mãos da fantasia
Fosse bordando ponto a ponto nosso dia-a-dia*

*E fosse aparecendo aos poucos nosso amor
Os nossos sentimentos loucos, nosso amor*

*O zig-zag do tormento, as cores da alegria
A curva generosa da compreensão
Formando a pétala da rosa da paixão
sua vida o meu caminho, nosso amor
Você a linha e eu o linho, nosso amor*

*Nossa colcha de cama,
nossa toalha de mesa
Reproduzidos no bordado
A casa, a estrada, a correnteza
O sol, a ave, a árvore, o ninho da beleza*

A letra da música "A Linha e o Linho", do cantor e compositor baiano Gilberto Gil, reúne elementos que sugerem unir o fazer do têxtil com o fazer do texto, palavras unidas pelos radicais em seus gêneros feminino e masculino. A música versa sobre um amor genuíno, um amor do cotidiano, do vai e vem costumeiro e costureiro, de construção e desconstrução: que tece o 'ninho da beleza', o 'ninho do amor'. O ninho simbolizado pelo 'linho' de bordado artesanal, com a delicadeza e cuidado que só as mãos, o intelecto, e a criatividade são capazes de produzir.

A letra dessa música me toca profundamente pela poeticidade e beleza. Ao meu ver, Gilberto Gil usa a imagem da linha e do linho para mostrar a construção de um relacionamento amoroso através do bordado traçado pelos sentimentos: o tormento como um zigue-zague, em que o eu lírico perde a noção do equilíbrio, alterando as emoções e sensações no processo da feitura. A alegria entrelaçada em linhas coloridas, à compreensão como uma curva generosa, que vai formando as pétalas da paixão... A vida reproduzida e significada em um lindo bordado.

Ao pretender fazer uma analogia com a letra dessa música, utilizo as palavras “linho e linha” e as imagens poéticas que se delineiam nos versos desta música, como inspiração para tecer esta dissertação, corroborando com a ideia de que o tecer do texto pressupõe a escrita das palavras, no entrelaçar de partes (linha) que formam o todo do tecido (linho). Nessa perspectiva, as linhas que dão sustentação a esta escrita bordam uma profusão de sentimentos e sentidos: ora desafiadores e contraditórios, ora generosos e alegres, resultados de uma produção por vezes solitária e conflituosa, mas com a prerrogativa de costurar ‘ponto a ponto’ experiências advindas deste processo de pesquisa, suas tramas e tecidos, cuja finalidade é contribuir para debates sobre a formação docente em sua relação com o contexto da alfabetização.

A letra da música fala mais especificamente do relacionamento amoroso, feito ‘ponto a ponto’: aos poucos, com delicadeza, com capricho, com persistência, com pequenos gestos. Desse modo, fui acometida também pela relação profícua com o objeto de estudo desta pesquisa: entre a ‘linha e o linho’; entre interações, significações e experiências educativas; entre as professoras alfabetizadoras e suas narrativas, entrelaçando a linha no linho, unindo realidade e sonho, rotina e poesia, o bordado que vai se apresentando. No caso da música, desenhos simples e tão prechos de significados poéticos: "a casa, a estrada, a correnteza, o sol, a ave, a árvore, o ninho da beleza", bem como as palavras que vão bordando esta dissertação.

Pode-se dizer, também, que a linha metaforicamente simboliza cada professora alfabetizadora desta trama, com suas singularidades e subjetividades. E o linho como o tecido produzido através da trama que se tece na articulação de vivências, interações e contextos que se entrecruzam, compondo uma realidade coletiva, complexa, de significados compartilhados. As linhas, entrelaçando-se umas nas outras, compõem a base do linho.

Nestes entrelaces iniciais apresento o objeto de estudo e objetivos desta pesquisa, os quais foram ‘aparecendo aos poucos’ e se constituindo numa rede de relacionamentos, posicionamentos, tensionamentos e silenciamentos, desvelados nas significações produzidas pelas professoras sobre percursos formativos, contextos e interações. Entrelaces costurados e

costumeiros, sendo tecidos e bordados, transformados em texto - ‘um paninho’ - através de relatos construídos sobre o momento formativo *Rede de Experiência* e sua relação com a formação docente.

Feitas essas considerações, cabe destacar que esta dissertação tem como objeto de estudo as significações de professoras alfabetizadoras sobre momentos formativos vivenciados na *Rede de Experiência*, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ademais, esta pesquisa está vinculada à formação continuada de professores alfabetizadores, tomando como pressuposto não a sequência de atividades, conteúdo e metodologia do Programa na sua integralidade, mas centrando-se em um momento formativo específico denominado *Rede de Experiência*, onde acontecem as reflexões, as trocas de experiências e socialização das práticas escolares entre o grupo de professores/as que participam do referido Programa.

A *Rede de Experiência* é uma expressão utilizada e nomeada pelo referido Programa de Formação de Alfabetizadores, constituindo-se, na prática, enquanto momento formativo específico dentro de uma sequência de atividades, no qual supõe-se o protagonismo das professoras alfabetizadoras no movimento de partilha de experiências alfabetizadoras, no contexto de suas práticas. Enquanto orientadora de estudos do referido momento formativo, pude vivenciar e interagir junto com as professoras, durante quatro anos, a diversidade de posicionamentos e práticas de alfabetização que permearam os encontros de formação do Programa.

Trata-se de um momento que está diretamente relacionado aos processos formativos inerentes à docência no Ciclo de Alfabetização. Este ‘zig-zag’ forjado em cada encontro de formação, e nos discursos, foi aos poucos produzindo um emaranhado de sensações e desejos de investigar a produção de significações de professoras alfabetizadoras sobre este movimento formativo vivenciado outrora.

Os relatos das professoras sobre tais vivências, tendo como espaço privilegiado a *Rede de Experiência*, referem-se aos quatro anos de encontros de formação que aconteciam mensalmente, aos sábados, com carga horária de oito horas. Toda essa dinâmica carecia, a posteriori, da elaboração de um relatório produzido pelo Orientador de estudos, cujo documento seria encaminhado para o coordenador local para avaliação e reelaboração dos encontros. A cada momento de elaboração do relatório a partir do que fora vivenciado, das falas, das impressões e dos diagnósticos, percebia o quanto me deslocava e me inquietava esse movimento de reflexão sobre o acontecido e vivenciado. Esse cenário impulsionou a investigar sobre esse momento denominado *Rede de Experiência*, no âmbito do PNAIC, na

perspectiva de compreender a produção de significações de professoras alfabetizadoras sobre suas vivências no referido espaço formativo.

Na sequência de atividades que rege o encontro de formação de alfabetizadoras no contexto do PNAIC, estão presentes os seguintes momentos: Acolhida, Leitura Deleite, *Rede de Experiência*, Aprofundamento Teórico, Vivência Pedagógica, Tarefa Para Casa e Avaliação do Encontro. Compondo esse tecido, a linha que costura as experiências do ciclo de alfabetização está localizada no momento instituído pelo programa e instituinte na maneira como são produzidos e significados os discursos sobre as experiências vivenciadas em sala de aula e socializadas no grupo de professoras, denominado de *Rede de Experiência*.

Diante dessa caracterização e dos ‘zig-zags’, algumas indagações emergiram no sentido de orientar a realização desta pesquisa: Que significações são produzidas pelas professoras alfabetizadoras sobre o momento formativo vivenciado e denominado de *Rede de Experiência*? Qual a importância desse momento para as professoras alfabetizadoras? Quais deslocamentos emergem sobre o saber e fazer docente? Em consonância com essas discussões sobre o objeto de estudo, o presente trabalho tem como objetivo geral: *Compreender a produção de significações de professoras alfabetizadoras sobre o que foi vivenciado no momento formativo denominado Rede de Experiência, no âmbito do PNAIC*. Como possibilidade de alcançar o objetivo geral, foram construídos os seguintes objetivos específicos: 1) analisar os sentidos que as professoras atribuem ao momento formativo denominado Rede de experiência; 2) analisar os deslocamentos de saberes e fazeres nas interações dialógicas, atravessadas pelo tempo; 3) compreender os posicionamentos das professoras alfabetizadoras na prática docente.

Deste modo, esta proposta de trabalho tem como ponto de partida uma perspectiva dialética de natureza fundamentalmente semiótica, o que leva a afirmar que o conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos relacionados ao processo de formação continuada pode ser interpretado como uma Rede de Significações. Essa rede, por sua vez, constitui um meio, no qual a cada momento e em cada situação captura/recorta o fluxo de comportamentos dos sujeitos, nas ações e interações que ocorrem naquele momento. Dessa forma, os sujeitos coordenam suas ações e interações por meio dos papéis e contrapapéis que assumem na situação e pela negociação constante dos significados atribuídos ou inovados na situação (AMORIM, 1997). A perspectiva conceitual de sentido e significado está vinculada a concepções teóricas e metodológicas da Rede de Significações (*RedSig*), que concebe essas dimensões através de uma malha semiótica, tal como já abordado.

Neste sentido e também situados no âmbito da experiência, o campo da formação docente busca levar em consideração as experiências e saberes dos professores construídos ao longo dos seus percursos formativos, motivados pelos contextos e as situações formativas produzindo sentidos e significados para as professoras alfabetizadoras, promovendo a reflexão, ampliação, atualização e ressignificação das experiências vivenciadas em sala de aula.

A intenção é aproximar as realidades vivenciadas do contexto de formação às experiências da sala de aula enquanto possibilidade de reflexão e ressignificação do fazer docente. Tal como salienta Passegi (2011), esse processo é ‘razão estimulante para a pesquisa educacional, pois conduz a buscar as relações entre ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade, consciência histórica’ e, não obstante, entre a linha que tece o dizer e o linho tecido a partir das interações e contextos onde se desenrolam as experiências.

Considerando tal perspectiva, destaco minhas experiências profissionais docentes nos mais diversos níveis de escolarização: Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries iniciais e finais e Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, cabe destacar que esta pesquisa resulta de reflexões decorrentes da minha última experiência profissional, entre os anos de 2013 a 2016, enquanto Orientadora de Estudos de professoras alfabetizadoras do Ciclo de Alfabetização no programa PNAIC.

Meu percurso inicial de inserção na docência se concretizou no ano de 1992, logo após o curso do Magistério, através do trabalho com turmas multiseriadas. Em 1994, prestei concurso para professor no município de Serrinha, sendo aprovada dentro das vagas destinadas ao antigo primário da 1ª a 4ª série do fundamental de oito anos. Porém, trabalhei nos primeiros anos com a Educação infantil, antiga pré-escola. Tomei posse no dia quatro de abril de mil novecentos e noventa e quatro, na escola Municipal Sofia Kateb Pereira da Silva, na turma de Educação Infantil – formada por 32 alunos com idades entre quatro e seis anos. Fiquei durante três anos nesse nível de escolaridade. O trajeto de casa era muito distante, durava em média uma hora da minha residência até a escola. Depois dessa experiência, fui exercendo a docência em outros níveis de escolaridade da Educação Básica. A última experiência enquanto professora se deu na modalidade da Educação de Jovens e Adultos nos anos de 2007 e 2008.

Depois desta breve síntese sobre esses dezessete anos de docência, destaco a primeira experiência com a formação de professores. No ano de 2009, fui convidada a fazer parte da política de formação de professores da Secretaria Municipal de Serrinha/Bahia. Essa primeira investida como formadora de professores foi sendo tecida através do campo da Geografia por

ter feito o curso de Licenciatura. Fiquei por dois anos organizando e participando das formações junto aos professores de geografia da Educação Básica do município. Posteriormente, mais precisamente no final do ano de 2012, participei da seleção para escolha dos orientadores de estudo do PNAIC, logrando aprovação por ter contemplado todos os critérios presentes na política de formação do Programa.

A experiência como Orientadora de estudos - designação do referido Programa - aconteceu logo após a implementação em território nacional no ano de 2013. Desse modo, estaria “conduzindo” um percurso formativo ao lado de antigos colegas de profissão. Com sentido de pertença e identificação, a função exigiu a prática altruísta, pois estava diante das colegas de trabalho. Cada pessoa, cursista, participante do programa de formação continuada está imerso numa rede de relação com o outro, construindo reflexões com seus pares, e, conseqüentemente, em seus afetamentos, produzindo singularidades, sentidos e significados sobre o saber e fazer docente.

Dentro do contexto de formação mediante o Programa, elegi o momento formativo da *Rede de Experiência* enquanto momento perene para produção de sentidos, vivenciando e atuando durante quatro anos, presenciando o discurso de professoras alfabetizadoras sobre vivências pedagógicas orientadas pelo Programa, onde compartilhavam e relatavam sobre as práticas realizadas em sala de aula.

Diante dessa constituição de cenários formativos da docência, de vivências, concepções e práticas das professoras, acabaram por favorecer espaços de abertura não somente para a construção de reflexões e possível caminho para compreender as singularidades das práticas docentes, como também suas potencialidades na produção de significados. No entanto, também se constitui em espaço de tensionamentos e impossibilidades na organização e condução da prática docente. Compreender a dinâmica de partilha e socialização das experiências entre as professoras alfabetizadoras nos encontros de formação é, de certo modo, abrir possibilidades para deixar entrever outros modos de ser, saber e fazer, para além dos receituários prescritos e orientados nos cursos de formação em serviço.

Portanto, o momento formativo da *Rede de Experiência* enquanto investigação, e seu status de objeto de estudo desta pesquisa, apresenta singularidades ao reconhecer a importância de compreender os sentidos que as professoras alfabetizadoras atribuem a este momento de formação.

Para esta pesquisa, a escolha pela utilização das dimensões de sentido e significado produzidos pelas professoras alfabetizadoras decorre do modo como a *Redsig* se apropria

dessas dimensões no que tange à investigação e análise, lançando mão de uma das suas questões teóricas centrais: os processos de produção e transações dos significados e sentidos. Inicialmente, portanto, compreendida como uma rede de sentidos ou significados. A perspectiva teve seu nome redefinido a partir de um aprofundamento do olhar no processo do desenvolvimento humano.

Ao analisar a tríade pessoa, interação e contexto, as contradições, conflitos e confrontos ganham visibilidade como também a interdependência e a solidariedade entre seus pares. Estes atos centrais no processo de formação continuada, a partir de múltiplas interpretações das situações, ações e práticas, possibilitam a produção de sentidos diversos e contradições de uma mesma situação, assumindo a forma de uma rede complexa de significações.

Neste campo interativo de formação, o objeto se tece a partir do protagonismo das professoras artesãs que entram em cena “bordando seus paninhos”, produzindo sentidos e significados diversos, deslocando a orientadora de estudos ao papel de coadjuvante que distribui a linha para tecerem seus bordados no linho.

Essa função de coadjuvante pode ser entendida como a figura de mediadora, observadora, problematizadora e/ou facilitadora, enquanto que as professoras exercem seus momentos de protagonismo através dos relatos e reflexões sobre percursos formativos vivenciados.

A *Rede de Experiência*, portanto, conforme estratégia e momento formativo do PNAIC constitui-se em um movimento de socialização de experiências advindas dos processos de ensino desenvolvidos pelas professoras, destacando questões importantes sobre as aprendizagens construídas mutuamente entre docentes e discentes, entre as professoras e as crianças e entre a formadora e a pesquisadora.

Diante dessa teia de relações dialógicas, entre os sujeitos que vivenciam as experiências em seus respectivos espaços de formação, é possível que as professoras, em especial, aquelas que participam dos cursos de formação continuada possam refletir e, conseqüentemente, ressignificarem conceitos e práticas referentes ao labor de ensinar e aprender.

Entre a professora da educação básica e formadora de professores (uma vivência do passado) e o tempo presente enquanto pesquisadora delinea-se um percurso formativo e uma diversidade de aprendizagens e experiências que trazem à tona as subjetividades, provocadas pelas mobilizações dos saberes e fazeres docentes. Diante desta trajetória, o desafio maior emergiu quando me vi diante da necessidade de destecer os alinhavos produzidos durante a

função de formadora, para realinhar e costurar o tecido neste espaço de insurgência da pesquisadora. Isso demandou outros modos de ser, olhar, ler e pensar a formação docente, mais especificamente no que se refere à *Rede de Experiência*.

Nos alinhavos e costuras produzidos durante o percurso pessoal e profissional, cada pessoa vive a sua trajetória de formação, costura e constrói significações sustentadas pela memória, que é ressignificada cotidianamente. As experiências vão sendo sobrepostas, umas às outras, transformando o vivido, produzindo sentidos próprios nos alinhavos entre as pessoas e os contextos de interação. Significa dizer que a realidade está imersa em relações, redes, significações, interações, tensões e experiências advindas de uma diversidade de acontecimentos temporais. É nesta perspectiva, portanto, que se situa esta investigação.

Neste horizonte compreensivo, esta investigação pretende se juntar a outros trabalhos e estudos acadêmicos que buscam se aproximar da subjetividade docente, deixando entrever significações construídas sobre a formação continuada e suas relações com as práticas no contexto da alfabetização, tendo como interface o lugar da experiência.

Esta pesquisa se justifica pela sua relevância no contexto da formação de professores alfabetizadores através dos discursos e reflexões sobre o cotidiano desses profissionais, ressaltando os desafios e as novas possibilidades metodológicas e, conseqüentemente, a apreensão de significações sobre percursos de formação vivenciados. Dessa forma, alinha-se a Freire (1996, p. 43) quando esse afirma que “na formação de professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O que o autor observa é que existe a necessidade de que os(as) professores (as) reconheçam através da reflexão e interações, como se dá a construção da prática, de maneira a ressignificarem suas experiências, colaborando na promoção e no desenvolvimento de atitudes críticas, reflexivas e comprometidas com a qualidade da educação. A postura reflexiva e dialógica dos sujeitos da pesquisa (professoras alfabetizadoras) será possível se estiver alicerçada por uma formação baseada no diálogo, na troca de experiências e na atividade prática. Esses elementos devem estar voltados para a responsabilidade social, caracterizada pela profundidade da interpretação dos problemas educacionais.

Refletir sobre o processo formativo, apresentado neste estudo, mais especificamente sobre as significações que as professoras alfabetizadoras atribuem aos momentos vivenciados na *Rede de Experiência* no âmbito do PNAIC, possibilitou desvelar as vivências em práticas concretas que podem ser desenvolvidas no exercício diário da formação e profissão docente.

Para a realização desse estudo foram necessários dois movimentos. Um primeiro movimento foi buscar pesquisas sobre o PNAIC, com o objetivo de delinear o objeto de estudo e sua singularidade, e também o de contribuir para ampliação das discussões sobre formação docente. Um segundo movimento foi coletar e analisar os dados produzidos através de entrevistas gravadas e semiestruturadas, realizadas com cinco professoras alfabetizadoras que atuam no contexto da educação municipal de Serrinha-BA.

Tendo em vista apresentar os caminhos e os resultados desta pesquisa, a presente dissertação foi organizada do seguinte modo: no primeiro capítulo encontra-se o referencial que contextualiza aspectos da formação continuada, do PNAIC e da *Rede de Experiência*. Nele, inicialmente há um breve panorama dos aspectos históricos e conceituais sobre a formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, descrevendo e refletindo sobre o Programa de alfabetização na Idade Certa, pesquisas e Rede de Significações. Na sequência, apresento as características e dinâmicas formativas do momento da *Rede de Experiência* e o perfil das professoras alfabetizadoras.

No segundo capítulo da dissertação, descrevo os caminhos teórico-metodológicos assumidos, o tipo de pesquisa e os procedimentos utilizados na produção dos dados e a perspectiva de análise, na interface com categorias teóricas e analíticas que orientaram esta investigação. Assume-se a pesquisa qualitativa, considerando a importância na análise do ponto de vista das pessoas envolvidas no programa de formação de professores(as) alfabetizadores(as).

No terceiro capítulo apresento os resultados da investigação, organizados a partir dos processos nas temporalidades que atravessaram o percurso da pesquisa, no sentido de apresentar as significações que foram sendo produzidas sobre o contexto e as interações entre as professoras em formação e autoformação. Tais aspectos perpassam pelas vivências e percursos formativos de professoras alfabetizadoras que atualizam as suas experiências em rede através da reflexão do acontecido, desdobrando-as em deslocamentos e aberturas futuras na/da prática de sala de aula.

1 ASPECTOS CONTEXTUAIS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, O PNAIC E A REDE DE EXPERIÊNCIA

*A única certeza que eu seguro nas mãos
é a linha que costuro, que me liga
umbilicalmente ao mundo. Me interessa
aprimorar a ótica tátil. Olho que mergulha
o mundo com o corpo todo.*

Tomando os aspectos contextuais e teóricos sobre a formação continuada de professores, as linhas que costuram este texto e ligados ao campo interativo, pretendem desenvolver uma discussão a respeito da formação docente em seus espaços e contextos formativos, perpassando a rede de relacionamentos e atos de significação.

Mais especificamente, este capítulo objetiva apresentar aspectos contextuais que foram considerados pertinentes para compreender a temática e situar o objeto de estudo desta dissertação, os quais são contemplados nas seguintes seções: 1) Breve panorama sobre aspectos históricos e conceituais na formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil; 2) Contextualização e descrição do Programa de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC; 3) Caracterização do momento formativo denominado pelo PNAIC de *Rede de Experiência*.

1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: BREVE PANORAMA

São muitos os desafios nos últimos anos em busca da garantia de uma educação efetivamente inclusiva e democrática, em que todas as pessoas em processo de alfabetização tenham acesso à uma educação de qualidade. Aprender a ler e escrever é um direito de todos e todas, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva. Uma escola com possibilidades reais de desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito à heterogeneidade dos sujeitos.

No tocante à alfabetização de crianças no Brasil, existem práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas vinculadas ao ensino-aprendizagem de letras, sílabas e palavras até as que buscam inserir as crianças em práticas sociais de leitura e escrita, desenvolvendo o letramento. Da mesma forma, as práticas são utilizadas e desenvolvidas em diferentes espaços: na família, no trabalho, na escola. Considerando que esta última é a instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e da escrita, podemos considerar que, mesmo nesse espaço, o referido ensino tem apresentado certa diversidade.

Desse modo, a atualização e formação profissional se fazem necessária, sobretudo, para os professores alfabetizadores, haja vista as constantes mudanças sociais, culturais e tecnológicas da sociedade, bem como as vicissitudes da escola contemporânea. Diante disso,

observamos a importância da formação continuada na carreira profissional do professor, considerando que a aprendizagem é um processo contínuo e inacabado.

Partindo dessas considerações, a formação continuada é um processo que ocorre durante a vida profissional, com a perspectiva de promover um realinhamento e uma mudança na prática exercida, de modo que proporcione uma ligação entre “os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola” e que estes consigam estabelecer a conexão “teoria-prática” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 27-30). Entende-se por formação continuada aquela que ocorre após a formação inicial, e destina-se a todos os profissionais, neste caso em específico ao profissional da educação. Todavia, cabe destacar que o presente estudo teve como centralidade e recorte temático a formação continuada de professoras, especificamente de alfabetizadoras.

Nesse sentido, ao conceituar a formação continuada de professores, Imbernón (2010) salienta que esse elemento formativo está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto da educação e da escola. Para o autor referido, trata-se de uma intervenção orientada a provocar mudanças no professor. Essas mudanças vão desde a aquisição de conhecimentos e informações, até mudança de comportamento e atitudes desse profissional relacionadas à escola e à sala de aula. O que seria uma espécie de ressignificação da experiência.

Nesse mesmo sentido, Soares (2008) observa que a formação continuada acontece nas formas de aperfeiçoamento ou qualificação dos professores que já possuem graduação. Na educação pública, institucionalmente, acontece por meio de cursos, palestras, seminários e programas planejados e ofertados pelos governos municipais, estaduais ou pelo governo federal, bem como em atividades e momentos formativos desenvolvidos no interior da escola.

Sendo assim, a qualificação profissional perpassa também pelo ambiente escolar, que não pode ser vista somente como o lugar onde se ensina, mas onde também se aprende. Sendo assim, as produções de novas práticas de ensino podem emergir através das trocas de experiência e reflexões entre os pares, significações sobre as experiências pedagógicas, dentro não só de Programas de formação continuada, mas em espaços escolares. A escola vista como instituição formadora não deve pretender a desvalorização das experiências adquiridas nos percursos de formação, mas oportunizar o cabeamento de saberes e fazeres e a dinâmica de cada contexto.

De certa maneira, é salutar entender o contexto e processo que estruturam uma política pública para formação de professores/as alfabetizadores/as a começar pelos diagnósticos que

validam a estruturação da Política de formação. O baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam nas atuais políticas públicas de educação a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado das crianças.

A partir desse cenário, surge a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes nas teorias da Educação. Nesses termos conceituais e de diagnósticos sobre a formação continuada de professores, torna-se viável contextualizar mais sobre as Políticas de Formação que surgem a partir da década de 1990¹. Com a prerrogativa de que dentre outros aspectos, só é possível melhorar o ensino por meio da qualificação docente, favoreceu-se a concretude dos investimentos nas políticas de formação continuada, tendo por resultado a formulação de novas propostas de programas e a ampliação dos investimentos públicos.

A Secretaria da Educação Básica e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com os sistemas de ensino estaduais e municipais, vêm fazendo a adesão de novos programas de formação continuada para os profissionais da educação básica, em especial para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Levando em consideração os programas de formação continuada, coube ao MEC a elaboração de um conjunto de marcos legais, de caráter regulatório, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada nas esferas federal, estadual e municipal. Em relação às regulamentações e normatizações, os estudos de Gatti (2008) evidenciam que, através da LDB 9394/96, a formação continuada apresentou crescimento significativo, provocando desdobramentos no equacionamento dos problemas e entraves na formação tanto inicial quanto em cursos de formação continuada.

O debate sobre formação continuada de professores alfabetizadores antecede à implementação do PNAIC, ocorrido em território nacional no ano de 2012. Portanto, bem antes no ano de 2003 o Ministério da Educação buscava novos direcionamentos para a educação brasileira. Conforme Lucio (2010), em 2003, o MEC apresentou o “Programa Toda Criança Aprendendo” (TCA). As matrizes de referência do referido programa continham quatro linhas de ações prioritárias, a saber:

¹ A reforma educacional tem uma de suas raízes fincada na Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores; Ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no ensino fundamental; Apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica; Instituir programas de apoio ao letramento (BRASIL, 2003, p.7).

Como consequência das discussões em torno do Programa referido e sua posterior extinção, foi forjada a “Rede Nacional de Formação Continuada”, com a participação de universidades brasileiras, bem como com investimento público e a realização de um pacto federativo para as relações educacionais, a partir das disposições constitucionais presentes respectivamente nos Artigos 23 e 211 da Constituição Federal de 1988, preconizando sobre o Regime de Cooperação entre os entes federados e o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino.

Resulta disso a criação da “Rede Nacional de Formação Continuada”, a partir do Edital número 01/2003 – SEIF/MEC, que difundiu as diretrizes para o encaminhamento de propostas às universidades, ratificando a Portaria número 1.403, de 9 de junho de 2003, em que as instituições do ensino superior representavam centros de pesquisas e desenvolvimento da Educação. Estes centros se dedicaram ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores ou gestores e também ao desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para os sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2003).

Em 2005, o “Programa Pró-Letramento” surge com a finalidade de ofertar formação continuada à distância e em serviço de professores das turmas iniciais do ensino fundamental que atuavam na rede pública de ensino do país. A proposta funcionava na modalidade semipresencial, mediante a utilização de material impresso e vídeos, com atividades presenciais e à distância, acompanhadas por tutores (BRASIL, 2010). O objetivo do Pró-Letramento era favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos em leitura, escrita e matemática. O programa era coordenado pela Secretaria de Educação Básica e pela Secretaria de Educação a Distância (MEC) e realizado em parceria com as universidades integrantes da “Rede Nacional de Formação Continuada”. Contava com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR).

A avaliação contida no endereço eletrônico do MEC considera o programa bem-sucedido e, ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos

estudantes. Esse fato foi uma referência importante para a criação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Juntando-se a esses índices, a valorização do professor passa a ser considerada um dos elementos que contribuem também para a melhoria na qualidade da educação brasileira. Diante disso, é preciso considerar os vários fatores que influenciam na alfabetização, por se tratar de um processo de ordem social. Além de professores mais preparados, a escola precisa ter infraestrutura adequada, disponibilização de material didático, uma boa alimentação, já que as carências dos alunos são enormes e prioritárias em se tratando de aspectos carentes de justiça sociais. O atraso na alfabetização prejudica o desenvolvimento intelectual e social das crianças e dos jovens. É importante frisar que o Estado tem a obrigação de garantir a alfabetização com qualidade para todos e todas.

1.2 DO PAIC AO PNAIC

Ainda rumando em direção à política de formação continuada de alfabetizadores e seus índices de melhoria na qualidade do ensino, urge saber sobre o que diz o relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, que preconiza uma ‘Educação de Qualidade Começando pelo Começo’, publicado pela Assembleia Legislativa do Ceará no ano de 2006. Nesse contexto, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), bem como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, (PNAIC) foram forjados através do programa do governo do Estado do Ceará e teve sua semente plantada no município de Sobral-CE no ano de 2004, enquanto programa de erradicação do analfabetismo. No âmbito estadual, foi assumido em 2007 e batizado de Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), inspirado também a partir de uma realidade do estado do Ceará e que se amplia para o cenário nacional com o PNAIC. Metaforicamente se configura em uma colcha de retalhos que entrelaça diversas experiências de alfabetização no Brasil aliadas à formação de professores desdobrando-se e sendo ampliado mais adiante a nível nacional.

O então Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) no final do ano de 2012, ocorreu através de um compromisso firmado entre a União, Municípios e Estados interessados na adesão de tal Programa. Ao todo, 5.270 municípios e todas as unidades da Federação aderiram. Todos os custos do PNAIC ficam a cargo da União. O ente federado, além de se comprometer, deve atuar em quatro frentes em suas redes de ensino: 1) formação dos professores alfabetizadores; 2) fornecimento de

materiais didáticos; 3) avaliação da alfabetização 4) e também gestão e mobilização. A meta é garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos de idade, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental, sejam alfabetizadas.

A alfabetização até os 8 anos é a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). O assunto também é a Meta 2 do movimento Todos Pela Educação. A idade foi estipulada, segundo o ministério da educação, por significar o fim do Ciclo de Alfabetização, que dura os três primeiros anos do Ensino Fundamental. A definição do ciclo vem de muito tempo no Brasil – teve início há mais de 20 anos, com as primeiras experiências em São Paulo, quando foi criado o ciclo básico. No estabelecimento do Ensino Fundamental de 9 anos, o Conselho Nacional de Educação fez questão de considerar que o 1º ano não deveria ter a alfabetização como objetivo, já que ela é um processo.

O Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental também consideram os três primeiros anos da etapa como o Ciclo de Alfabetização². Na época da implementação do programa, o Brasil tinha 8 milhões de crianças de 6, 7 e 8 anos de idade matriculadas em 108 mil escolas distribuídas por todo o território. De acordo com o ministério, os dados do Censo 2010 revelaram que a média nacional de crianças não alfabetizadas aos oito anos no País era de 15,2%. No entanto, os índices variam muito. Por exemplo, enquanto o Paraná tem 4,9%, Alagoas atinge 35%. Resultados que pressupõem pensar sobre as desigualdades sociais em âmbito regional.

Em 2011, mais dados revelaram a importância de se avaliar o nível de alfabetização das crianças. A Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), uma parceria do Todos Pela Educação com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, Fundação Cesgranrio e Inep, mostrou que apenas metade das crianças que concluíram o 3º ano (2ª série) aprendeu o que era esperado no período. Em leitura, a porcentagem exata é de 56,1% e em matemática, de 42,8%.

Assim, em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC) e universidades, representadas por professores atuantes na área da educação, para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização. Tal debate se baseou no respaldo legal do “Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que

²Os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção. É o que recomendam as novas diretrizes curriculares nacionais. De acordo com o documento, mesmo quando o sistema de ensino ou a escola fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas.

determina como dever do Estado, para com a educação, fixar ‘conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais’” (BRASIL, 2012a, p.11). De forma concomitante, a “Constituição cidadã” garantia a importância do “direito à educação” como um “direito da criança”.

Essa orientação foi fundamental para surgimento do PNAIC, favorecendo a delimitação dos diferentes conhecimentos e capacidades básicas, correspondendo às expectativas daqueles que postulavam ser importante conciliar as orientações constitucionais com as previstas no Art.2 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. A delimitação era, efetivamente, ponto de partida para o estabelecimento de um currículo para a alfabetização e uma forma de garantir os “direitos de aprendizagem”. Na mesma direção, o grupo de formuladores considerou que o

[...] direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2013b, p.10).

Tal demanda foi incorporada pelo PNAIC problematizando a necessidade de construção de um currículo comum, mas que não está necessariamente em oposição ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais e regionais. Do ponto de vista de organização institucional, o PNAIC se configura em um compromisso formal assumido pelos governos federal, estadual e municipal, cuja finalidade é assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Foi instituído em 5 de julho de 2012, e no uso de suas atribuições age sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009) e abre a Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.

A portaria do Ministério da Educação (MEC) esclarece, no artigo 5º, que as ações do PNAIC têm por objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa 2013, em Matemática 2014, e Ciências Humanas 2015, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV -contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Conforme o PNAIC, a criança é alfabetizada quando compreende o funcionamento da escrita, domina as correspondências entre grafema-fonema, lê, interpreta, escreve e compreende diversos gêneros textuais escritos. No documento que fundamenta o Programa tem-se o seguinte pressuposto:

Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais pode ser desenvolvida metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças (BRASIL, 2012, p. 20).

Segundo este mesmo documento, para o processo de alfabetização é necessário que os professores estejam preparados, motivados, comprometidos, e acompanhem o progresso da aprendizagem das crianças. Contudo, é preciso disponibilizar o acesso aos instrumentos pedagógicos, sendo importante que o professor, agente neste processo, saiba utilizá-los. O PNAIC considera que é preciso assegurar a formação continuada para o trabalho ser desempenhado com competência e entusiasmo. Considera, ainda, que o papel do professor é importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, pois é ele quem favorece a aprendizagem e “organiza um determinado conhecimento, dispõe e propicia boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 6). Por isso, conforme tal legislação existe a necessidade do professor acompanhar as transformações da sociedade e adaptá-las a cada realidade de sala de aula.

Segundo esses documentos que orientam e discorrem sobre a trajetória do PNAIC, nesses últimos anos, a atenção foi concentrada na Política de Formação continuada sendo vista como essencial para profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, bem como pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Tais ações visam à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente, constituindo o quarto eixo do PNAIC.

Ademais, em se tratando da formação docente pretendida pelo PNAIC no que se refere à sua aplicabilidade, tal perspectiva se aproxima, na prática, de um tipo de aperfeiçoamento técnico, ou seja, sua intenção é formar um professor executor de determinações governamentais, tecnicamente eficiente e politicamente inofensivo que conheça e utilize,

segundo prescrições superiores, os materiais disponibilizados pelo MEC, bem como se responsabilize por atingir os índices educacionais impostos pelas avaliações externas que se amplificaram. Tal cenário inclui as crianças do Ciclo de Alfabetização.

Apesar dessa avaliação feita, o programa definiu para cada ano um tema para a formação e trouxe aprofundamentos de questões pedagógicas em diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, contemplando-se a organização do trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização, a avaliação e os princípios de gestão, distribuídos em cargas horárias diferenciadas.

No contexto nacional, os documentos que orientam o PNAIC discorrem sobre as ações desenvolvidas em cada ano, enquanto proposta de formação continuada de professores alfabetizadores. Tal Programa, conforme sua legislação e concepções, foi implementado na rede de ensino do município de Serrinha-BA no ano de 2013. Portanto, as ações do PNAIC iniciadas em 2013 em todas as unidades da federação tiveram como um dos pontos significativos a oferta de formação a professores alfabetizadores, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, nas redes de ensino, nas escolas e nas instituições de ensino superior. Incluindo três cursos direcionados respectivamente a professores do 1º, 2º e 3º ano do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental Séries Iniciais. Portanto, em 2013, a articulação foi feita entre os diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem.

Em 2014, o foco foi na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase na Alfabetização Matemática. Em 2015, a abordagem ocorreu com as demais áreas do conhecimento de forma integrada, com o objetivo de promover a educação integral das crianças. Em 2016, o foco foi na mobilização dos conhecimentos para que a criança possa progredir no domínio da língua materna e da Matemática, em uma perspectiva de formação interdisciplinar e integral.

No âmbito do PNAIC, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares. Tal formação foi conduzida por orientadores de estudo e contou com a participação de professores pertencentes ao quadro das redes de ensino, devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, que participaram de um curso de formação de 200 horas, ministrado por formadores selecionados e preparados pelas universidades públicas que integraram o programa. Em suma, as universidades selecionaram e prepararam seu grupo de formadores que, por sua vez, tiveram a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduziram as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores.

Em 2013, a duração do curso foi de 160 horas, e a articulação foi feita entre os diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem em um curso presencial. As estratégias formativas priorizadas contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. Em 2014, a duração do curso foi de 160 horas, objetivando aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática. Em 2015, o PNAIC foi desenvolvido por meio de ações que estimularam a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares com foco no currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais e a integração entre os componentes curriculares, para a organização do trabalho pedagógico com ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

Considerando-se os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013 e 2014, constatou-se o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática. A compreensão do que significam os resultados 1 e 2 na ANA³ e as demandas das redes públicas levaram o Ministério da Educação a promover mudanças incrementais no PNAIC em 2016.

Em 2016, com o objetivo de fortalecer as estruturas de gestão estadual e municipal foram incluídos na equipe de gestão um representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e um coordenador regional para colaborar com a articulação entre as redes. Os coordenadores da UNDIME estadual e de formação, formaram o Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento, responsáveis pela organização, funcionamento e acompanhamento das ações do Programa em seus respectivos estados.

No período de 2013 a 2016, as instituições de ensino superior foram responsáveis pela formação de um grupo de formadores denominados orientadores de estudos, que eram os responsáveis pela formação direta dos professores alfabetizadores nos municípios. Em 2016, o coordenador pedagógico foi incluído como público-alvo da formação. Todo o processo de formação foi organizado para subsidiar o professor a desenvolver estratégias de trabalho que atendessem diretamente às necessidades de sua turma e apoiá-lo no alcance dos objetivos de aprendizagem do ciclo de alfabetização pelos seus alunos, tendo como princípio básico a reflexão sobre a própria prática docente.

³Os resultados da ANA revelam que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8.

Conforme o Programa, as principais atribuições dos Orientadores de Estudo são:

- participar dos encontros presenciais junto às Instituições de Ensino Superior (IES), alcançando no mínimo 75% de presença;
- assegurar que todos os professores alfabetizadores sob sua responsabilidade assinem o Termo de Compromisso do Bolsista;
- ministrar a formação aos professores alfabetizadores em seu município ou polo de formação;
- planejar e avaliar os encontros de formação junto aos professores alfabetizadores;
- acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores;
- avaliar os professores alfabetizadores cursistas quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no SisPacto;
- efetuar e manter atualizados os dados cadastrais dos professores alfabetizadores;
- analisar os relatórios das turmas de professores alfabetizadores e orientar os encaminhamentos;
- manter registro de atividades dos professores alfabetizadores em suas turmas de alfabetização;
- avaliar, no SisPacto, a atuação dos formadores, dos coordenadores das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados e nos municípios e do suporte dado pelas IES; e
- apresentar à IES formadora os relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2013, p.24).

Considerando esses fatores, as propostas formativas podem entender as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação. A diversificação das estratégias formativas é necessária no sentido de ampliar as oportunidades de envolvimento dos professores alfabetizadores como sujeitos ativos de sua (auto) formação e consequentemente a aprendizagem das crianças.

Neste quesito, os resultados que foram disponibilizados sobre a aprendizagem das crianças em relação ao Ciclo de Alfabetização, no município de Serrinha, a partir do programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), decorrem basicamente dos últimos dois anos, 2015 e 2016. Os referidos resultados foram apresentados mediante relatórios sobre os índices de alfabetização nesse nível. O documento traz informações sobre os percentuais de avanços na leitura e na escrita, bem como as dificuldades enfrentadas pelo município de Serrinha e que se propaga para a realidade educacional no que se refere a tais aspectos.

Com a adesão do município ao Programa Estadual Pacto Bahia, em 2015, a inclusão oficial dos coordenadores pedagógicos e dos professores do ciclo complementar representou um salto qualitativo para o estabelecimento e consolidação da rede formativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano seguinte, o processo formativo fora iniciado na Jornada Pedagógica 2016, para conclusão do círculo PNAIC 2015, atendendo a 216 professores do 1º ao 5º ano, 54 escolas municipais e cerca de 2.750 alunos.

Segundo a coordenadora Local do PNAIC, Raquel Queiroz Nunes, uma ação fundamental da coordenação do PNAIC no município de Serrinha foi o acompanhamento da aprendizagem das crianças mediante a análise de instrumentos específicos de monitoramento das aprendizagens com os professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares (matriz de referência, resultado das avaliações externas Provinha Brasil, Prova Brasil e ANA) e os resultados da APAESC – Avaliação Periódica da Aprendizagem Escolar. Essa avaliação foi desenvolvida pela própria Secretaria Municipal de Educação de Serrinha, através da Coordenação do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Foram analisados, processualmente, os demais instrumentos de acompanhamento como Instrumento de Diagnóstico do Nível de Escrita Alfabética e Numérica dos Alunos do Ciclo de Alfabetização e Instrumento de Diagnóstico de Leitura e Escrita e Matemática para o ciclo complementar, elaborados pela Coordenadora Local do Pacto/Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais.

No Ciclo de Alfabetização foram acompanhadas, 74 salas de aula, no ano de 2015; e no ciclo complementar, 31 salas de aula. Para esse acompanhamento foi necessário estabelecer algumas diretrizes, bem como alguns instrumentos: ficha de acompanhamento pedagógico, registro do acompanhamento semanal e roteiro de acompanhamento pedagógico mensal. Esses acompanhamentos foram realizados com base em cronograma de atendimento por escola/polo e de acordo com a necessidade da turma/professor(a). Tais aspectos e diagnósticos foram observados ao longo das formações e dos resultados das avaliações, em relação a realização das visitas as escolas do campo, considerou-se a disponibilidade de transporte da Secretaria Municipal de Educação.

Para 2016, estabeleceu-se um cronograma de acompanhamento, porém, com a paralisação das atividades escolares em março e abril do ano em curso devido à greve dos servidores, o acompanhamento foi suspenso, sendo retomado no mês de maio do referido ano.

A estruturação de mecanismos próprios de avaliação da aprendizagem para acompanhamento e intervenção, através da implementação da APAESC – Avaliação Periódica da Aprendizagem Escolar em 2013, além de atender a uma das estratégias do PNE, coaduna com as diretrizes do PNAIC. Essa ação, dentro do eixo *Gestão* e também de *Mobilização social*, foi efetivada na rede, em 2015, em dois momentos: 1ª APAESC 2015, realizada em maio, avaliou 2.530 alunos e 172 turmas dos anos iniciais (1º, 3º e 5º anos).

No eixo escrita, o avanço da aprendizagem foi na habilidade de escrita do próprio nome, com um percentual de 44% de alunos que escrevem o nome completo corretamente e 46% que escrevem o apenas o primeiro nome. Na 1ª APAESC, avaliou-se apenas a habilidade de escrever o primeiro nome corretamente, na 2ª APAESC avaliou o domínio da escrita correta do nome completo (nome e sobrenome).

A 2ª APAESC 2015, realizada no final de outubro, avaliou 2.603 alunos e 174 turmas (1º, 3º e 5º anos).

No eixo escrita, também o avanço esteve concentrado na habilidade de escrita do próprio nome com um percentual de 75% de alunos que escrevem o nome completo corretamente e 20% que escrevem o primeiro nome de forma correta e apenas 5% que não sabem escrever o próprio nome. Desse modo, na 1ª APAESC, avaliou-se apenas a habilidade de escrever o nome completo corretamente, na 2ª APAESC contemplou-se também o grupo de alunos que escrevem apenas o primeiro nome.

Considerando o trabalho formativo desenvolvido junto aos professores alfabetizadores ao longo dos últimos quatro anos, houve significativa melhora na prática pedagógica dos docentes que participaram e participam das formações do Pacto. Ainda que não se tenha atingido a meta estabelecida pelo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para 2013 que era de 3,3 para os anos iniciais, ficando em 3,2; e mesmo não apresentando um desempenho muito favorável na ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização de 2014 (houve uma sensível melhora no eixo escrita e também no eixo leitura).

No entanto, se for considerar a educação com base apenas nos dois conceitos em que o IDEB toma como referência (fluxo e aprendizado), os resultados das avaliações externas são, realmente, dados alarmantes, visto que mesmo com investimento em formação continuada para os docentes da Rede, não se conseguem atingir as expectativas. Mas, considerando outras variáveis que implicam diretamente na aprendizagem dos estudantes, tais dados refletem, em certa medida, a realidade da educação no Brasil e em Serrinha, cuja conjuntura histórica é complexa e perpassada por problemas históricos, culturais, políticos, estruturais, organizacionais que retardam o processo de qualificação da mesma.

O IDEB, enquanto indicador de qualidade da educação básica, a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, a Provinha Brasil são indicadores importantes no cenário educacional do país e do estado porque permitem monitorar a educação em nível macro, norteando políticas públicas destinadas à melhoria do ensino público, principalmente no que se refere à formação e qualificação dos profissionais do magistério. Todavia, não podem ser vistos ou tomados como única referência de qualidade. É preciso ir além buscando entender as

diferentes variáveis responsáveis pelo sucesso ou fracasso do ensino público, de modo a atuar com visão global e pontualmente sobre elas.

Pode-se dizer que a formação continuada de professores dos anos iniciais proposta pelo PNAIC, com foco no processo de alfabetização, é uma ação que busca atuar pontualmente nesta lacuna. Neste sentido, o município de Serrinha, através da Secretaria Municipal de Educação, acreditou no potencial da ação do Programa enquanto qualificador da prática pedagógica nas salas de aula, como possibilidade de garantir e melhorar a aprendizagem dos estudantes.

É preciso ressaltar que a ação formativa, por si só, não é capaz de promover uma mudança efetivamente substancial no quadro da educação do município, uma vez que são necessárias ações outras (valorização do magistério, qualificação dos gestores, redimensionamento estrutural e pedagógico das escolas, estabelecimento de mecanismos de diálogo com as comunidades, compromisso profissional, redimensionamento do formato dos Programas Federal e Estadual no que concerne à realidade dos municípios etc.). Tais aspectos, articulados ao processo formativo docente, poderão qualificar o ensino ofertado nas escolas e promover, de forma efetiva, a aprendizagem dos estudantes.

Diante do que foi exposto, ressaltamos que nossa concepção de formação continuada é aquela que considera as trajetórias formativas, as realidades locais e regionais e que leve em consideração o sujeito, suas subjetividades e singularidades, articulando o pensar, o saber e o fazer docente. Sob tal perspectiva, acredita-se ser possível incluir efetivamente o professor nesse âmbito da formação enquanto profissional que está imerso num universo coletivo e subjetivo e também complexo.

1.3 PESQUISAS SOBRE O PNAIC

No que se refere às pesquisas sobre o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, elas são bastante recentes e decorrem precisamente um ano após sua implementação em território nacional, ou seja, a partir do ano de 2013. Desse modo e em meio ao acúmulo de pesquisas sobre o PNAIC, é desafiador pesquisar sobre o Programa dentro de um contexto tão complexo e amplo que é a formação continuada de professores.

Dentro do contexto histórico e das pesquisas sobre o PNAIC, buscou-se, a partir dessa temática, pleitear a ampliação do debate e a singularidade como forma de evidenciar e pensar outros modos de compreensão, reflexão e análise sobre os espaços de formação e as experiências de sala de aula. O desafio de mapear e discutir sobre essa produção acadêmica,

parte da adoção metodológica de caráter descritivo sobre o PNAIC, caracterizado em trabalhos que passam a ser aqui analisados.

O levantamento dos trabalhos sobre o PNAIC foi realizado basicamente por meio eletrônico, tomando como referência a bibliografia produzida no Brasil, a partir do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2013 a 2016, mais especificamente as dissertações na área educacional. Num primeiro momento, foram utilizados os seguintes descritores: PNAIC – Formação Continuada – Alfabetização – *Rede de Experiência*.

Durante a busca, objetivou-se ampliar o debate no que se refere ao objeto de estudo e à singularidade desta pesquisa diante da diversidade de trabalhos sobre o referido Programa. Através dos descritores acima, foram encontrados 104 trabalhos entre teses e dissertações, esse quantitativo está distribuído na área educacional, e mais especificamente na área de formação continuada de professores. Deste quantitativo, foram selecionados trinta trabalhos que tinham como objeto de investigação o Programa PNAIC e a formação continuada de professores. De modo geral, os autores desses trabalhos investigaram a importância do Programa na prática docente. Destes selecionei apenas seis que se aproximam dos descritores elencados acima e também dos objetivos para essa pesquisa.

A análise dos resumos revelou que o momento da *Rede de Experiência* não se apresenta como objeto específico de investigação, e do mesmo modo há ausência de trabalhos que se ocupem em investigar como professoras alfabetizadoras significam vivências no referido contexto. Ademais, as referidas pesquisas não se constituíram a luz de um campo teórico e metodológico implicado com análise dos contextos, das interações e da produção de significações, tal como pretende esta investigação.

Diante do exposto, analisarei os trabalhos que mais se aproximam do objeto de estudos dessa dissertação, situando alguns resultados importantes e algumas lacunas, com o intento de ampliar as discussões acerca do Programa na relação entre a formação docente e alfabetização.

O estudo de Barros (2015) teve como objetivo compreender como se configuram as experiências formativas do professor-alfabetizador participante do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e como estas influenciam em seu trabalho com a leitura em classes de 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse trabalho, o objeto de estudo foi sobre as experiências formativas com a leitura, cujo recorte não contempla outras experiências vivenciadas em sala de aula e tampouco no momento da formação chamado de *Rede de Experiência*. O estudo evidenciou que nas sessões de formação eram vivenciadas práticas de

leitura, no entanto, não havia o momento para fazer as reflexões/mediações que permitissem as professoras-alfabetizadoras uma ampliação do seu conhecimento. As professoras acreditaram ter uma relação pessoal com a leitura, mas reproduzem, no trabalho pedagógico, uma relação ingênua. A formação ainda não rompeu com a ideia de que a leitura se aprende apenas com e pelo prazer, sem enfatizar a necessidade de um trabalho com as estratégias e práticas de leitura para desenvolver as competências leitoras, tanto nos professores quanto em seus alunos.

Santos (2015) buscou responder a pergunta sobre qual o lugar dos saberes experienciais dos professores alfabetizadores na proposta e nas práticas de formação continuada promovidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desenvolvido nos anos de 2013 e 2014. Além de problematizar o lugar dos saberes experienciais dos professores alfabetizadores na proposta do Programa. A autora utilizou entrevistas semiestruturadas com uma formadora, uma orientadora de estudos e uma professora alfabetizadora, objetivando conhecer a interpretação das mesmas sobre o lugar que os saberes experienciais docentes ocupam no Programa. Destaca que os saberes experienciais dos professores alfabetizadores no PNAIC aparecem em três momentos: 1) no que se lê, como experiências bem sucedidas de professores alfabetizadores - nos cadernos de formação e nas atividades que os professores em formação são chamados a realizar; 2) no que se vê e ouve, como socialização de experiências entre os professores alfabetizadores; 3) no que se diz, como reconhecimento de que os professores alfabetizadores tem uma caminhada que precisa ser valorizada nas diversas formas de ensino. Apesar de investigar sobre os saberes experienciais dos professores, a referida pesquisa não se atém ao momento da *Rede de Experiência*.

Marinho (2015) pesquisou sobre a formação continuada de professores alfabetizadores baseada nos sentidos que os sujeitos atribuem à formação. Teve como propósito trazer contribuições para o campo das discussões sobre formação continuada de professores no município de Santa Cruz Cabralia-Ba, tomando por base os sentidos atribuídos por docentes desse município à formação promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2013, considerando formações futuras. A análise das informações permitiu entrever, em relação à formação continuada no PNAIC, resquícios de uma proposta formativa prescritiva, com característica aplicacionista que se distancia da realidade vivida pelas alfabetizadoras em suas unidades de ensino com base na formação de desempenho, insuficiente para provocar melhoria na aprendizagem dos alunos. Os sentidos atribuídos pelas alfabetizadoras à formação continuada desenvolvida pelo PNAIC fizeram pensar em duas

perspectivas: a de que os sentidos atribuídos são reveladores de mal-estar, inquietação, descontentamento e de uma ação formativa que não responde às suas demandas. As alfabetizadoras revelam uma forma pessoal de produzir formação continuada construída no diálogo entre elas, com destaque para a troca de experiências. Tais trocas de experiência evidenciam os sentidos produzidos na formação e não ao momento formativo específico da *Rede de Experiência*.

O estudo de Vieira (2015) investigou sobre as contribuições da formação continuada do programa para consolidar a prática docente. O estudo contempla a discussão sobre a Formação Continuada de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, desenvolvido com docentes que atuam como alfabetizadores em escolas municipais de Bom Jesus - PI. Teve como objeto de estudo a contribuição da formação continuada do PNAIC para consolidação da prática docente alfabetizadora. Pode-se inferir que esta investigação ratifica a importância da formação continuada no âmbito do PNAIC para a melhoria da prática docente. A partir das narrativas das professoras, foi possível a análise de aspectos tais como: os princípios teórico-metodológicos da formação, as articulações que ocorrem entre a formação e a prática docente alfabetizadora e as contribuições da formação para reelaboração de saberes e de práticas das alfabetizadoras. O estudo mostra que a formação continuada, segundo os dados, possibilitou a reflexão, a troca de experiência, bem como compreender o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras em sua dinâmica e em sua complexidade, revelando que esta formação contribuiu para a reinvenção do saber, do saber-fazer e do saber-ser dos interlocutores do estudo.

A dissertação de mestrado de Souza (2015) teve por objetivo analisar a concepção do trabalho docente presente nos programas de alfabetização continuada de professores alfabetizadores a fim de responder a seguinte pergunta: como o trabalho docente tem sido concebido nos atuais programas de formação continuada de professores alfabetizadores? Os resultados demonstram que cada vez mais o trabalho do professor alfabetizador é controlado, sendo cobrado e responsabilizado por resultados positivos em relação à aprendizagem dos seus alunos, gerando desconforto entre esses profissionais. Esse cenário é condizente com o quadro mais amplo de intensificação, precarização e auto-intensificação do trabalho docente, fenômenos esses que podem estar sendo agravados pelos programas de formação continuada de professores alfabetizadores analisados nesta pesquisa.

O estudo de Rodrigues (2015) teve por objetivo investigar a cadeia multiplicadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no que se refere aos encontros do formador e orientadores de estudos (F-OE) e, do orientador de estudos com os professores

cursistas (OE-P), a fim de apreender como ocorreu a dinâmica daquela formação continuada. Buscou-se, identificar quais eram as concepções dos agentes participantes sobre formação em rede, assim como as expectativas, prioridades e avaliação deles acerca do programa do PNAIC. Esta pesquisa abordou discussões acerca da formação continuada do profissional da docência, especificamente, dos alfabetizadores, situando-se na perspectiva reflexiva, no debate acerca das mudanças e permanências do ensino da alfabetização no Brasil nas últimas décadas e, em recentes programas de formação continuada que foram precursores ao PNAIC.

Os principais resultados da pesquisa de Rodrigues (2015) revelaram que os agentes de formação possuíam significativa compreensão sobre formação em rede, o que tudo indica, pelo fato de possuírem significativa bagagem teórico-pedagógica acumulada ao longo de suas trajetórias profissionais. Em relação às práticas, o estudo mostrou a provável necessidade de espaço e de tempo durante o momento com o Orientador de Estudos e o Professor (OE-P), para planejamento dos cursistas junto as suas turmas de alfabetização, assim como ocorria com os orientadores de estudos nos encontros entre os Formadores e o Orientador de Estudos (F-OE). Evidenciou-se, ainda, pouco espaço de verbalização dos atores envolvidos, durante a formação, referentes à temática do cotidiano das salas de aula de alfabetização, assim como de suas necessidades e desafios. Esse estudo evidencia a formação em rede dos agentes formativos e não ao momento formativo da *Rede de Experiência*.

Portanto, com o objetivo de refinar as buscas sobre as pesquisas do PNAIC, foi acrescido o descritor: Rede de Significações (*RedSig*), com implicações acerca das análises e compreensões apreendidas a partir do contexto formativo e suas interações. Nessa segunda busca foram encontrados nos resumos das dissertações diferentes perspectivas de análises do programa: avaliação de políticas públicas e seus resultados; análise do material didático; avanços e limitações da proposta de formação; estudo das contribuições da formação continuada do PNAIC sobre as configurações das experiências formativas; alfabetização matemática. A partir desse elenco de temas investigados, o resultado dessa busca mostrou ausência do aporte teórico-metodológico (*RedSig*) nas pesquisas relacionadas ao Programa PNAIC, bem como o uso desta para analisar o momento específico denominado pelo referido Programa de *Rede de Experiência*.

Dito isso, observou-se três trabalhos que se assemelham entre si com essa proposta investigativa que é a de Barros, Vieira e Souza (2015), ao discutirem sobre a contribuição do PNAIC para a consolidação do trabalho docente. Enquanto que os trabalhos de Marinho e Rodrigues (2015) se aproximam desta pesquisa com a perspectiva de que o primeiro investiga sobre os sentidos dos professores sobre o Programa, e o segundo discorre sobre as concepções

dos agentes formativos sobre as formações em rede, expectativas, prioridades e avaliação do PNAIC. Já o estudo de Santos (2015) investigou o lugar dos saberes experienciais dos professores alfabetizadores no contexto do programa. O estudo reconhece que os professores alfabetizadores têm uma caminhada que precisa ser valorizada nas diversas formas de ensino e de que as experiências precisam ser valorizadas nos espaços de formação e fora deles. Esta última investigação se aproxima deveras da proposta de pesquisa aqui delineada no que se refere às experiências subjetivas de cada docente, valorizando e levando em consideração a produção de significações nos espaços de formação.

A partir desse levantamento da produção acadêmica sobre o PNAIC, foi possível identificar que a *Rede de Experiência* não se constituiu enquanto objeto de estudos em nenhum dos trabalhos mencionados acima, tampouco os trabalhos abordaram a produção de significações de professoras alfabetizadoras, diante do contexto de formação, e as interações durante o momento investigado.

Nesse contexto de produção e pesquisas sobre o programa PNAIC, é necessário salientar que a nomenclatura *Rede de Experiência* fora eleita didaticamente como momento da formação, destinado para que os profissionais da alfabetização possam refletir e compartilhar as suas experiências de sala de aula. Porém não foi possível investigar como o Programa concebe efetivamente o momento formativo da *Rede de Experiência* no tocante à concepções e intencionalidades.

Diante deste levantamento, ressaltam-se, portanto, os aspectos singulares desta pesquisa: configura-se como atividade investigativa sensível à compreensão dos sujeitos da formação, nos seus aspectos históricos e subjetivos, tendo como recorte o momento da *Rede de Experiência*, no modo como as professoras significam suas vivências no contexto formativo, adotando o aporte teórico-metodológico da Rede de Significações, tal como abordo no capítulo seguinte.

2 ABORDAGEM TEÓRICA E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*É a sua vida que eu quero bordar na minha
Como se eu fosse o pano e você fosse a linha
E a agulha do real nas mãos da fantasia
Fosse bordando ponto a ponto nosso dia-dia*

Gilberto Gil – A Linha e o Linho

Assim como a linha tece o linho, as palavras tecem este texto. Os entrelaces que produzem os tecidos permitem aparecer às tramas do bordado, o percurso desta pesquisa, o aprendizado e os significados, fazendo emergir as vivências e experiências, a maneira de fazer, ou aquilo que dará o jeito certo, o bom acabamento. Neste caso, as linhas que dão sustentação a esta escrita estão alinhavadas com a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, na interface com a noção de sujeito da experiência e as vivências formativas de professores alfabetizadores como uma rede de produção de significações, cujo entrelaçar dos fios possam fazer emergir, ‘ponto a ponto’, os bor-dados que tecem suas trajetórias formativas.

A partir desses elementos, presentes nesta trama, este capítulo foi organizado com o objetivo de apresentar às abordagens e percursos metodológicos desta pesquisa, o contexto, as pessoas - professoras colaboradoras (sujeitos da experiência) -, bem como a descrição dos instrumentos de coleta e produção dos dados e a perspectiva de análise teórico-metodológica pautada na Rede de Significações.

É preciso realçar que um dos aspectos essenciais de um trabalho investigativo é a metodologia, caminho que orienta o pesquisador na busca para atingir os objetivos. A pesquisa centrada na formação docente, por sua natureza, apresenta-se um tanto complexa, demandando a pesquisa qualitativa como desenho metodológico adequado à compreensão de questões singulares e subjetivas, bem como os processos pelos quais esses elementos se estabelecem e se relacionam com a realidade e a produção de significações.

Para Rey (1998, p. 42), “a investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação”. O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico, de somente aquelas informações diretamente relacionadas ao objeto investigado, pois implica a emergência da criação de ideias pelo investigador, processo pelo qual o marco teórico e a realidade empírica podem se integrar seja por aproximações ou distanciamentos.

Outra característica importante é a de que o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador que se situa na abordagem de pesquisa qualitativa. As pesquisas desta natureza, de modo geral, buscam capturar a perspectiva dos participantes e considerar os diferentes pontos de vista dos sujeitos, adentrando no território da subjetividade.

Sobre tal questão, os autores Strauss e Corbin (2008) argumentam que os dados produzidos pela pesquisa qualitativa são essencialmente interpretativos, cuja finalidade é

analisar, por exemplo, os comportamentos, os discursos e as experiências de determinadas pessoas e grupos. Cabe enfatizar que a interpretação dos dados desta pesquisa foi pautada na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações – *RedSig* (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004) e na literatura da formação continuada de professores. Sob essas lentes, e mais especificamente recorrendo à essa abordagem teórico-metodológica da Rede de Significações, esta pesquisa tem como foco a análise e interpretação dos sentidos que as professoras atribuem às vivências passadas e coletivas sobre momentos formativos, levando em conta o contexto sócio-histórico e a dimensão temporal que atravessa seus discursos.

2.1 A PERSPECTIVA DA REDE DE SIGNIFICAÇÕES

Considerando os objetivos desta pesquisa e suas especificidades, optou-se pela abordagem da Rede de Significações (*RedSig*), por se tratar de uma abordagem teórico-metodológica que amplia a compreensão e a análise de sentidos e significados, considerando as singularidades e a malha complexa em que se tecem as relações sociais e históricas, atravessadas por interações dialógicas em contextos específicos. Mais especificamente, tal perspectiva possibilitou compreender os posicionamentos, as interações e os significados construídos pelas professoras alfabetizadoras sobre suas trajetórias formativas.

A Rede de Significações (*Redsig*), enquanto campo epistemológico, teórico e metodológico, construída dentro dos referenciais da Psicologia do Desenvolvimento, recorta os fenômenos do desenvolvimento humano, através de ferramentas investigativas, possibilitando analisar os posicionamentos como uma função das interações entre pessoa, contexto e tempo. Tal perspectiva analisa os referidos elementos considerando múltiplas interpretações e, do mesmo modo, busca capturar sentidos diversos e contraditórios de uma mesma situação.

A *RedSig* é uma abordagem desenvolvimental que foi inspirada em teóricos como Bakhtin (1981, 1997 e 1999), Wallon (1986), Valsiner (1987 e 1997), Vigotski (1991 e 1993) e Bronfenbrenner (1977, 1979 e 1993). Compreende que, ao longo do ciclo vital, diferentes situações, eventos e processos disparam a necessidade de que novas significações sejam produzidas pelas pessoas, com destaque para o meio, as relações proximais e os contextos socioculturais nos quais as pessoas estão inseridas. Esse projeto temático, desenvolvido entre 1997 e 2000, “Análise do Desenvolvimento Humano Enquanto uma Construção Através de

uma Rede Dinâmica de Significados” evidencia o investimento que o grupo de pesquisa fez na construção de uma nova perspectiva teórico-metodológica.

A sistematização de seus resultados culminou com a publicação do livro “Rede de Significações e o Estudo do desenvolvimento Humano” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004). Nele, são compilados alguns dos estudos orientados pela perspectiva da *RedSig* e conceitos básicos como: A Rede de Significações: alguns conceitos básicos; sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações; Discutindo a “teoria do posicionamento”; Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento humano; A matriz sócio-histórica; múltiplas perspectivas na análise de crianças brincando em creche, entre outros.

O referido livro contribuiu para o delineamento deste objeto de estudo, concebendo que o momento formativo da *Rede de Experiência* está imerso em uma matriz sócio-histórica, cuja trama se dá em uma rede de significações. Os conceitos de significação e sentidos, utilizados por esta teoria para análise das interações e reflexões individuais e coletivas, também se constituem aporte interpretativo desta investigação.

Pensar a *Rede de Experiência* como estratégia formativa, espaço de interação, de produção de práticas discursivas e de compartilhamento e reflexão coletiva sobre os saberes e práticas de alfabetização, é uma possibilidade de encontro com a perspectiva da *RedSig*, uma vez que tal abordagem se interessa pelos processos de significação e sentidos produzidos na interação entre pessoas múltiplas, atravessados por uma matriz sócio-histórico-cultural, configurando subjetividades e posicionamentos. É importante salientar que no campo da formação continuada sua potência reside na possibilidade de apreensão dos processos de significação e interação entre docentes, e o modo como se posicionam diante de vivências formativas, espaço instituído e instituinte, já que aberto à ressignificações e reconstruções.

Sob esta ótica, as professoras, compõem uma rede que se constitui por diferentes experiências escolares e formativas, que dialogam entre si a partir das suas singularidades e objetivos semelhantes. Os significados que são produzidos no e a partir do movimento do que foi vivenciado, pressupõem uma tomada de consciência e uma reelaboração de saberes e práticas de cada pessoa, de cada uma das professoras alfabetizadoras, em um contexto coletivo.

A *RedSig* envolve uma concepção da pessoa que tanto se constitui e é determinada pelas relações que estabelece consigo mesma, com os diversos parceiros de interação e com os contextos, do mesmo modo também que os constituem e pode modificá-los. Pessoa e meio se encontram, portanto, numa relação de interdependência, se constroem e são construídos,

sendo ao mesmo tempo ativos e passivos nessas construções (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004). Essa abordagem trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a uma análise interdependente e dinâmica das relações entre os sujeitos da pesquisa, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos, pois se tratam de práticas subjetivas e singulares de interações e discursos produzidos em contextos específicos e que perpassam, também, por processos temporais do acontecido, do vivido e do refletido.

Segundo Rossetti-Ferreira et. al (2000), essa rede, por sua vez, constitui um meio, pela qual se pode capturar/recortar o fluxo de comportamentos pessoais, cuja significância se situa em um dado contexto específico e singular. Por outro lado, cada pessoa, ao agir, interagir e se posicionar, está também recortando e interpretando, de forma pessoal e subjetiva, o contexto, o fluxo de eventos, a partir de sua própria experiência de mundo, na malha social e cultural na qual está inserida.

Analisar as interações de professoras a partir da re-configuração da *RedSig*, implica em transitar por essa rede de relacionamentos e fenômenos humanos que são atravessados por uma matriz sócio-histórica composta pelas condições sócio-econômicas, políticas e existenciais. Tais aspectos representam as condições nas quais as pessoas nascem, vivem e se desenvolvem, e se articulam aos comportamentos e às práticas discursivas, que representam o domínio das representações, dos símbolos, dos valores, materializados em rituais, em palavras, em atos, dialeticamente inter-relacionados. Esses elementos estão diretamente relacionados ao momento histórico, aos processos sociais, às práticas discursivas, aos valores, às posições e relações de poder numa dada sociedade. É nessa matriz sócio-histórica e cultural que cada pessoa/professora alfabetizadora está inserida, e foi sob este olhar que se considerou especificamente as participantes desta pesquisa.

Partindo do entendimento de Amorim & Rossetti-Ferreira (2002), as quais enfatizam que a matriz sócio-histórica contribui para circunscrever os processos de desenvolvimento das pessoas, as autoras, consideram que se trata de uma base material e simbólica de compreensão da realidade, tornado-se reveladora, por exemplo, na organização de espaços, das rotinas, das práticas e dos discursos circunscritos a um determinado grupo de pessoas e contexto.

Através dessa compreensão da matriz sócio-histórica, buscou-se pensar sobre as trajetórias e situações formativas que constituem as professoras alfabetizadoras, suas multiplicidades e heterogeneidades, as múltiplas vozes que compõem seus mundos sociais, espaços e posições que vão ocupando nas práticas discursivas. Essa multiplicidade de vozes e posições que dialogam entre si submetem a pessoa, mas, ao mesmo tempo, preservam a

abertura para inovação e para construção de novos posicionamentos e processos de significação acerca do mundo, do outro e de si mesma (ROSSETTI-FERREIRA, 2002).

Cabe ainda o entendimento que o fluxo de acontecimentos e experiências é atravessado pela dimensão do tempo: o presente das experiências cotidianas, o tempo histórico que se atualiza através das vivências, nas práticas discursivas no presente; o tempo pretérito, refletido das memórias e experiências passadas; assim como o futuro, como abertura e imprevisibilidade ao novo.

Com essas orientações, o exercício sobre a compreensão da produção de significações não se dá apenas pela análise do que aparece explícito nas falas das professoras entrevistadas, mas exige um olhar mais apurado do pesquisador, que não somente analisa as interações das professoras através das trocas de experiências, observando outros elementos significativos presentes nas falas como também no não dito, indo além do explícito. Dentro desse contexto, estão os elementos da formação continuada de professoras alfabetizadoras, seus discursos e práticas discursivas, as interações e diálogos forjados a partir do acontecido, vivenciado e refletido sobre a *Rede de Experiência*, emergindo tensionamentos e posicionamentos acerca desta formação, desvelando a malha de significações que tece e é tecida pelas professoras alfabetizadoras.

2.2 EXPERIÊNCIA (AUTO)FORMADORA E SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA: ENTRELACANDO PESSOA E CONTEXTO

Tomando a discussão da experiência enquanto processo de formação docente, Josso (2004) destaca a importância de um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido nos percursos de formação. Articulado experiência e formação, a autora apresenta três modalidades de elaboração da experiência formadora. A primeira que é “ter experiência” diz respeito a vivências de situações e acontecimentos que se tornaram significativos, porém sem ter sido provocado. A segunda, “fazer experiência” que se relaciona às vivências de situações e acontecimentos que são provocados socialmente. A terceira, o “pensar sobre as experiências” diz respeito a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências.

Desse modo, é possível pensar também as ações da experiência a qual a autora se refere sobre o viés do contexto da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do PNAIC. Segundo sua organização didática e de formação, é possível relacioná-lo com a compreensão da autora, quando ‘o fazer experiência’, se relaciona às vivências de

situações e acontecimentos provocados pela dinâmica dos encontros de formação no referido Programa, inclusive no contexto da *Rede de Experiência*. O ‘ter experiência’ que se vincula às experiências construídas ao longo de processos formativos, também nas experiências no contexto escolar e cotidiano de sala de aula. E o ‘pensar sobre as experiências’, que diz respeito à reflexão e a produção de significações do que fora vivenciando na formação, neste caso, mais especificamente na *Rede de Experiência*.

Sob este prisma interpretativo da experiência e da produção de significações, pode-se pensar que a qualificação e trajetória profissional está para além da quantidade de anos em cargo/função, posto que envolve a reflexão e as transformações produzidas ao longo do tempo. Estando atrelada também à intensidade da vivência que a pessoa teve em diversas áreas de sua vida pessoal e profissional.

Existem determinadas funções que demandam determinado tempo para serem desenvolvidas ou apreendidas, mas a vivência precisa estar integrada como parte fundamental, pois é ela que possibilita a qualificação do tempo gasto para adquirir determinado conhecimento. A vivência configura-se em uma espécie de sistema integrado cujo potencial pode ser mensurado pela intensidade da prática e a assimilação do conhecimento, sobretudo no modo como reverbera e transforma a pessoa e o profissional.

Nesse sentido, múltiplos papéis e posicionamentos são possíveis de serem apreendidos e transformados por cada pessoa, ao longo da suas vivências e trajetória de formação. Segundo Rossetti Ferreira (2004), seria a partir das múltiplas e complexas experiências pessoais, em contextos variados, ou seja, dentro de processos sociais situados, onde diversos recursos sógnicos se encontram disponíveis, no aqui-agora das situações. A emergência de papéis/posições dá-se através de processos dialéticos de fusão e diferenciação, na dinâmica, segmentação e unificação de fragmentos de experiências que aconteceram a partir de percepções e vivências que estão interligadas às necessidades, às perspectivas refletidas e ao contexto nos quais se encontram inseridas as professoras alfabetizadoras.

Essas temporalidades abarcadas na maneira de se posicionar sobre as experiências formadoras, anunciadas acima, corroboram com esta pesquisa no sentido de tematizar sobre percursos formativos, trazendo reflexões sob as nuances de três temporalidades processuais: o acontecido, o vivido e o refletido, cujas temporalidades e processos fazem ressoar desdobramentos da/na prática alfabetizadora.

Rememorando o pensamento de Josso (2010), acrescenta-se que o processo formativo do ponto de vista da formação focada no sujeito aprendente, coloca-o não simplesmente em contato com suas subjetividades, mas proporciona comparar os conhecimentos científicos

com seus saberes culturais, com seus saberes vivenciais, valorando um pensar transcendente aos problemas globais, visto que o entrecruzamento de ambos os saberes, o faz reconhecer-se como sujeito histórico, social e político, e o situa na compreensão, permeando toda trajetória da vida e formação.

As noções de subjetividade e de sujeito/pessoa⁴ em constante aprendizagem se entrelaçam durante o percurso histórico, e estão relacionadas às questões subjetivas e epistemológicas forjadas em cada momento histórico de formação. Segundo González-Rey (2003), a noção de subjetividade é um sistema complexo e plurideterminado, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem, dentro do contínuo movimento das redes de relação que caracterizam o desenvolvimento social.

Sobre as questões relativas ao percurso histórico e às questões da subjetividade do sujeito, Rey (2003) entende o sujeito como ser reflexivo e participativo. “A flexibilidade é uma característica do sujeito com a qual está comprometida a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas da vida” (REY, 2003, p. 240). Nesse processo, por meio do pensamento e do exercício de novas práticas sociais, a compreensão do sujeito está assentada na teoria da subjetividade. Conforme argumenta González Rey (2003), “se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo o momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual”, em que o momento individual está representado por um sujeito comprometido permanentemente “no processo de suas práticas sociais, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos”.

No tecido desse sistema complexo, são produzidos saberes a partir dos processos dialógicos e dialéticos dos quais as pessoas participam e se relacionam. Os pressupostos da referida teoria se vinculam a perspectiva da Rede de Significações, uma vez que ambas concebem a subjetividade e os processos históricos na constituição do sujeito/da pessoa. Traduzindo essas questões para esta pesquisa, pode-se inferir que as dimensões formativas – o acontecido, o vivido e o refletido – situam-se em contextos subjetivos e históricos, cuja malha de significação organiza, orienta e constitui aspectos da vida pessoal e profissional.

Portanto, ao considerar essa trama e malha que envolve a “experiência formadora”, a qual Josso (2010) se debruça e que foi utilizada nesse estudo, buscou-se analisar e interpretar a malha de significações que constituem os contextos, as vivências, as experiências, as interações e posicionamentos de professoras alfabetizadoras ao significarem processos

⁴ Noção de pessoa em detrimento da noção de sujeito, recortada a partir da RedSig.

formativos e o sentido da *Rede de Experiência* enquanto lugar de formação e produção de saberes docentes.

Para pensar sobre a experiência dos(as) sujeitos/pessoas em formação, Larrosa (2002) e Marie-Cristine Josso (2007) apresentam contribuições importantes para problematização do conceito de experiência e seus desdobramentos nas práticas educativas dos professores. Os autores, juntamente com a perspectiva teórico-metodológica da *RedSig*, convergem no sentido de pensar a relevância das vivências coletivas e individuais, bem como suas potencialidades para a educação, inclusive no âmbito da formação continuada de professores.

Nesse sentido, as reflexões acerca desta temática versam também sobre analisar a experiência como potencialidade para a (auto) formação docente, através de reelaboração de saberes, reflexões e análise da atividade educacional no interior dos cursos de formação e fora deles, como possibilidade de reconstruir e ressignificar a prática pedagógica. Desse modo, é possível considerar que a função dos cursos de formação de professores se tece no desenvolvimento nas relações humanas envolvendo o diálogo, o simbólico, no âmbito individual e coletivo, na perspectiva do caminhar para si e para o outro no sentido da troca de experiências, da reflexividade sobre o vivido e experienciado coletivamente.

Considera-se que o exercício da profissão docente desabrocha saberes que se incorporam à vivência individual e coletiva, através das experiências vividas e refletidas, derivando saberes ressignificados. O professor, em processo de formação, dentro da perspectiva de uma epistemologia crítica e reflexiva da prática, reelabora-se quando se insere num processo de ressignificação e reconstrução das experiências vivenciadas ao longo da sua trajetória pessoal social e profissional.

Ao conceber o processo de formação pessoal, social e profissional como ações que se dão ao longo da vida, é preciso vivenciar e fazer experiências nos encontros de formação com propostas de autoformação, compreendendo-se como construção de sentido aos nossos sentidos, buscando o significado de quem se é para onde ir e o horizonte que configura o vir a ser, uma espécie de *devenir*. Assim, autoformar-se é constituir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos elaborados no decurso da vida, formação e profissão.

Por consequência, o lugar da experiência se desloca a partir dos diversos contextos, interações e diferentes pessoas. Ademais, o *devenir* é parte fundamental da análise comportamental dos sujeitos da experiência diante dos acontecimentos e seus afetamentos e posicionamentos. *Devenir* (do latim *devenire*, chegar) é um conceito filosófico que significa as mudanças pelas quais passam as coisas. O conceito de "se tornar" nasceu no leste da Grécia

antiga pelo filósofo Heráclito de Éfeso que no século VI a.C., disse que nada neste mundo é permanente, exceto a mudança e a transformação. Na filosofia, a palavra "tornar-se" diz respeito a um conceito ontológico específico que não deve ser confundido com a filosofia do processo, esta última indicando uma doutrina metafísica da teologia. *Devir* seria tudo que está em formação, construção, elaboração e produção. Um “vir-a-ser” que nunca “é”. Portanto, importante para entender a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos, seus posicionamentos e suas subjetividades.

Os “devires”, os acontecimentos, os posicionamentos e os novos conhecimentos, são aspectos que permitem aproximar a ideia de Freire (1996, p.135) quando o autor diz:

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo e que se junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

A segurança a qual se refere o autor acima tem relação com a ideia de que os conceitos e suas definições podem desestabilizar e provocar mudanças que sejam relativizadas de acordo com as experiências de cada pessoa aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos em seus contextos históricos culturais e sociais.

É neste aspecto que o conceito de experiência se torna oportuno, em relação à noção de subjetividade e formação de professores, pois implica em direcionar um movimento de algo não definido, fixo, pronto e acabado. Assim, a experiência passa a ser vista como acontecimentos em fluxos, no decurso da vida, nas itinerâncias formativas, configurando-se em um processo inconcluso, indefinido e subjetivo. Esses argumentos provocam dizer de que não se trata de um conceito operacional definido.

De acordo com tal concepção, uma experiência se integra e se amplia a outras passadas, numa ideia de continuidade e integração, produzindo significações que são construídas individualmente e coletivamente. Um “*continuum* experiencial” em que uma experiência é distinta das anteriores porque se atualiza, e, também, das novas que virão a acontecer, porque nunca as antigas se repetem na sua integralidade. Essa descrição leva a pensar e relacionar ao filósofo Heráclito de Éfeso, quando diz que um homem não pode se banhar duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez o homem não vai ser mais o mesmo (já vai estar segundos mais envelhecido, já vai ter outros pensamentos); e o rio também não vai mais ser o mesmo (a água que antes ele tinha se banhado já terá sido trocada pela correnteza).

Estas considerações nos permitem entrever que a experiência enquanto processo se sobrepõe a acontecimentos novos que vão se juntando as antigas, ampliando-se e sendo reconfiguradas. A experiência, por assim dizer, sugere um conjunto de acontecimentos que se sucedem não obedecendo a uma ordem cronológica. Está sujeita a produzir diversos modos de ser, de estar, de pensar e agir. Sobre tal discussão Josso (2004), enfatiza:

A experiência pode tornar-se em tal a posteriori de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que está observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori (JOSSO, 2004, p. 143).

Neste trecho, a autora se debruça sobre a noção de experiência enquanto ação reflexiva sugerindo a tomada de consciência do aprendente enquanto participante ativo do processo de sua formação, autoformação, autoconhecimento e autonomia, o que possibilita a transformação daquilo que lhe acontece, que lhe passa aquilo que foi e está sendo vivenciado, e que, a posteriori, sugere mudanças. Temporalidades que perpassam as trajetórias de vida, formação e profissão. Temporalidades que, de algum modo, atravessam também esta pesquisa.

A experiência nos acomete o tempo todo, nos cerca em todas as fases da vida, em variados espaços e tempos, ocupando seu lugar a depender dos contextos e acontecimentos. Sobre tal perspectiva, Larrosa (2001) reflete sobre a experiência como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que se toca. Larrosa (2001) chama atenção para o fato de que, muitas vezes, a experiência é confundida com trabalho, como aplicação de uma técnica na produção de resultados. O autor alerta para o fato de que a experiência se torna cada vez mais infrequente por conta do excesso de trabalho e demandas próprios da sociedade globalizada. Larrosa (2002) argumenta, ainda, sobre a necessidade de se refletir com mais cuidado, alertando que é preciso parar para pensar, pensar mais devagar, olhar mais devagar.

Assim, o lugar da experiência na formação docente se apresenta de forma subjetiva e singular, em que cada pessoa, dentro de uma coletividade, em interações, no contato com os acontecimentos, nos encontros e vivências com o outro, nos espaços de formação, pode encontrar um espaço de produção de significações e sentidos.

As apreensões dos significados produzidos nas interações da *Rede de Experiência* são reveladas através dos relatos da experiência vivida. O discurso compartilhado entre o grupo e seus pares possibilita apreender os significados das experiências vividas pelo sujeito presentes nos relatos proferidos. Diante dessa compreensão, é possível entrever que os significados se revelam na relação, nos encontros, em grupos, voltados para produção dos significados da experiência. São esses significados que possibilitam a ampliação do conhecimento do fenômeno que se deseja ser estudado.

Pela produção do signo na relação com o outro, podemos compreender como as sensações e as sensibilidades se tornam significativas; como os movimentos se tornam gestos; como o corpo expressivo passa a significar. As significações produzidas na trama vivenciadas nas relações com os outros constituem o drama vivenciado no nível individual (ROSSETTI FERREIRA 2004. p. 58).

Dito isso, a discussão sobre a formação continuada de professores e as significações produzidas nesse espaço relacional, autoriza a refletir sobre os significados da experiência, não de forma descritiva do que se faz e como se faz, carecendo sempre de explicações, mas, sobretudo nos aspectos subjetivos inter-relacionais. Na visão de Larrosa (2002), é fundamental dar sentido à nossa constituição, exercitando a experiência, sendo que requer

[...] um gesto ininterrupto, um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 19).

A experiência solicita uma mudança de postura sugerindo novas formas de habitar o mundo mediante a produção de significações, que para além do sentido envolve também o afeto. Assim, Larrosa (2014), propõe pensar a experiência como algo que escapa a qualquer conceito ou determinação. As mudanças engendradas pelas experiências denotam essa ideia do autor, pois estariam diretamente ligadas às situações particulares, mas dentro de um contexto social e coletivo.

Nesta discussão sobre a experiência e a produção de significações, a formação docente é compreendida como uma atividade em que os sujeitos produzem sentidos e significados sobre suas práticas, através das interações e compartilhamento das experiências vivenciadas

no espaço da sala de aula. Um espaço de interação intercambiando saberes experienciais e reflexões.

Ainda nesse campo da formação docente, o sujeito/pessoa da experiência passa a ser reconhecido(a) como aquele(a) que exerce seu fazer profissional e adota práticas educativas de modo particular, reflexivas e subjetivas. A experiência e os saberes que derivam da atividade docente, por exemplo, é experimentada e partilhada coletivamente em grupos e contextos diversos. Na compreensão de Freire (2001), significa dizer:

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. (Freire, 2001, p. 87).

Corroborando com a ideia do autor mencionado, o professor se forma, autoforma e se transforma na relação com os pares, com outras pessoas, dentro e fora da escola, conectando-se com o mundo e compondo uma rede de saberes sob a perspectiva da experiência. Um professor em formação continuada se abre à atualização e aprendizagens constantes.

Nesse sentido de atualização e formação constantes e permanentes, Nóvoa (2007) enfatiza que a profissão de professor é um processo que se constitui ao longo da trajetória profissional e dos conhecimentos construídos ao longo da vida, o que possibilita a construção do conhecimento no processo de atuação e o acompanhamento das transformações educacionais, sendo a reflexividade um instrumento de desenvolvimento profissional. Dessa maneira, o professor passa a ser o sujeito construtor de conhecimentos à medida que se dedica à reflexão de suas experiências docentes.

Segundo Larossa (2001), o sujeito da experiência é como uma superfície sensível que tocada pela experiência produz efeitos, deixando marcas. Este sujeito coloca-se aberto aos conhecimentos, desafios e à complexidade em que a atividade educativa e formativa se apresenta, constituindo-se um ser autônomo, mas também afetado por tensões e proposições externas que mobilizam aprendizagens e competências.

O sujeito da experiência, ser social e histórico, ao perceber e sentir o mundo inscreve-se como sujeito subjetivo, singular, com desejos e condições de engendrar mudanças, a partir das experiências refletidas e ressignificadas. Assim, os autores Jorge Larrosa e Marie-Christine Josso defendem o potencial da experiência na formação docente e, conseqüentemente, a ressignificação das práticas pedagógicas, fazendo emergir sensibilidades que auxiliem nos processos de formação pessoal e profissional.

Para Larrosa (2001), a experiência é a possibilidade de algo acontecer para o sujeito, e para que isso ocorra é preciso uma pausa para reflexão, ou seja, parar para escutar, sentir, observar, no sentido de mobilizar diferentes saberes, possibilitando emergir sensibilidades no trato com as questões educacionais e sua complexidade. Essas sensibilidades que emergem a partir da reflexão do sujeito sobre sua formação e saberes são definidas por Josso (2004) como a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam.

Corroborando com as ideias sobre interações das pessoas/professoras, explicitados acima, a produção de significações que se dá ao longo das trajetórias pessoais e profissionais se entrelaçam nos processos interativos, estabelecidos pelos sujeitos em seus contextos. Nesse sentido a abordagem da *RedSig* considera

como impossível tratar do desenvolvimento de uma só pessoa, pois o desenvolvimento é um processo concomitante de cada um e de todos os participantes envolvidos. Nesse sentido, a metáfora de rede torna-se útil, pois ela possibilita expressar o desenvolvimento das várias pessoas em interação e da situação como um todo... [...] não simplesmente de cada pessoa isolada das outras e do contexto, [...] significa pensar que cada uma das pessoas em interação passou por experiências variadas anteriores, carrega histórias de vida diversas, [...], ocupando diferentes papéis sociais e posições discursivas, relacionando-se através de formas diversas [...], cada pessoa encontra-se imersa em uma rede de significações e isso implica em dizer que, por meio dos processos dialógicos intersubjetivos, as várias redes interligam-se e se superpõem em muitos pontos (ROSSETI-FERREIRA, 2002, p. 35).

Esse modo dialógico, interligando as posições discursivas das professoras, encaminha para pensar especificamente o contexto desta pesquisa, em que as redes podem ser representadas e interligadas através de diagramas, onde os nós são representados por pontos (professoras) e as ligações são representadas por linhas (experiência), compondo uma rede discursiva e dialógica.

Destaco que a análise central e interesse de pesquisa se concentram nas interações e significações produzidas sobre vivências situadas em contexto formativo e grupal, compreendendo-se a dialética entre os significados coletivos e os sentidos individuais, perpassados pelas características sociais, históricas e pessoais dos seus componentes.

A concepção sócio-histórica do processo formativo e da produção de significações são como fios que vão tecendo as experiências e ressignificando as práticas. Portanto, a utilização dessa concepção propõe facilitar o entendimento sobre a relação que se estabelece entre o sujeito da experiência com a formação continuada de professores.

Por consequência, a formação docente em serviço, as experiências e a reflexividade da prática educativa possibilitam também rupturas e mudanças com os modos padronizados, prescritivos e determinados pelos programas de formação continuada de professores. As interações entre esses sujeitos e a prática reflexiva vêm sendo utilizadas de maneira a favorecer a compreensão sobre a formação docente para além do momento presente, para além das simplificações. Simplificar ou reduzir a experiência a apenas uma atividade técnica, instrumental e de repetição, não contempla sua dimensão reflexiva e subjetiva, tampouco formadora no sentido de provocar mudanças significativas nos sujeitos. O contrário disto pode provocar mobilizações em direção a novos conhecimentos e acontecimentos, produzindo saberes e fazeres.

Sobre a dimensão reflexiva, Nóvoa (2009, p. 37) afirma que “através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva [...] a experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas”.

Os estudos de Josso (2004) sobre essa perspectiva apontam as reflexões sobre a formação como possibilidades de redescobrir caminhos formativos no âmbito pessoal e profissional que se dão no percurso da vida, considerando a subjetividade, a singularidade e a incompletude de cada sujeito. Nesse caso, o processo formativo assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação. A valorização da reflexão dos professores, as experiências docentes, a escola e a vida que nela pulsa, são concebidas como perspectivas privilegiadas para a formação permanente.

Este exercício de reflexividade sobre a prática aproxima-se da perspectiva de formação como experiência. Segundo Contreras e Ferré (2010), bem como Larrosa (2003), a experiência compreende não apenas o acontecido, a vivência em si, mas pressupõe um exercício reflexivo sobre os acontecimentos, as formas como eles nos afetam e nos transformam.

Sendo assim, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva. Isso implica em investir na pessoa do professor, concebê-lo como sujeito do seu próprio processo de formação, como sujeito histórico, que vai constituindo saberes experienciais, ao longo do seu percurso de vida. Assim, Nóvoa (1992) chama atenção de que a formação pode estimular

o desenvolvimento profissional dos professores, valorizando paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos.

A reflexividade dos professores sobre as práticas pedagógicas pressupõe uma ação de autoformação, a partir de suas experiências profissionais no “chão da escola”. Os professores são convocados a construir sentidos sobre a profissão, saberes e fazeres docentes. Sob tal enfoque, esta investigação ancora-se, de algum modo, nos pressupostos desenvolvidos por Schön (1995), ao construir compreensões importantes no âmbito da reflexão da prática docente, destacando o “conhecimento na ação”, a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação”.

O autor, em sua obra, traz a discussão sobre formação de professores como profissionais reflexivos:

O conhecimento na ação diz respeito ao saber escolar que é mobilizado na prática profissional, trata-se do “conhecimento que permite agir”. A reflexão na ação, por sua vez, refere-se às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática; a descrição consciente dessas ações leva a um movimento gerador de mudanças, que conduz a solução de problemas, mobilizando outras ações. Assim, “o pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação configurando-se como um movimento de “reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHON, 1995. p. 85).

Poderíamos dizer, portanto, a partir da discussão do autor, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de si mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro ao que se passa se encontrando com os acontecimentos. É um movimento de volta, de interiorização, porque a experiência supõe que os acontecimentos afetam os sujeitos também de fora para dentro e, de alguma maneira, produzem efeitos, no ser, pensar, sentir, saber e querer.

Desse modo, é oportuno dizer que o sujeito/a pessoa da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, e, conseqüentemente, altera o sujeito/a pessoa. A experiência é sempre subjetiva, pois trata-se de algo que varia de acordo com cada pessoa, que interpreta a sua maneira, a partir do seu ponto de vista. A subjetividade é formada através das crenças e valores do indivíduo, com suas experiências e histórias de vida, suas ideias, seus sentimentos, suas representações, etc.

O sujeito da experiência diz respeito, portanto, a um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto. Por outro lado, segundo Larossa (2003), a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, o que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio.

Assim, o movimento de reflexividade sobre/da experiência pode servir aos professores como estratégia (auto) formativa a partir da reflexão das práticas educativas, ocupando um lugar privilegiado no processo de ensino aprendizagem. Partindo dessas ideias, a experiência vai além das fronteiras conceituais e determinadas, atravessando o sujeito no *espaço-tempo* de formação profissional e pessoal, trazendo à tona significados elaborados e ressignificados, de forma a ampliar e colaborar na formação e atuação docente.

2.3 SOBRE AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS⁵

A vida da pessoa e sua profissão são dimensões que estruturam e delineiam os modos de ser e estar no mundo a partir de contextos, interações e experiências compartilhadas. Partindo dessa prerrogativa, o critério de escolha das pessoas investigadas, foi no sentido de trazer para este momento de investigação, professoras que estiveram inseridas no Programa de formação continuada (PNAIC), desde a sua implementação no ano de 2013 até o ano de 2016. Outro critério de escolha foi que deveriam fazer parte do quadro efetivo de professores da rede pública municipal de ensino de Serrinha-BA, atuando na educação básica do Ciclo de Alfabetização e, conseqüentemente, trabalhando com turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, séries iniciais.

Nesses termos, é preciso esclarecer que a utilização do termo pessoa para designar as professoras que participaram desta pesquisa tem sua aderência na *RedSig*, a qual elabora essa expressão com base na Psicologia, e em diversos teóricos, os quais identificaram as dificuldades, contradições e percalços trazidos pelas palavras indivíduo e sujeito que podem remeter a uma concepção de ser humano enquanto uma unidade, uma essência e, nesse sentido, sugerindo certa autonomia em relação ao seu meio (ROSSETTI FERREIRA 2004 p. 31). Segundo a referida autora, essa ideia se apresenta a partir de uma perspectiva interacional, assentada em um paradigma da complexidade e da interdependência, opta-se

⁵ Durante os quatro anos exercendo a função de orientadora de estudos, apenas um professor (na condição de estagiário) participou da formação somente no ano de 2015. O critério de escolha seria apenas professoras que tivessem participação nesse período e fossem do quadro efetivo, portanto, todas mulheres.

assim, pelo termo pessoa tentando garantir, na sua utilização, a referência aos indissociáveis processos de co-construção pessoa-meio.

As cinco professoras/pessoas escolhidas para essa investigação, além de estarem em consonância com os outros critérios elencados acima, trabalham em escolas situadas na sede do município de Serrinha/BA, essa escolha foi motivada pela facilidade de deslocamento até o local de trabalho, permitindo o acesso mais confortável e efetivo para produção dos dados.

Dito isso, outros elementos foram se incorporando na escolha dessas professoras, como forma de mapear a trajetória de formação e docência. Portanto, o quadro abaixo apresenta uma síntese sobre as características do processo formativo, iniciação, participação na docência e em cursos de formação continuada das referidas professoras alfabetizadoras. É importante observar que não houve participação das professoras em nenhum outro curso de formação continuada. Essa informação leva a pensar na falta de experiências formativas institucionais no Ciclo de Alfabetização no contexto das professoras colaboradoras. A finalidade de apresentação desse quadro é a caracterização profissional das professoras que participaram desta pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização profissional das professoras que participaram desta pesquisa

Professora/Curso	Formação e experiência na docência	Tempo de formação/profissional	Tempo de experiência como professor alfabetizador	Forma de ingresso no PNAIC	Tempo de atuação na rede municipal de ensino
Rosa/Pedagogia	25 anos	18 anos	3 anos	Via secretaria	17 anos
Flávia/Pedagogia	18 anos	18 anos	7 anos	Via Secretaria	18 anos
Sandra/Pedagogia	13 anos	12 anos	13 anos	Via Secretaria	13 anos
Ana Maria/Pedagogia	15 anos	15 anos	11 anos	Via Secretaria	14 anos
Ângela/Pedagogia	18 anos	13 anos	7 anos	Via Secretaria	18 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Importante perceber que a formação inicial de todas as professoras se deu através do curso de Licenciatura em Pedagogia. Outro aspecto importante evidenciado no quadro acima é sobre a forma de inserção no PNAIC. O município fez a adesão, e a Secretaria de Educação seguiu as orientações e critérios de participação dessas professoras no referido Programa, devido à atuação docente no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental). O

tempo de experiência em média na alfabetização de crianças está situado entre cinco e quinze anos, contrapondo com o tempo de atuação docente que situa entre quinze e vinte e cinco anos de profissão.

Diante dessa trajetória e dos diversos espaços de formação docente, importa dizer que as professoras desenvolvem e significam sua condição e formação docente durante todo percurso formativo, através da sua formação inicial e continuada, e principalmente com o trabalho que realizam em sala de aula. É preciso ressaltar que esse desenvolvimento da formação docente vai além das prescrições de organização didática, de conteúdo e estratégias advindas da política de formações de professores, em relação às competências e técnicas, posto que envolve elementos mais subjetivos e plurais de cada pessoa, levando em consideração o agir, o pensar, e sentir, percebendo os contextos nos quais a pessoa e a profissional está implicada.

Se o espaço de partilha coletiva é *lócus* de significação, logo o *lócus* dessa pesquisa foi o *espaço-tempo* interativo e dialógico de partilha das experiências formativas, especificamente o momento formativo da *Rede de Experiência* no âmbito do PNAIC. Entende-se que o percurso de formação continuada de professores desempenha um papel importante na produção de significações coletivas e individuais.

A inserção ao campo de pesquisa foi pensada com propósito de permitir que as pessoas investigadas pudessem aproveitar o espaço e o tempo de forma que não comprometesse a atividade laboral da escola. Desse modo, o espaço escolar serviu de base para a coleta e produção dos dados. A realização se deu com as cinco professoras nas suas respectivas escolas e turnos de trabalho docente. Os critérios e as escolhas possibilitaram um processo mais tranquilo e confortável para a pesquisadora e as referidas professoras.

Como intenção de não causar nenhum tipo de prejuízo na carga horária de trabalho das professoras, a estratégia de produção dos dados foi de utilizar dos momentos do intervalo das aulas (com duração de trinta minutos), combinado com as professoras e gestores da escola. Considerando imprevistos e um possível prolongamento do tempo de realização da entrevista, necessitou organizar e agendar dois momentos (intervalo de aula por dois dias, cada dia meia hora de disponibilidade) para cada professora.

Assim, como salientado anteriormente, um dos primeiros critérios foi o de que todas as professoras atuassem em escolas da sede do município, por conta do deslocamento da pesquisadora até as unidades escolares. Outro critério estabelecido foi o tempo de participação delas, desde a implementação do programa em 2013, até o ano de 2016, levando em

consideração o tempo de experiência dentro do Programa como possibilidade de apresentarem mais elementos que pudessem contribuir com a dinâmica e produção de dados da pesquisa.

Mais um critério utilizado foi de aproximação das pessoas e *lócus* da pesquisa. A intenção inicial foi no sentido de fazer visitas a cada unidade escolar para apreciação e apresentação dos objetivos da pesquisa, por parte da gestão da escola e das professoras escolhidas para fazerem parte da investigação. Esse primeiro contato fez com que as dúvidas e inseguranças sobre a participação na pesquisa fossem dirimidas. A intenção foi preparar o ‘linho e as linhas’ – o campo e os sujeitos da pesquisa, para produzir os bor-dados desta investigação de forma mais efetiva.

O primeiro contato com as professoras para falar da pesquisa seria a fase mais tranquila e despojada na minha percepção inicial, porém foi a mais complexa. Teve momentos em que eu me senti como alguém que ‘oferece rifas’, chegando à escola, quando notavam minha presença procuravam sempre um jeito de sair pela tangente, e a justificativa era sempre sobre a falta de tempo, e por esse motivo não poderiam se ocupar com as entrevistas. Eu não reconhecia mais minhas colegas de profissão. Para onde tinha ido à generosidade e o desprendimento que eu havia sentido durante os quatro anos de encontros de formação?

Flávia, Ângela e Ana Maria foram às únicas entrevistadas que eu não fiz comunicação prévia sobre a visita à escola, mas fui recebida de forma cordial por todos(as) das respectivas escolas. Essa primeira aproximação foi no sentido de apresentar a pesquisa na sua fase de inserção ao campo e a produção de dados. A intenção foi de não gerar nenhum tipo de entrave em relação à carga horária de trabalho das professoras, por conta da falta de tempo, justificada antes.

Depois desse momento, as professoras se mostraram mais disponíveis em colaborar, ficando mais à vontade para dizer sobre sua experiência de formação. Rosa e Sandra foram às professoras que resistiram até o dia de serem interpeladas por mim enquanto pesquisadora em busca dos seus relatos. Foram muitas idas e vindas, muitas trocas de mensagens, para finalmente consegui um momento com elas. Finalmente, as entrevistas foram realizadas sem nenhum prejuízo nas atividades laboral nem pessoal.

Assim, esse percurso de inserção e estratégia de aproximação do campo da pesquisa se alinharam à definição das categorias de produção de dados. Em qualquer pesquisa é sempre um processo complexo porque depende de muitos fatores. As categorias precisam de ancoragem na fundamentação teórica utilizada, mas também precisam dialogar com os dados empíricos produzidos durante a pesquisa. A *RedSig* e alguns autores a exemplo de Larrosa e Josso foram escolhidos antes da produção de dados. Assim, foi preciso pensar sobre a

estrutura e os instrumentos de pesquisa para que os resultados obtidos pudessem ser classificados dentro das categorias pré-definidas. Depois da produção e do trabalho com os dados, foram necessários a incorporação de novas categorias, a exemplo da formação e autoformação docente e do sujeito/pessoa da experiência. Isso de alguma forma pressupõe o reflexo da dissonância que existe entre os aspectos teóricos e práticos de uma pesquisa.

Os alinhavos metodológicos de procedimentos para a produção de dados serão aqui evidenciados, como forma de entrever algumas estratégias que foram adotadas no momento de inserção no campo, ocorrido entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2017 e janeiro do ano de 2018.

As entrevistas semiestruturadas combinaram perguntas fechadas, mas também abertas possibilitando às participantes discorrerem sobre o tema proposto de forma mais natural possível. Segundo Boni (2005), o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Segundo a autora, o entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.

Nesse sentido, para a elaboração das questões e preparação das entrevistas foram necessários dois momentos. No primeiro momento a elaboração contou com questões sobre o perfil biográfico das professoras, referindo-se ao contexto social, familiar e de formação docente; e num segundo momento, as questões sobre o que fora vivenciado durante o momento formativo da *Rede de Experiência* - objeto de estudo que caracteriza a especificidade desta investigação.

Utilizei como recursos dois roteiros de entrevistas e um aparelho de celular *smartphone* para gravação das falas das professoras. Portanto, todas as entrevistas foram gravadas no aparelho de telefone celular da própria pesquisadora, com uma duração média de uma hora e meia para cada professora. Em seguida, todos os relatos foram transcritos em forma de texto de acordo com a sequência em que ocorreram as entrevistas, posteriormente foram organizados em tabelas (ver apêndice) de acordo com as respectivas abordagens.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Depois de coletar os dados através dos instrumentos e estratégias já descritas, o passo seguinte foi organizar o *corpus*, tendo em vista a análise e interpretação dos dados

produzidos. Segundo André e Lüdke (1986), analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos, as transcrições de entrevistas, as análises dos discursos e as demais informações. Neste caso, a composição do *corpus* da produção de dados se refere às entrevistas gravadas; transcrição da gravação; organização em tabela a partir de categorias teóricas e empíricas.

O movimento direcionou para produção de significações, em consonância com a metodologia e as concepções epistemológicas. Salientando que as análises vêm sendo tecida desde a escolha dos procedimentos iniciais da pesquisa até o momento da produção dos dados. Nesse sentido, “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 45).

A organização dos dados foi realizada em torno do processo de formação, entre o acontecido, vivido e refletido pelas professoras colaboradoras desta pesquisa. Lembranças de um tempo vivido, sentido e revelado no presente, considerando elementos significativos para a configuração da *Rede de experiência* significada pelos sujeitos.

A apreensão das significações através da perspectiva teórico-metodológica da *RedSig*, no percurso analítico dos dados, envolve desafios ao pesquisador ao recortar a complexidade do fluxo de dados que, neste caso, se entrelaçam aos sentidos atribuídos pelas professoras alfabetizadoras sobre a experiência formativa. Esta complexidade se configura em uma relação dialógica entre os elementos pessoais, interacionais e contextuais. Tal questão pode ser enunciada no seguinte argumento:

[...] não se pode pensar o contexto sem considerar as pessoas que dele participam e as interações que nele se estabelecem. Ambas essas facetas não podem ser pensadas de forma desarticulada, separada, pois não existe contexto sem pessoas e nem pessoas sem contexto, sendo que ambos se constituem reciprocamente (ROSSETTI-FERREIRA, et. al, 2004).

Diante da ideia de pensar o contexto levando em consideração as pessoas do qual fazem parte, carece compreender que a constituição de significações sobre a *Rede de Experiência* não se deu somente pela análise do que aparece nas falas das entrevistadas, mas exigiu um olhar mais apurado e cuidadoso da pesquisadora, sobre os sentidos, os silenciamentos e os tensionamentos vivenciados por essas pessoas/professoras nos encontros de formação. Com isso, para a compreensão da produção de significações de professoras alfabetizadoras sobre o momento formativo, buscou-se entender sobre o contexto pessoal,

social, familiar, de formação e inserção na profissão docente em especial no Ciclo de Alfabetização.

Rumando mais adiante, os procedimentos e processo de organização dos dados contaram com: as transcrições das entrevistas gravadas; elaboração de tabelas de sistematização dos dados coletados; leitura e pré-análise dos dados e a organização dos dados nas três dimensões de temporalidades processuais. Referindo-se ao presente, passado e futuro, e que podem ser traduzidas no acontecido, no vivido e no refletido. Cabe destacar que tais dimensões emergiram nas significações produzidas pelas professoras alfabetizadoras no percurso desta pesquisa, no sentido de que a partir de um momento vivenciado no passado – o momento formativo da *Rede de Experiência* - foi possível trazê-lo para o presente, através de lembranças e reflexões, cujos sentidos desdobram-se e ressoam possibilidades de autoformação e ressignificação de experiências futuras.

3 SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE O MOMENTO FORMATIVO VIVENCIADO NA *REDE DE EXPERIÊNCIA*

*E fosse aparecendo aos poucos nosso amor
Os nossos sentimentos loucos, nosso amor
O zig-zag do tormento, as cores da alegria*
Gilberto Gil

A epígrafe que abre este capítulo é um modo de enunciar que os resultados desta pesquisa foram sendo bordados processualmente, aparecendo aos poucos, “ponto a ponto”, num percurso instável entre idas e vindas, entre acontecimentos, vivências e reflexões, formando um “zig-zag” que caracteriza o percurso de produção e análise dos dados. Tal percurso possibilitou a produção do “linho”, tecido a partir das significações produzidas pelas professoras alfabetizadoras sobre o momento formativo vivenciado e refletido.

Neste capítulo apresentam-se os resultados produzidos ao longo das entrevistas com as participantes desta pesquisa. Nesta costura, interpretam-se as significações produzidas pelas professoras alfabetizadoras à luz da perspectiva da *RedSig* e dos estudos sobre Formação docente. O texto está organizado em seções que comportam as múltiplas dimensões temporais: o acontecido, o vivido, o refletido e as projeções e proposições futuras no contexto de tornar-se professora alfabetizadora.

Nesses termos, a *RedSig* traz em seus constructos as dimensões temporais que, de certa forma, possibilitaram o diálogo com as temporalidades que marcam os percursos formativos das docentes. O tempo presente caracteriza-se pelas “situações do aqui – agora e constitui o nível dialógico das práticas discursivas interpessoais, as quais se dão em um tempo e lugar presentes. Nesse tempo, as várias vozes ativadas pelas memórias sociais dos outros três tempos tornam-se presentes e combinadas”. O tempo vivido, ou ontogenético, refere-se a vozes evocadas de experiências vividas em nossas práticas discursivas (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA 2004).

Por sua vez, o tempo histórico, ou cultural, é o *locus* do imaginário cultural, socialmente construído, durante períodos relativamente longos em uma determinada cultura. É a escala de tempo das formações discursivas e ideológicas. Finalmente, o tempo prospectivo, ou orientado para o futuro, integra expectativas individuais e coletivas, proposições e metas. É também estruturado por formações discursivas e ideológicas, assim como por motivações e desejos individuais ou compartilhados. (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA 2004).

Essas quatro dimensões temporais são inter-relacionais, uma dando seguimento e sentido à outra, de forma a sustentar, contrapor, confrontar e transformar as outras, em uma espécie de atualização constante. Elas perpassam e, conjuntamente, encontram-se plenamente impregnadas nos componentes pessoais, nos campos interativos, contextos e diferentes aspectos da matriz sócio-histórica. (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2004).

Ainda nos termos da perspectiva da *RedSig*, o papel do tempo nos processos de desenvolvimento da pessoa, por exemplo, tem sido visto a partir de duas abordagens. A primeira refere-se ao fato de que, no “aqui-agora” das situações, se podem verificar evidências multitemporais, com a presença de uma história vivida, ou seja, de um passado que está ativo no presente. Segundo as autoras Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, (2004), aquele passado encontra-se atualizado por meio dos significados inscritos nos tipos de organização espacial, nas práticas discursivas, nas formas de relações, nas interações estabelecidas entre as pessoas em um dado contexto específico. Tais aspectos evocam, atuam e contribuem de um modo criador para configurar o “aqui-agora”, em um elo com o passado e o futuro. Dimensionados pelas pessoas na situação, em articulação dos tempos passado e presente, juntamente com os planos e metas, redimensionam a perspectiva futura (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2004).

Esta dimensão das temporalidades configurou-se em uma perspectiva analítica fundamental para pensar a produção de significações das professoras alfabetizadoras sobre o

momento formativo vivenciado e refletido, denominado pelo PNAIC de *Rede de Experiência*, considerando a trajetória temporal, bem como os circunscritores *pessoa–contexto–interações* que são basilares para a teoria da Rede de Significações. Sendo possível a contribuição na elucidação e análise sobre os significados produzidos e a trama de elementos (pessoal, social, cultural, relacional) contextuais e específicos neles envolvidos.

Diante desses argumentos é possível delinear o objetivo deste capítulo que, mais especificamente, se desdobra na análise dos sentidos que as professoras atribuem às vivências construídas no momento formativo denominado *Rede de Experiência*. O intuito foi o de refletir sobre os processos de inserção e formação das professoras no Programa, bem como sobre as interações que foram forjadas no contexto formativo e que conseqüentemente provocaram deslocamentos no modo de *pensar-fazer* docente das professoras alfabetizadoras.

A opção de análise sobre a produção de significações e a relação da prática pedagógica em sala de aula, tal como narradas pelas professoras, no contexto da matriz sócio-histórica, permite entrelaçar as questões pessoais, sociais, históricas e culturais, possibilitando perceber e interpretar essa trama através dos processos de significações engendrados através das práticas discursivas.

Neste processo de significação, as cinco professoras alfabetizadoras tiveram a oportunidade de voltar ao passado, lembrar e significar vivências compartilhadas no espaço de formação denominado *Rede de Experiência*. A produção de significações e a ativação de lembranças foram conduzidas através de entrevistas semiestruturadas que aconteceram em dois momentos: uma com questões mais gerais sobre o contexto de vida, profissão, formação e docência; e outro momento com questões específicas sobre o objeto de estudo desta pesquisa: significações de professoras alfabetizadoras sobre o vivido e refletido no momento formativo da *Rede de Experiência*.

Dessa forma, foi possível capturar os processos de mudança através de um tempo, a partir de reflexões sobre situações vividas. Esses aspectos aqui ressaltados coadunam com a perspectiva da *RedSig*:

O objetivo da coleta e análise de dados, portanto, deve ser o de apreender vários dos elementos presentes em determinadas situações interativas, buscando analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação, para as várias pessoas participantes do processo, acompanhando ainda seus movimentos de transformação e procurando interpretar os processos pelos quais as significações emergem (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2004, p. 38).

Corroborando com as autoras sobre a interpretação dos processos pelos quais as significações emergem, optou-se por iniciar a composição desta trama considerando os seguintes aspectos: 1) os processos sociais e culturais em articulação com diferentes temporalidades, pelo viés da matriz sócio-histórica; 2) os contextos de vida, os processos formativos constituídos nas trajetórias docentes, bem como a entrada na docência como alfabetizadora; 3) a reflexividade sobre uma experiência de formação, os posicionamentos, silenciamentos e autoformação das professoras.

A segunda seção apresenta os resultados de significações produzidas pelas professoras alfabetizadoras sobre vivências na *Rede de Experiência* que são ressignificadas no tempo presente através das reflexões produzidas. Ao direcionar a reflexão sobre a *Rede de Experiência*, analisam-se as interações, os posicionamentos, os tensionamentos e os silenciamentos, questões relatadas pelas referidas professoras ao refletirem sobre um passado formativo experienciado.

Na última seção são apresentados os resultados da reflexividade sobre uma experiência de formação, os posicionamentos, silenciamentos e autoformação. Aspectos que possibilitam entrever a produção de significações, fazendo emergir deslocamentos de saberes e práticas da docência no Ciclo de Alfabetização.

3.1 O ACONTECIDO/VIVIDO: PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

As formações continuadas sugerem um movimento em que sejam ampliadas as formações anteriores por outras instituições ou cursos, possibilitando o aprofundamento ou desenvolvimento de competências diversas, de novas sociabilidades, de novas experiências, levando em consideração as pessoas em seus contextos de vida e profissão em acordo com as interações e significações produzidas nesses espaços.

É possível apreender esses elementos, a partir da inserção da pessoa numa malha que envolve diferentes matrizes e contextos de vida e formação, considerando esse contexto pelo viés e concepção da matriz sócio-histórica, em seus processos interativos, estabelecidos entre pessoas e contextos específicos. Imersas nessa matriz, as professoras serão aqui apresentadas através da análise sobre suas histórias de vida que se articulam à formação e à docência. A intenção que se coloca é a de remontar elementos da matriz sócio-histórica que atravessam o percurso de formação pessoal e profissional que se configuram nas práticas discursivas. Essa matriz, em muitos pontos, compõe uma malha comum que dá sustentação às histórias dessas

mulheres, em que pese serem mães, filhas e profissionais, ocupando um lugar social que lhes é designado, desde a infância em constante negociação na construção da identidade docente. Importante destacar que o conceito de pessoa, considerando diferentes contextos, nesta pesquisa se assenta na perspectiva da *RedSig*:

As características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas. O outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro. É nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda a vida da pessoa (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2004, p. 27-28).

A pessoa ao reconstruir as itinerâncias de vida e formação, por meio de lembranças, tem a oportunidade de realizar reflexões quando rememora o seu passado e a partir disso toma consciência de si, ressignificando acontecimentos, situações e vivências que a constituem. Nessa tomada de consciência de suas experiências é possível repensar e rever as maneiras de atuação enquanto professor(a). Tais elementos são tematizados pela literatura disponível sobre história de vida, principalmente os relatos de pesquisas no campo da formação de professores, enunciando que esses movimentos possibilitam reflexões sobre as trajetórias de formação, mediante a rememoração e a tomada de consciência de si, tal como discute Josso (1999). Desse modo, o professor, ao discorrer sobre sua história de vida e formação, adentra um território de (auto)reflexão, cujo movimento pode reverberar na ressignificação de ações e experiências futuras, ou seja, no processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

Diante do contexto pessoal e profissional relatado pela professora Ângela, é possível perceber a produção de subjetividades situada no contexto da vida familiar. A referida professora se enuncia como uma pessoa muito tímida, atribuindo essa característica como fruto da maneira conservadora em que foi criada e educada em sua família. Segundo ela, o pai era bastante autoritário, o que lhe causou alguns medos e traumas. Filha de pai negro e a mãe branca, ela ressalta que já sofreram situações de discriminação. De família pobre ela diz que, com esforço, conseguiu vencer na vida.

Mais especificamente sobre a educação recebida no seio familiar e religioso, Ângela destaca:

[...] Fui educada e orientada para ser feminina, obediente, respeitosa, dentro das normas da igreja católica, à qual frequentava assiduamente (e sigo até hoje). E assim cresci, cheia de timidez e lutando contra esse sentimento que muito me travou e me podou dentro de uma sociedade

machista, preconceituosa e cheia de padrões (ÂNGELA, ENTREVISTA, 2017).

Nesse trecho da entrevista da professora, em que trata do contexto de vida e formação, pode-se fazer uma referência às ideias de Nóvoa (1995, p. 9), no sentido de que hoje não é mais possível separar o “eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. O entendimento construído no relato da professora desvela processos históricos e sociais vividos em diferentes contextos, mas que se encaminham para a construção de uma sociedade “*machista, preconceituosa e cheia de padrões*”, cuja perspectiva de gênero tenta produzir corpos femininos dóceis e obedientes.

Sobre a inserção no contexto da docência, através do curso de Magistério e da Licenciatura em Pedagogia, ela conta que foi influenciada pela mãe, a qual estudou para ser professora e não foi:

Eu me formei no curso de Magistério a princípio, e Pedagogia a graduação – eu sempre fui muito tímida, tinha dificuldade em falar e apresentar. A maior dificuldade na faculdade era em apresentar seminários por ser muito tímida, mas conseguia com muita dificuldade (ÂNGELA, ENTREVISTA 2017).

A trajetória de formação da professora entre o Magistério e o curso de Pedagogia soma mais de uma década. Nesse sentido temporal, o tempo não foi parceiro suficiente para minimizar as características da timidez e dificuldade de se expor nos espaços de formação. Segundo ela, um dos entraves da formação foi à dificuldade de apresentação de seminários e outras atividades exigidas no curso de graduação. Nesse caso, cabe questionar, até que ponto o tempo de formação e experiência na docência estão implicados com as questões mais subjetivas da pessoa?

Parece então que compreender os processos de formação docente implica adentrar um pouco mais na análise de produção de subjetividades, nos diversos contextos, nas redes de significações sobre a docência, que vão sendo instituídas na trajetória de vida e formação e instituinte na maneira de ser e de agir. A atualização desses contextos corresponde ao acionamento do percurso formativo em que se desvelam a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos espaços formativos que vão nos constituindo enquanto sujeitos da experiência.

Seguindo essa teia de significações sobre o contexto pessoal e formativo, percebe-se, por sua vez, que a professora Flávia compartilha comportamento semelhante ao da sua colega de profissão apresentado acima. Em entrevista, a professora ressaltou que se considera uma pessoa muito tímida, e que foi criada numa família muito tradicional na zona rural do município de Serrinha-BA. Ela é filha de pais católicos, e, conseqüentemente, a família constituída por ela também segue os mesmos preceitos do catolicismo de seus pais. É casada, tem uma filha e, durante a realização desta pesquisa, estava no sexto mês de gestação. Ela conta que, depois de se tornar professora, o seu jeito tímido foi mudando, passando a ser mais comunicativa e dinâmica nos espaços formativos.

A professora evidenciou que este ano (2017) está se arrastando por conta da sua gestação de seis meses: *“é muito difícil manter a produtividade e participar das atividades com as crianças, não consigo seguir o ritmo e dinâmica que uma sala de alfabetização exige”* (FLÁVIA, ENTREVISTA, 2017). Sua afirmação apoia-se na justificativa de que o desenvolvimento da ação educativa das professoras para alfabetizar implica uma dinâmica, uma mobilização de saberes para atender à demanda identificada no ambiente escolar nas turmas do Ciclo de Alfabetização, tendo na aprendizagem dos alunos, seu objetivo principal.

Essa dinâmica de sala de aula, sobre as práticas alfabetizadoras, da qual Flávia julgou que poderia ser melhorada, não encontrou empatia na dinâmica da trajetória de formação do curso de Pedagogia, pois tal como relatou ela não queria ser professora, queria ter feito o curso de Contabilidade, porém a mãe não aceitou, alegando que não ia arranjar emprego facilmente. Sua mãe insistiu que ela fizesse o curso de Magistério e logo depois o de Pedagogia, este último concluído sem muita apreciação. Sobre o curso de Pedagogia, Flávia relata:

A faculdade foi tempo de Cruz. Eu trabalhava o dia todo e a noite ainda tinha que ir para faculdade. A gente vê a teoria totalmente distante da prática eu nunca aprendi a trabalhar com texto fatiado na faculdade, na faculdade você não aprende o que é sala de aula. (FLÁVIA, ENTREVISTA, 2017).

Antes de nos atermos à análise da fala da professora Flávia, salientamos que sua formação na graduação foi na modalidade à distância, em uma instituição privada, e os encontros presenciais eram uma vez por semana, no turno noturno, depois de exercer a sua jornada de trabalho. A sala de aula à qual ela se refere sugere ser a escola da educação básica, e/ou a sala de aula em que ela trabalha. Segundo o relato, a teoria ainda está muito distante da

prática, causando a impressão, por parte da professora, de que a relação entre a licenciatura e a educação básica não foi estabelecida durante o percurso da formação inicial.

O contexto específico de formação da professora Flávia corrobora com uma realidade nacional, uma vez que as pesquisas desenvolvidas por Bernadete Gatti (2010) sobre os cursos de formação de professores apontam que na sua grande maioria os professores de hoje são formados por instituições de natureza privada (80% deles) e na modalidade à distância. Segundo a autora referida, geralmente os professores em formação que cursam esse tipo de faculdade concluem o curso com precárias condições de entrar em uma sala de aula. Tal realidade se agrava ainda mais no contexto do trabalho docente com alfabetização. Desse modo, é compreensível entender o motivo pelo qual a professora enuncia: *‘na faculdade você não aprende o que é sala de aula’*.

Desse modo, os cursos de formação de professores parecem estar ainda caracterizados por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Dessa forma, é possível pensar sobre a maneira de se trabalhar com os componentes curriculares considerando o binômio teoria-prática, sob as diferentes configurações, mantendo a perspectiva da integralidade da formação docente, como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos.

Neste sentido, a contemporaneidade demanda a superação da concepção racionalista de teoria e prática no campo da formação docente, cuja perspectiva é de que primeiro tem-se a teoria, verdade indiscutível, para depois a aplicação prática, como confirmação da teoria ou como adequação da teoria à realidade. Do mesmo modo, superar a ideia de que a teoria é uma cópia do mundo e a prática a efetivação dessa cópia, um modelo que nega a compreensão ou interpretação dessa realidade copiada e que pouco abre espaço para construção de outras realidades, apenas descrição, numa visão instantânea.

Segundo Schon (1982), o processo de formação de profissionais, inclusive o de professores, sofre grande influência do “modelo da racionalidade técnica”, no qual a atividade profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas, mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas fornecidas pelos pesquisadores.

Diante disso, é salutar que as estratégias formativas levem em consideração processos formativos que valorizem os percursos individuais e coletivos. Para Nóvoa, (2014), a agenda da formação docente incorre em um erro central. Segundo o autor, muito se diz sobre o que os professores têm que ter ou fazer, de maneira geral, e pouco ou nada se diz sobre como cada professor pode se encontrar individualmente na profissão. Nesse debate, Nóvoa (2014) provoca: “Como que eu me formo como profissional, encontrando a minha própria maneira

de ser professor, em conjunto com outros profissionais, pesquisando e agindo no campo institucional da escola, sem nunca exercer o exercício público da minha profissão?”.

A resposta parece ser óbvia do ponto de vista prático, mas o que se observa, a partir das entrevistas com as professoras colaboradoras desta pesquisa, é que a presença de lacunas envolvendo várias dimensões na maneira de significar e constituir o percurso formativo. Esses entraves sobre a formação docente podem ser visualizados na fala da professora Rosa, quando ela destaca a insegurança que viveu antes e durante o período do curso de Pedagogia. Se via incapaz de participar dos debates no contexto da faculdade, mas no final do curso percebeu que as expectativas que nutria sobre a Universidade foram se descosturando ao longo do processo.

Rosa relatou que vinha de um contexto de vida em que achava impossível entrar na faculdade. Pobre, mulher e negra, não imaginava poder ingressar num curso superior em uma Universidade. Só prestou vestibular porque uma amiga dela foi aprovada e logo disse que ela também poderia lograr aprovação. Assim, Rosa se submeteu ao Vestibular, conseguiu aprovação e adentrou os muros da Faculdade, no ano de 1994. Com esse intento, a professora foi desconstruindo essa imagem de incapacidade de si mesma produzida no seio familiar: *‘fui quebrando essa visão que os nossos próprios pais colocavam na cabeça da gente’* (ROSA, ENTREVISTA, 2018).

Uma das expectativas da professora no Curso de Pedagogia era de que iria aprender o básico dos componentes curriculares e depois expandir para conteúdos mais complexos. Segundo Rosa, à medida que foi se utilizando daquele espaço formativo, as expectativas deram lugar a outros significados, como frustração e decepção. Em seu discurso sobre as interações na graduação, ela demarca que se deparou com colegas de curso que possuíam uma suposta superioridade intelectual e cognitiva:

Quando eu vi aquele povo tudo falante e eu não sabia pegar a ponga na fala do outro, não tinha esse amadurecimento de aproveitar a fala do outro [...] Eu tive uma colega, eu achava ela bem inteligente, sabe, até que um dia na prova de um professor eu peguei ela com caderno aberto pescando, e até então eu tinha uma visão de que aquilo não existia em Faculdade, eu pensava que não existia esse tipo de comportamento e fiquei decepcionada com essa minha colega [...]. Eu simplesmente travei, pois eu achava que meus colegas dominavam tudo e eu não.

Pensando na maneira de significar a formação docente a partir da relação estabelecida com seus colegas de curso, é importante realçar as interações sociais como constitutivas dos nossos modos de ser, a partir da perspectiva da *RedSig*: “O ser humano é relação, constrói-se

na relação com o outro e com o mundo e só se diferencia e se assemelha no espaço relacional. As características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004). Desse modo, a construção da identidade no percurso formativo da professora Rosa baseou-se mais nas indiferenças do que nas confluências das relações estabelecidas no espaço de formação.

Sobre as influências para se tornar professora, Rosa deixa entrever, a partir de seu discurso no momento da entrevista, que não teve influências positivas da família nem no seu contexto de escolarização. Inclusive, ela conta que não tem boas lembranças do tempo da escola nem dos seus professores. Ela resolveu ser professora por questão de sobrevivência, pois era mais fácil conseguir contrato para dar aulas, ainda mais sendo mulher.

O fato de ser mulher em busca de um trabalho tornou-se a opção mais favorável e aceita na época de sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, segundo as recordações sobre o processo de escolarização e profissão, Rosa, fala que:

[...] eu não tenho boas lembranças da época de escola. Eu já presenciei professores que deixavam bem claro as suas preferências por um aluno, um cuidado especial por determinado aluno. Eu me sentia machucada com essa exclusão. [...] eu resolvi ser professora, pela opção de ser mais fácil consegui um emprego, porque ofereciam emprego, através de contrato para quem tinha Magistério, e eu ingressei assim na docência. Hoje tem mais opção, mas as pessoas ainda se voltam para a educação, porque ainda facilita as coisas e naquele tempo era o que tinha mais fácil ainda mais para as mulheres (ROSA, ENTREVISTA, 2018).

As lembranças sobre o processo de escolarização da professora produziram significados negativos do ponto de vista econômico, social, cultural e político. São elementos que fazem parte da malha organizacional que regem a educação de modo geral, e que deveriam produzir significações mais positivas para o contexto da formação de professores.

Essa malha, imbuída de significados sociais, coadunam com a perspectiva da Rede de Significações por apreender os percursos formativos como processos complexos, imersos em uma trama de elementos de natureza semiótica.

Estes elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente, cuja articulação se dá entre as pessoas em interação, situando-se em contextos específicos. Essa tríade *pessoas– interação– contexto* constituem-se enquanto partes inseparáveis de uma rede. Desta forma, as pessoas encontram-se imersas e constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das

outras pessoas em seu entorno e da situação em que se encontram participando (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 24).

A fala da professora Rosa sobre a inserção na profissão docente, a qual ‘era o que tinha mais fácil ainda mais para as mulheres’, possibilita pensar na ideia de que as mulheres têm mais jeito para lidar com crianças porque sabem cuidar, por possuírem uma vocação maternal. Essa concepção parece ser um tanto quanto equivocada e precisa ser revista e investigada por outros aspectos sejam eles sociais, políticos e econômicos.

A feminilização da docência estabelece que a diferença entre homem e mulher seja atribuições socioculturais, portanto, passíveis de alterações e mudanças de acordo ao contexto histórico. Essa inserção enquanto profissional da educação, facilitada por questões de empregabilidade e gênero, sinaliza pensar sobre a iniciação, critérios, valorização e vocação profissional, aspectos que ainda demandam investigação e debates nos dias de hoje.

Diante desse contexto histórico e de fala da professora, ficou perceptível no momento da entrevista que Rosa, inicialmente, não compreendia a importância da educação e da profissão docente. Depois de alguns anos na profissão, ela foi percebendo e significando a educação e as potencialidades do quanto pode ser transformadora na vida das pessoas. Ainda sobre tal aspecto, ela relata que, após essa descoberta, apaixonou-se pela profissão:

Cheguei à conclusão que poderia fazer mais pela educação. Eu olho para trás e vejo que eu poderia ter feito mais pelos alunos pela educação. Eu acho a profissão mais linda que existe e a menos valorizada (ROSA, ENTREVISTA, 2018).

O encantamento pela profissão veio com o reconhecimento de si e de sua profissão, as quais precisam ser mais valorizadas. A professora reconhece a importância e beleza da profissão, mas também enuncia a precarização e desvalorização da profissão docente. Diante de um período longo de trabalho docente, mais de duas décadas de profissão, atualmente a alfabetizadora se vê como uma mulher cansada, pois sentia-se sendo cobrada a todo momento pela sociedade, dizendo o que ela poderia e deveria fazer e elegendo padrões de beleza e conduta. Sobre tal contexto, Rosa ainda diz que:

Quero ser mulher, nada mais que isso! Passamos a vida toda buscando direitos iguais aos dos homens, realizando muitas vezes carga de trabalho muito além do que aguentamos e não nos damos conta de que somos pessoas distintas, que não precisamos está o tempo todo provando que podemos isso ou aquilo (ROSA, ENTREVISTA 2018).

A partir do discurso da professora, sobre a concepção do contexto de vida e profissão, é possível dizer que “os contextos são definidos por e definem os papéis sociais e as formas de coordenação de papéis/posicionamentos, contribuindo para a construção das relações profissionais, pessoais, afetivas e de poder entre os seus participantes”, levando em consideração o que afirmam Rosseti-Ferreira et. al (2004).

Esse jogo de papéis e atribuições impostos pela sociedade demanda reflexões sobre o quanto que esse modo de ser e agir construídos em contextos sociais, culturais e históricos, se reflete sobre os processos formativos e as práticas pedagógicas, no âmbito da profissão docente. É possível que muitos modos de subjetivação possam estar atrelados a esse modelo de sociedade ao qual a professora faz referência. A realidade produzida é subjetivada pela professora, através do seu discurso, configurando seu contexto de vida, formação e profissão.

A propósito, a professora Ana Maria, ao abordar sobre seu contexto de vida e profissão, diz:

Sou uma mulher reservada e tranquila. Profissional dedicada, compromissada, apesar da falta de valorização e melhorias nas condições de trabalho. Preocupada com o crescimento de exigências e necessidades direcionadas à sala de aula, que antes eram atendidas e questionadas nas famílias enquanto base educacional e social da criança. No entanto, feliz com meus resultados profissionais e buscando sempre crescimento (ANA MARIA, ENTREVISTA, 2017).

Ao situar sua fala em seus contextos de vida e profissão, Ana Maria, além da dedicação, coloca o compromisso como parte da sua atitude política de exercer a profissão docente. Em sua maneira de significar a própria prática, ela denuncia que se sente mais realizada com o trabalho que realiza dentro da sala de aula, do que fora dela. A autonomia, exercida pela professora dentro da sala de aula, permite avaliar que se trata de um elemento motivador para o exercício da profissão, contrapondo com a sensação de abandono e desvalorização por parte dos órgãos externos que gerenciam a educação municipal.

Nesse sentido, a partir das entrevistas coletadas, entende-se que cada pessoa, em seus múltiplos contextos de interação, passou por experiências variadas anteriores e carrega situações diversas em sua história de vida e expectativas futuras, ocupando diferentes papéis sociais e lugares discursivos ao produzir diferentes posicionamentos. Dessa forma, entende-se que cada pessoa se encontra imersa em uma rede de significações, no âmbito pessoal e profissional.

No caso de Ana Maria, a escolha pela profissão foi influência da mãe, que é professora já aposentada. No entanto, a professora conta que, desde adolescente, o desejo de ser professora sempre esteve com ela, fato que aconteceu de forma bem natural e consciente, conforme relatou. Ana Maria destacou ainda que sempre gostou de ler e teve uma professora de português que, depois foi ser diretora da escola onde ela estudava, sempre a incentivava à prática e o gosto pela leitura. Questionada sobre as experiências na primeira graduação, a alfabetizadora evidenciou:

A minha primeira formação foi a do Magistério e a graduação foi o curso de Pedagogia. Acho que o curso de Pedagogia foi muito teórico na época que eu fiz. [...], era assim ficava por conta da quantidade de conteúdos mais para as teorias de filosofias, sociologias e muita coisa ficava por nossa conta mesmo, mas era mais teórico (ANA MARIA, ENTREVISTA, 2017).

Partindo do trecho citado, depreende-se que a teoria e a prática educativa são elementos importantes para a formação docente. São indissociáveis e relacionais, possibilitando significar o fazer docente, contribuindo para o processo de aprendizagem. Esse entendimento e significação do curso de formação de professores são necessários para que se tenha clareza sobre seus conhecimentos epistemológicos, pois são esses conhecimentos que podem auxiliar na organização e produção da prática educativa.

Ainda no tocante à formação docente, cabe destacar que Ana Maria é consciente do impacto das lacunas em sua formação no exercício de sua atividade laboral. Assim, os discursos docentes sobre a formação apontam para possíveis sentidos que os cursos de especialização ou de formação continuada entrem em cena com a prerrogativa de aparar as arestas de uma formação inadequada ou quase sempre considerada incompleta.

Seguindo com as análises dos contextos de vida e formação inicial das professoras alfabetizadoras, o relato da professora Sandra evidenciou que também foi criada em ambiente com hábitos tradicionais, onde o respeito ao líder da família - o pai - prevalecia o tempo todo. Ela e os irmãos foram criados numa rotina sem muita liberdade: *“de casa para a escola [...] para ele rua nunca foi lugar de criança”* (SANDRA, ENTREVISTA 2017).

As influências do imaginário que compõe a feminilização do magistério tiveram peso significativo para que a professora Sandra ingressasse na carreira docente. Ela ressalta que, quando era criança brincava muito de ser professora, imitava as professoras. Depois que ela cresceu *“queria muito saber como era está ali na frente fazendo o papel de professora.”*

Eu brincava de escolinha com minha irmã, eu inventava um monte de alunos invisíveis dando aula e aí depois disso, eu queria saber como era uma sala de verdade, os alunos mesmo estando ali. O que seria aquilo ali? Que mundo era esse? (SANDRA, ENTREVISTA, 2017).

A curiosidade foi um motivador para que a professora escolhesse à docência. Apesar dessas memórias e curiosidades sobre a sala de aula e profissão docente, as quais foram relatadas pela professora Sandra, os anos que se seguiram em direção à primeira formação acadêmica, não foram acompanhados dos desejos anteriores, rumando para outros sentidos. Segundo a alfabetizadora, assim que se formou no curso do Magistério, o pai dela direcionou as filhas para o curso de formação de professores e os filhos homens poderiam escolher o que quisessem. Os resquícios de um contexto de feminilização docente permaneceram no ato de imposição retratado na figura do pai de Sandra e, desse modo, fizeram parte das influências para se tornar professora.

Eu lembro que meu pai botou eu e minha irmã para fazer a inscrição para o vestibular da UEFS e orientou para botar para Pedagogia, sem nem perguntar o que era que a gente queria. Quando eu cheguei lá eu olhei para minha irmã e disse a ela que não ia colocar Pedagogia não. Aí coloquei para o curso de Direito, mas não passei. (SANDRA, ENTREVISTA, 2017).

É possível ponderar a atitude do pai para a escolha da profissão da filha, no sentido de que o contexto em que emerge a participação feminina no curso de Magistério e de formação de professor permite que a figura masculina se posicione em relação a esse contexto de acessibilidade mais próxima e fácil à profissão. Para a maioria das mulheres brasileiras, além de ser visto como um trabalho considerado digno poderia ser conciliado às tarefas domésticas. A sua instrução deveria ser aproveitada também pela família. De acordo com Almeida (1996), a mulher deveria ser instruída de forma que:

[...] o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução [...] assim as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão – o Magistério – e colaborassem na formação de diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina. (ALMEIDA, 1996, p.73).

A liderança masculina, os modos operacionais e circunstanciais em que o pai de Sandra exerceu para a escolha do curso de Pedagogia, permitem entrever que ajudaram a

produzir significações de frustração e desencanto em sua trajetória de formação no curso de Pedagogia.

Quando eu cheguei no curso de Pedagogia eu vi que eu caí de pára-quedas, eu me dei conta que eu não queria aquilo. Estava me sentindo deslocada, não era minha praia. Como chegar em casa e dizer que não queria mais Pedagogia? Mas logo eu engravidei e aí eu não ia poder fazer outro curso longe daqui eu vou ter que concluir aqui mesmo (SANDRA, ENTREVISTA, 2017).

Para refletir sobre essas expressões de frustração e descontentamento, em que a professora usa para significar o seu processo de formação docente, é salutar que as análises sobre as práticas de formação ocorram no sentido de ampliação dos pensamentos e sentimentos de Sandra diante da vida, seus conhecimentos e suas experiências formativas.

Esse modo de significar o curso de Pedagogia tem a ver possivelmente com os ideais e escolhas que foram renunciadas em tributação da imposição do pai ou contexto de vida e inserção na profissão. Situações que interferiram sobremaneira no tornar-se professora. O nível de consciência diante desse contexto de ingresso na profissão não permitiu à professora aberturas para o aproveitamento das questões epistemológicas e práticas do curso de Pedagogia. Essa dificuldade a faz refletir sobre a sua formação no sentido de querer voltar a fazer o curso de Pedagogia:

Você acredita que eu queria voltar a fazer o curso de Pedagogia com a cabeça que eu tenho hoje, minha visão seria outra, minha postura ia ser outra enquanto estudante, eu hoje queria voltar lá na UNEB e perguntar se eu poderia repetir para fazer tudo diferente do que eu fiz. Eu entrava muda e saía calada, ficava doida para voltar para casa logo, eu queria era meu certificado, mais hoje eu queria aproveitar mais sobre os autores o contexto histórico, queria aprender de fato sobre as teorias e as políticas educacionais (SANDRA, ENTREVISTA, 2017).

Esse movimento de reflexão empreendido pela professora Sandra, no que se refere à sua formação inicial, suscita algumas indagações: teria sido o nível de conhecimento epistemológico da professora ou seria a inadequação aos currículos de formação de professores? Seria o caso dessas “não” escolhas, no sentido de exercer a autonomia que interferiram na motivação e identificação com o curso de Pedagogia?

São questões mobilizadoras sobre a formação acadêmica que, segundo relatos da professora, não produziu mudança na postura enquanto trajetória acadêmica, até porque é preciso lembrar que a professora nunca havia pretendido fazer o curso de Pedagogia - foi uma

“*imposição do pai*”- e sim o curso de Direito. Hoje, após um conturbado processo de formação e inserção na profissão, a partir da experiência enquanto alfabetizadora parece emergir um deslocamento identitário, quando ela admite que se encontrou na profissão:

Eu amo trabalhar com alfabetização, eu gosto de chegar assim e trabalhar mesmo a questão da alfabetização com o aluno (a) e chegar no final do ano, no final de um ciclo e falar assim: está alfabetizado (a) e saber que fui eu que alfabetizei. Eu já alfabetizei muitas crianças (SANDRA, ENTREVISTA, 2017).

Os zig-zags do processo formativo e o encontro com o ofício de alfabetizadora confrontam-se com a negação de direitos e desvalorização da educação. “Zig-zagueando”, Sandra conta que nunca se sentiu valorizada, sempre se sentiu em segundo plano, nunca foi prioridade. Ela adverte que nada na educação é priorizado, principalmente a profissão de professor:

Infelizmente essa é a realidade que persegue a educação até hoje. Crianças e pais mal-educados, onde agridem o professor, achando que lutar pelos direitos é desrespeitar os outros. É difícil trabalhar assim, parece que o sistema conspira contra nós. De modo geral, a educação tem que ser reformulada, reformada. Na verdade, não é a educação, mas os conceitos que ao longo do tempo foram construídos sobre a educação (SANDRA, ENTREVISTA, 2017).

Mais uma vez a questão da valorização profissional permeia as falas das professoras, a negação de direitos, a educação e seus conceitos, o papel da família na educação dos filhos entre outros entraves, desafios e vicissitudes do sistema educacional. Em meio a essa realidade, entre outros entraves na profissão docente, relatados pelas professoras, a questão da valorização profissional sempre emerge nos seus discursos. Segundo Gatti (2016), a remuneração é a chave fundamental para valorizar a profissão, para trazer pessoas mais bem preparadas para a sala de aula e para fazer com que os que já estão na profissão, desejarem se qualificar e permanecerem na docência. Segundo a autora, ninguém escolhe uma carreira só por ideologia, nessa escolha está implicado também um horizonte existencial, que se projeta no tempo, criando uma imagem de si no futuro como profissional.

O momento importante na formação de professores é a fase de iniciação profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente e a forma como integrar-se à escola e à profissão de professor. Trata-se de um momento crucial que pode ser oportuno neste processo de aprender a tornar-se professora. Nestes anos em que se realiza a travessia da condição de

estudante à condição de professora, é necessário um acompanhamento das práticas e de interação com os espaços de trabalho do profissional docente.

Essa constatação é útil para pensar sobre as experiências docentes das professoras, mas também alicerça esta dissertação, visto nosso intuito de compreender como professoras alfabetizadoras significam o percurso de formação, especificamente, o âmbito da formação docente continuada do PNAIC e conseqüentemente como se referem à iniciação na docência. Um processo formativo que não se encerra com a formação inicial, mas se prolonga no contexto das políticas de formação continuada.

A iniciação e experiência com o PNAIC no caso da professora Flávia começou quando o mencionado Programa ainda não tinha sido ampliado e implementado em território nacional. Tal aspecto se evidencia no seguinte relato:

Estou no pacto desde 2011 quando era ainda uma proposta estadual. No começo achava muito cansativo, tive muita insegurança e dificuldade em me adequar à proposta. Preparar o material para dar aula dava muito trabalho (FLÁVIA, ENTREVISTA, 2017).

Para Flávia, a proposta de formação continuada do PNAIC lhe rendeu muitos desafios e inseguranças iniciais, o que não surpreende, pois, inclui métodos e práticas novas na sua maneira de ensinar. Trata-se de uma atividade reflexiva que provoque mudanças e despojamento para viver novas experiências. Requer, portanto, uma espécie de aventura rumo ao desconhecido.

Nesse contexto formativo, a professora Rosa diz que na época em que foi convocada pela Secretaria de Educação Municipal a participar do Programa, teve sua aceitação por imposições burocráticas. Teria que participar, pois estava com a turma do Ciclo de Alfabetização. O critério adotado foi no sentido de que todas as professoras que estivessem em sala de aula, nesse nível de escolarização, teriam que participar do programa, constituindo-se condição de continuar na docência em alfabetização. Como consequência, ela enfatiza que não se via enquanto professora alfabetizadora, não estava preparada para assumir o Ciclo dentro da proposta do Programa e suas exigências:

Eu quando comecei a alfabetizar eu não sabia nada, não tinha a menor ideia do que fazer, o Programa veio de uma forma que eu aprendi mais do que o que eu ensinei aos meus alunos, coisas que eu me surpreendi, que eu nunca pratiquei (ROSA, ENTREVISTA 2018).

A participação da professora, mediante as interações forjadas nos encontros de formação, sinaliza, em certo momento do discurso, havendo ganhos significativos no processo formativo, como quando a professora enuncia que aprendeu muito com o Programa, mais do que ensinou. Portanto, a insegurança inicial deu lugar a reflexões que contribuíram para mudança de prática e aceitação da função de alfabetizadora.

Partindo do pressuposto acima, é possível considerar que entre o processo de formação continuada de professores alfabetizadores e o tornar-se professora alfabetizadora, há ainda uma distância relativa e significativa. Evidências de tal distanciamento foram encontradas nas falas das alfabetizadoras entrevistadas, como por exemplo, da professora Ângela, quando nega, a princípio, o ofício e a identidade de alfabetizadora.

Fiquei chateada porque colocaram meu nome para participar do Programa. No momento queria priorizar meu filho que ainda não tinha completado um ano de vida. No dia da apresentação do Programa em 2013, eu levantei a mão e pedi a fala. Eu disse que estava chateada em estar ali, estava obrigada, não foi minha escolha, não tinha experiência em alfabetização, em como ser uma boa alfabetizadora (ÂNGELA, ENTREVISTA 2017).

Para o contexto da prática da professora Ângela, a prioridade daquele momento era cuidar do filho e se dedicar mais à família. A professora sabia do desafio e sua incompatibilidade em conciliar a condição de ser mãe e de ser alfabetizadora, assumindo um novo lugar e identidade profissional. Esse contexto de vida e trabalho da mulher parece não ser levado em consideração pelos programas de formação, neste caso específico da Rede de ensino na qual a professora está inserida.

Vejo-me como uma lutadora em busca dos meus objetivos que em meio aos contratempos e desafios da vida contemporânea vou tentando organizar-me como mulher, negra, mãe, esposa, dona de casa, filha e profissional, onde às vezes me deparo com situações as quais tenho que passar por cima e resolvê-las com sabedoria (ÂNGELA, ENTREVISTA 2017).

O contexto em que a professora foi inserida no programa de formação, de certa maneira, autoriza o seu posicionamento em situações as quais tem “*que passar por cima*” e seguir a diante, sugerindo de um lado uma atitude de resiliência e enfrentamento diante de situações desafiadoras, mas talvez também um processo de não reflexão sobre seu processo formativo e de atuação pedagógica.

Ao pensar sobre seu contexto de vida e formação, a professora depara-se com alguns entraves relacionais de alguns aspectos que dizem respeito à formação humana. Há vários desafios, dentro e fora da sala de aula, que dificultam o trabalho docente, e que sugerem a adoção de posicionamentos a depender da situação engendrada no contexto de formação e profissão docente.

Na *Redsig*, a flexibilização do conceito de papéis se aproxima do conceito de posicionamento (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004). A pessoa não apenas adquire características já constituídas pelas redes de relações das gerações anteriores à sua, reproduzindo aquilo que lhes é atribuído socialmente, mas também atua na configuração de um novo referencial para o exercício profissional, sempre que atribui sentidos à experiência pessoal e profissional, neste caso, posicionando-se discursivamente sobre os contextos de vida e formação docente.

A partir dessa rede de relações, o processo de formação docente não deve se concretizar apenas no que está prescrito nos cursos específicos de formação continuada, ela pode ser ampliada para dimensões que extrapolam esses espaços, através do trabalho realizado no dia-a-dia em sala de aula, na sua rotina didática, no contato com os alunos, ou ainda considerando outros contextos que compõem a malha de significação. Com isso, abrem-se possibilidades para que a prática adquira sentido e se efetive, uma vez que está incorporada à realidade subjetiva de cada pessoa, ao assumir e se posicionar em relação à sua profissão.

Ao abordar a dinâmica de interações e reflexões do grupo de professoras construídos nos momentos formativos da *Rede de Experiência*, a professora Ângela julgava, a partir das suas observações, que algumas professoras relutavam em assumir seu papel de alfabetizadora, posicionando-se, inclusive através dos seus silêncios. Sobre esse aspecto, a professora discorre que:

Tinha professoras que não apresentavam suas experiências, ou em raras vezes apresentavam, eu acredito que seja por causa de não se sentirem à vontade para expor à sua maneira de fazer ou ainda por se sentirem deslocadas, acho que não se viam enquanto alfabetizadora (ÂNGELA, ENTREVISTA, 2017).

A impressão da professora Ângela, perante a participação dos seus pares, vem carregada de julgamentos a partir do sentimento de recusa pessoal no início da sua participação no Programa. Desse modo, o relato da professora pode ter sentido na medida em

que se atribui ao professor alfabetizador a responsabilidade de alfabetizar a partir das orientações do Programa.

Dessa forma, entende-se que os sentidos são construídos a partir das interações e ações compartilhadas. Essas ações se estabelecem por meio de processos dialógicos, nos quais cada pessoa tem posições dentro de contextos específicos. Nessa organização, as pessoas em interação podem aceitar, negar, confrontar, silenciar ou recriar suas posições. Nesse sentido, ao agirem, as pessoas dialogicamente transformam seus parceiros de interação e são por eles transformados, remodelando seus propósitos e abrindo-lhes novas possibilidades de ação e interação (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004).

As relações dialógicas entre as professoras provocam posições, tanto de negação de ser alfabetizadora, quanto de aceitação. Isso depende das relações estabelecidas entre as professoras e a organização didática e política do Programa de alfabetização no qual estão inseridas. As percepções que surgiram nesse espaço da *Rede de Experiência* e sua relação com a identidade de alfabetizadora é, de algum modo, fruto das interações, da escuta do outro, de si, via troca de experiências, modificando o modo como se vêm enquanto professoras alfabetizadoras.

De certo modo, a construção da identidade docente é um processo que requer cuidado e atenção na forma como cada pessoa vai incorporar as experiências e saberes aprendidos, internalizando novos repertórios profissionais e sentidos sobre si, ao longo do tempo. Não é a implementação de um programa por um tempo definido que vai determinar esse processo de construção de identidades profissionais. Portanto, a constituição de identidades de professores se faz compreensível por meio da configuração de uma rede de significações composta por inúmeras relações e interações das pessoas, envolvidas entre si e com outras, bem como com diversos elementos dos contextos social, pessoal e profissional.

Neste campo da formação e da partilha de experiências, a perspectiva teórico-metodológica da Rede de significações contribui de forma a integrar e analisar esta malha de sentidos que constituem o grupo de professoras e suas interações, contemplando os múltiplos contextos formativos. É um modo de ampliar a concepção de formação docente, suas especificidades contextuais e processuais, as relações macro e micro, as condições subjetivas e objetivas nas quais estão inseridas as pessoas.

A identidade é sempre construída pelo indivíduo, numa ação contínua que é vivida ao longo do tempo o que caracteriza um processo complexo e que tem na experiência uma base importante. Para a sua efetivação, há necessidade de tempo, no qual se desencadeia um fazer constante, e em que as inovações e as experiências são assimiladas em um novo fazer

(NÓVOA, 1992). Com esse posicionamento dos autores citados, percebe-se uma indicação de que a identidade é processual e transitória, tendo como base a relação com o outro e com o contexto.

Portanto, há que se entender o contexto histórico, político e cultural para se entender a configuração de uma identidade profissional. Convém lembrar que esta é construída nas interações entre o “costumeiro” do cotidiano e da cultura escolar e o saber docente, reconfigurado e atualizado pelas experiências e compartilhamentos em rede.

Cabe destacar ainda a necessidade de valorização do profissional da educação, atrelada a um planejamento coletivo, de estratégias para o desenvolvimento da formação continuada de professores. A relação que se estabelece entre formação e profissionalização docente pretendem se juntar aos saberes necessários à prática alfabetizadora na perspectiva da formação de alfabetizadores. Acredita-se que a intenção de pensar a formação do alfabetizador está fundamentada em possibilitar que as vozes sejam ouvidas, contextualizadas e analisadas como fontes essenciais para um entendimento mais adequado quanto às necessidades das propostas de formação.

O modo como as políticas e os programas, representados pelas redes, inserem e definem determinados papéis aos docentes, o modo como se dá essa inserção que muitas vezes desconsidera o desejo, a subjetividade e a identidade docente que é assumida ou em que se posiciona o profissional, de certa forma pode se configurar em um dispositivo que gera/aumenta a distância entre o profissional e o seu trabalho.

Nesse sentido, os aspectos e processos formativos que podem distanciar e/ou aproximar o profissional do seu trabalho e o tornar-se professor podem não ser definidos de maneira satisfatória e definitiva. Contudo, os resultados aqui apresentados visibilizam trajetórias de formação que influenciaram na inserção da profissão. O jeito de fazer no Ciclo de Alfabetização foi evidenciado nas reflexões das professoras alfabetizadoras em formação, demonstrado nos tensionamentos e tentativas de execução da prática. Os resultados, portanto, traduzem uma tentativa de reconhecer a multiplicidade das experiências docentes necessárias à alfabetização, mas reconhecer as facetas que envolvem esse processo de tornar-se alfabetizadora, que é contínuo e processual.

Destaco que as experiências proferidas sobre as turmas do Ciclo de Alfabetização não esgotam outros tantos conjuntos de conhecimentos das professoras que são postos em prática diariamente no exercício da docência. A malha em que se entrelaçam os fios da formação explicita os vários espaços e processos formativos, as pessoas e suas subjetividades que ao longo da trajetória de formação vão sendo transformados na sua ação docente.

3.2 ATUALIZANDO AS EXPERIÊNCIAS EM REDE: REFLETINDO O ACONTECIDO

No tear que tece a nossa vida, todos os fios estão entremeados entre si e revestidos de sentidos e significados. Assim são os posicionamentos e tensionamentos das professoras alfabetizadoras que vão tecendo as experiências formativas e sua relação com a sala de aula, elementos que se unem e desnudam o fazer docente através do acontecido e da partilha de experiências em rede.

Deste modo, toda e qualquer experiência ou acontecimento são sempre situados em um contexto espaço-temporal e, por isso, a análise dos processos de desenvolvimento deve sempre considerar o lugar, o tempo e o momento em que ocorrem tais fenômenos. Nas falas das professoras, foi possível verificar evidências multitemporais, temporalidades que se cruzam: o passado que ainda vive no presente e que abre um horizonte de novos modos de fazer educação, através da reflexão do acontecido. Um passado que se encontra atualizado por meio de significados inscritos nas práticas discursivas, nas relações, tentando ressignificar o presente e projetar o futuro, constituindo o devir.

Portanto, nesta seção apresenta-se o modo como as professoras relembram e significam vivências que foram construídas e vivenciadas no contexto formativo da *Rede de Experiência*. Tal percurso de análise recorre aos sentidos produzidos pelas colaboradoras, apoiando-se na matriz sócio-histórica e sua malha organizacional, as quais a *RedSig* se utiliza como ferramenta de investigação e análise, como perspectiva para pensar sobre as interações forjadas no contexto formativo, suas relações com a prática de alfabetizadora e os aspectos semióticos entre pessoas-contexto-interações.

Ao abordar sobre o processo de interação e dinâmica da *Rede de Experiência*, a professora Ângela destaca:

Cada professor tinha que expor o que aplicava em sala de aula, se deu certo ou não, aquilo que tinha sido orientado no encontro anterior, ou uma outra atividade que não foi orientada, pois nem tudo que a gente via na formação dava para fazer, porque a própria estrutura da escola não oferecia condições para fazer tudo que queríamos e era orientado a fazer (ÂNGELA, ENTREVISTA, 2017).

Esse dizer da professora Ângela sobre o que era aplicado em sala de aula demonstra que a dinâmica da formação nem sempre garantia a transposição do que foi orientado pelo Programa. Nesse sentido, entre o “idealizado” ou orientado pelo programa e o que era possível de ser aplicado em sala de aula há uma distância significativa. A professora parece se

mover entre o que era orientado no Programa e a própria conjuntura do contexto no qual atuava. Seria uma espécie de negociação? Desse modo, é possível pensar que a apreensão sobre a *Rede de Experiência* enquanto momento formativo dentro do contexto do Programa, só é possível se considerarmos as relações às quais se encontram articuladas, pertencentes, submetidas e, principalmente, o modo de atualização dessas relações.

Por sua vez, Rosa discorre sobre tal aspecto, tratando sobre sua forma de interação com o grupo.

Eu na realidade vou ser bem sincera: eu pegava muita pesca, porque eu percebia que tinha muita coisa que eu fazia em sala de aula de forma equivocada, por isso, eu acho que não surtia efeito, e quando eu ouvia as professoras falando da sua prática na *Rede de Experiência*, aí eu já queria levar para minhas aulas. Eu aprendi muito com o Programa, mais do que em qualquer outro espaço de formação (ROSA, ENTREVISTA 2018).

A professora Rosa, ao lembrar como interagia com seus pares no momento da *Rede de Experiência*, deixa entrever que buscava se apropriar das ideias e práticas escolares desenvolvidas por outras professoras alfabetizadoras, ou seja, encontrando nas outras referências para compor seu fazer docente, significando um processo de autoformação. A partir de seu relato, mais especificamente no que se refere à expressão “eu pegava muita pesca”, pressupõe que esta foi à melhor maneira que ela encontrou para transpor as experiências dos seus pares para o contexto de suas aulas.

Nesse espaço formativo de interações e partilha de experiências, a professora Flávia sinaliza que interagiu com o grupo muito mais pelo silêncio, sendo que sua participação enquanto fala se dava quando era interpelada:

A gente compartilhava as experiências. Eu sentia um pouco de dificuldade para falar, nos primeiros anos ficava mais calada, se apontasse o dedo para mim eu falava, mas se não eu ficava quieta. Geralmente os professores que falavam eram sempre os mesmos (FLÁVIA, ENTREVISTA 2017).

Percebe-se que o silêncio funcionava como forma de interação para algumas professoras, tal como para Flávia. Se eram os mesmos professores que compartilhavam as experiências, cabe questionar esses posicionamentos marcados por uma espécie de silenciamento. Algumas professoras silenciavam porque eram tímidas, ou por outra razão que as deixassem desconfortáveis? Nesse caso específico, a professora Flávia confirma que é

muito tímida e, de certo modo, se sentia “obrigada” a participar e interagir com as outras professoras.

A reflexão sobre as interações na *Rede de Experiência* apresentada pela professora Ângela ruma para um aspecto que merece atenção:

O que eu mudaria no momento da *Rede de Experiência*? Eu mudaria a aceitação do que o professor faz em sala de aula e que dá certo, ter a liberdade de expressar também a minha experiência, sem necessariamente ser guiada pelo programa (ÂNGELA, ENTREVISTA, 2017).

Percebe-se nas entrelinhas do discurso de Ângela um paradoxo que constitui o momento formativo da *Rede de Experiência*: se de um lado é um espaço que se destina à partilha de experiências, por outro lado, é um espaço no qual algumas experiências são cerceadas. O discurso revela uma tensão marcada por uma espécie de política de silenciamento⁶ que é forjada a partir da dinâmica de interação do Programa, ou seja, que de alguma forma impede as professoras de dizerem da sua experiência. Nesse caso, um espaço formativo no qual nem toda experiência pode ser enunciada, dita, posto que não parecesse ser considerada legítima ou não cabe nas expectativas e orientações do Programa e do contexto formativo.

Tal realidade parece ir ao encontro da discussão feita por Meireles (2013), ao problematizar o espaço da formação também como um mecanismo de apagamento da docência, um silenciamento da identidade profissional e um desperdício da experiência. Os saberes experienciais das professoras não estariam sendo considerados. E neste contexto, cabe questionar: o que o Programa está chamando de experiência? Aquilo que o professor produz enquanto prática profissional e subjetiva ou uma demanda institucionalizada? Por que algumas experiências podem ser ditas e outras não, algumas parecem legítimas e outras não?

A aceitação da experiência da professora sobre sua realidade vivida possibilita pensar sobre práticas pedagógicas e sua constituição de reflexões, ações e significações. Portanto a autonomia sugere uma experiência social constituída de representações, emoções e ações socialmente informadas e compartilhadas. O desejo em exercer a sua autonomia socialmente dentro dos contextos de formação é fator suficiente para pensar sobre os modos de operacionalização das políticas de formação continuada de professores, sugerindo uma crítica às políticas de silenciamento forjadas em tais contextos.

⁶ Tal expressão refere-se à discussão teórica da análise do discurso proposta por Orlandi, na obra *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

Trabalhar com outras experiências prontas de um programa é difícil e apresentar essas novas metodologias também. Falar do que você já faz e sabe é mais tranquilo (ÂNGELA, ENTREVISTA, 2017).

Diante da tranquilidade em falar sobre o que já sabe fazer, o relato da professora Ângela possibilita refletir sobre a complexidade de ressignificar práticas escolares que vão se internalizando com o tempo. Esse relato retrata a crença do que foi realizado com êxito em sala de aula, o que será reproduzido, repetido constantemente no cotidiano escolar. Não obstante, o resgate das experiências pessoais e coletivas é uma das possibilidades de ressignificar o ensino. Ao mesmo tempo, o combate à mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança pode ajudar a pensar outras possibilidades no contexto de formação. Estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, partindo de uma reflexividade individual e coletiva das práticas, possibilita que haja outras costuras, outros bordados, novas experiências, novas significações do pensar e fazer docente.

As professoras Ana Maria e Flávia, assim como as outras, também não enunciavam sobre suas experiências no momento da *Rede de Experiência*. Durante as entrevistas, desvelaram tais aspectos que se articulam ao silêncio e às formas de silenciamento que se instauravam no contexto de interação do grupo:

Eu falava mais sobre as minhas experiências com um grupo menor de professoras, não expunha para a turma toda porque eu utilizava outro caminho, outro jeito de fazer aquela atividade que foi orientada (ANA MARIA, ENTREVISTA, 2017).

Ao buscar construir outro espaço de fala e escuta (com um grupo menor de professoras) no interior do momento formativo da *Rede de Experiência*, Ana Maria aponta para uma rota de desvio no sentido de burlar as formas de silenciamento forjadas em tal contexto de formação. Do mesmo modo, faz entrever o aspecto paradoxal que abordamos anteriormente: um espaço que se destina à partilha de experiência, mas que é cerceada nos casos em que destoam das orientações institucionais do Programa. Por que não considerar “o outro caminho, o outro jeito de fazer”? Por que desconsiderar a experiência naquilo que pode produzir de riqueza: a marca autoral e pessoal de cada professora alfabetizadora, em seu modo de praticar à docência? Por que situar a experiência em um espaço que se aproxima da prescrição e da regulação da prática afastando-se da autonomia e da autoria docente?

Além dos fatores passíveis de aferição na prática do professor, há algo mais na profissão, “*outro jeito de fazer*”, outros caminhos metodológicos. Há algo implícito na fala de cada professor que pode se manifestar de maneira intencional ou não, mas que “diz” muito do que é essa pessoa, esse profissional. A relação entre o saber e o fazer do professor não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo. O professor possui competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso.

Ainda sobre essas questões, a professora Flávia salienta:

Deixaria mais livre para o professor falar sobre sua experiência fora do que foi orientado pelo programa e que a gente se sentisse livre para dizer sobre o nosso jeito de fazer de forma diferente. (FLÁVIA, ENTREVISTA 2017).

Esse movimento contraditório e paradoxal da *Rede de Experiência*, enquanto prática institucional e interacional, tinha como finalidade a partilha de experiências das professoras. As exigências burocráticas em que se constitui essa malha sócio-histórica cultural onde emergem as formas de organização, a prática de vivências pedagógicas como caminho a ser seguido, os mecanismos de prescrição e regulação, acabam por gerar frustrações e baixo senso de autoeficácia. Esse aspecto é desvelado no sentimento de insatisfação e crítica das professoras, sugerindo movimentos mais livres e aberturas nas quais as experiências e as subjetividades de cada uma possam circular. É quando os discursos das professoras parecem reivindicar o espaço da partilha de experiência enquanto respeito às singularidades, aos modos de fazer e as subjetividades de cada alfabetizadora.

Neste mesmo campo de significação, Ângela situa seu discurso:

[...] da minha maneira que eu sempre trabalhei com silabação, mas nunca tive coragem de falar sobre essa minha experiência, pois de qualquer forma eu burlava as orientações do programa em relação a essa prática. Ficava com receio de expor, e só comentei com uma colega de forma particular. Uma vez num dia de visita do formador na minha turma eu escondi o material que estava exposto na parede que utilizava para silabação, eu ficava com medo de ser reprimida em não está fazendo de acordo com a orientação. O que foi trabalhado antes acabou, agora é para trabalhar desse jeito (ÂNGELA, ENTREVISTA, 2017).

Mais uma vez, uma das professoras significa o espaço da *Rede de Experiência* como uma forma de silenciar as experiências e práticas docentes. Seu discurso suscita alguns questionamentos: por que essa falta de coragem de falar, por que esse receio em expor sua

prática, em se expor enquanto alfabetizadora? Esse sentimento de “receio” teria a ver com mecanismos de controle e prescrição que se instituem e se originam no âmbito da formação docente? Isso teria a ver com os modos de regulação da formação que ainda se enveredam por um campo de negação do outro, da subjetividade? Como esses espaços formativos têm acolhido as práticas e as subjetividades das pessoas em suas diferentes formas de se constituir e se apresentar?

Diante desse contexto, Larrosa (2002) salienta que a palavra experiência traz em sua raiz o prefixo *ex-* que, dentre os muitos significados, diz respeito a lançar-se para fora, se expor. Talvez este seja um caminho para a reinvenção da formação docente: constituir espaços nos quais as pessoas possam se expor, lançar-se para fora de si mesmo, nesta aventura em busca de si e do outro, sem tantos receios e medos, entendendo que experiência é uma aventura para além do que se é, mas daquilo que também deseja ser, saber ou aprender.

As políticas de silenciamento parecem funcionar e se constituir quando determinadas práticas parecem não corresponder ao que está sendo orientado pelo Programa; quando não atendem às possíveis expectativas do grupo (professora-formadora e cursistas), quando não se “enquadram” em teorias pedagógicas e linguísticas que fundamentam os programas de formação. Podemos questionar: algumas práticas quando distanciadas do que se forjava na formação teriam um valor menor? Não cabia ser compartilhadas somente porque supostamente não atendiam ao que estava sendo proposto pelo Programa, a formadora e o próprio grupo? Por que não aproveitar essas rotas de desvio para pensar as potencialidades da experiência enquanto espaço de criação e recriação, enquanto um lugar de subjetividade docente que extrapola ou até mesmo destoa das orientações institucionais da formação?

Tais posicionamentos das professoras alfabetizadoras parecem ter pouco a ver com questões pessoais e mais a ver com os modos de regulação da formação que, de modo operacional e estratégico, ainda se enveredam por um campo de negação e desperdício das experiências ao longo da trajetória de vida e profissão, sem levar em conta as subjetividades de cada professor e sua experiência. Evidencia-se assim uma sensação de não valorização da experiência do professor.

Pensando nesse jeito de significar as experiências, Macedo (2015) pontua, entretanto, que se a experiência do formando vem secular e predominantemente sendo negada em favor de uma ação fechada, na imposição de conhecimentos e dispositivos, desconsiderando a experiência que chega com os referenciais de todo e qualquer aprendente, vale a pena afirmar que essa experiência negada sempre estará aí, filtrando, fazendo opções, mesmo que de forma escamoteada, recalcada, reprimida, subvalorizada. Em algum momento ela pode irromper

como negociação, como contradição, como transgressão, traição ou perversão (MACEDO, 2015, p.37-38).

[...] tem coisas que a gente vai falar ali, vai ficar por ali, mas às vezes não tinha necessidade de estar falando, não tinha um objetivo maior, mais prático, era só para cumprir um papel não vai servir de fato, a gente estar ali participando na hora, mas não tem retorno de melhoras. O que fazer com aqueles alunos que mais precisavam de atenção? A gente via que não conseguia com os alunos com necessidades especiais. Algumas coisas ficavam falhas e buracos. De pouquinho em pouquinho o povo percebeu que não fazia mais sentido, não tinha mais necessidade de estar ali falando se expondo. Você já tem sua prática, já busca por si só muita coisa dentro da sua realidade, das possibilidades para sala de aula e aí não tinha mais muita novidade para nós. Falar aqui para você na entrevista já é diferente, me sinto mais à vontade. (ANA MARIA, ENTREVISTA, 2017).

Ana Maria, no seu não dizer, na sua maneira de silenciar, significa a ação como algo “*que não fazia sentido, não tinha mais necessidade de estar ali falando se expondo*”. (ANA MARIA, ENTREVISTA, 2017). Desse modo, é possível afirmar que o silêncio também produz sentidos, tal como diz um trecho da música do cantor e compositor Lulu Santos “Somos feitos de Silêncio e Som. Tem certas coisas que eu não sei dizer”. As coisas não ditas pelas professoras e seus silêncios não significa necessariamente que elas não sabem dizer da sua experiência, mas escolhem não compartilhar o que já sabem, ou ainda o que foi orientado a fazer e não fizeram. O silêncio pode ser aqui pensado não apenas como uma forma de omitir a experiência, mas também como um lugar de resistência aos modelos de formação que, em nome de uma experiência legítima, um saber teórico, funcionam como negação do outro, do seu saber e de seu fazer docente.

Na contramão desse projeto “formador”, é preciso buscar o não-dito. É preciso identificar e refletir sobre o que os silêncios querem dizer. Aprender onde algumas vozes se calam para dar lugar a outras falas. Afinal, onde são produzidos os sentidos do silenciamento? Como um espaço que se propõe a partilha de experiência, se constitui como um espaço de negação dessa mesma experiência?

O posicionamento da professora Ana Maria, diante da entrevista e sua reflexão sobre o acontecido, diante do seu relato mais acima, apresenta diversos significados sobre a formação docente. Um deles é perceber que não há valorização profissional, não há lugar para as reivindicações e demandas de sala de aula, a outra é que vão significando a própria experiência, exercendo a sua autonomia, sem se incomodar com as orientações dos programas de formação. Com isso, significados hegemônicos e outros não hegemônicos são negociados

através da rede de significações, a depender do lugar simbólico, social e discursivo que as pessoas ocupam nas interações. Podemos identificar uma conotação tradicional e cristalizada da formação continuada ao desconsiderar as experiências docentes, o valor de suas práticas e sem relevar os conhecimentos que trazem, suas reais necessidades, além da especificidade de cada contexto escolar.

Tais argumentos mostram, ou melhor, escondem o que de fato as professoras pensam, fazem e sentem sobre as suas experiências formativas. Macedo (2015) tece uma crítica sobre o desperdício da experiência, quando em suas palavras o autor diz que significa coisificá-la para forjar “dados” e que tem sido uma tradição na forma de pesquisar as problemáticas humanas que implicam o experiencial (MACEDO, 2015, p. 25). Nesse sentido os bor-dados que emergem desse espaço, mostram-se propensos a se desmancharem ou na melhor das hipóteses encontrar outros fios e bor-dados diferentes do que foi orientado a dizer e fazer.

Por outro lado, a *Rede de Experiência* não só trouxe à superfície a negação, o silenciamento, mas principalmente ocupou o lugar de fronteiras entre os dizeres e fazeres docentes, provocando tensionamentos entre o contexto formativo e a realidade prática de sala de aula. Com isso, aparece nas falas das professoras expressões que se aproximam de: tentativas, dificuldades, entraves, realidades. Elementos que sugerem a reflexividade e sentidos do fazer pedagógico.

Na tentativa de seguir as orientações do programa a professora Flávia relata:

A tentativa de aplicar uma atividade nova que deu certo me deixava muito realizada. Me surpreendia, e pensava: não é que deu certo! Mesmo a atividade da colcha de retalhos, às vezes a gente subestima a nossa capacidade de tentar novas atividades, muito mais pela falta de materiais e estrutura da escola, mas dessa vez eu adaptei a proposta com material que eu tinha e deu certo (FLÁVIA, ENTREVISTA, 2017).

A atividade da Colcha de retalhos foi uma vivência pedagógica realizada num encontro de formação e orientada para ser aplicada em sala de aula. O objetivo era trabalhar a leitura com textos literários. Cada criança iria produzir desenhos num tecido, onde representassem uma passagem do texto sugerido pela professora, ao final costurava os tecidos compondo os desenhos para dar sentido ao texto. A professora conta que a escola não dispunha do material que fora utilizado na formação, mas que adaptou com outro material e no final os resultados foram aparecendo de forma positiva.

Com esses argumentos, a formação docente pode se configurar em um espaço para que a experiência de sala de aula encontre seus rumos, faça as suas adaptações, se recrie e

transforme. Nesse sentido, as adaptações à realidade escolar, pressupõem o exercício reflexivo da professora Flávia sobre suas experiências e as possibilidades criativas em sala de aula. Segundo Larossa (2011), de fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Segundo o autor mencionado, essa experiência é o que forma e transforma.

Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência. (LAROSSA, 2011, p. 7).

A experiência é este exercício de travessia e transposição que cada pessoa precisa construir frente aos desafios e as realidades nas quais se inserem. Isso porque a docência é este campo de recriação do que é vivenciado ou proposto na formação continuada. Essa criatividade que cada professora pode constituir. Isso não significa desconsiderar o lugar institucional da formação, as orientações do Programa, o saber teórico, a mediação do professor formador, o lugar de fala do outro em sua alteridade, mas sabendo que a potência do exercício da experiência reside no próprio professor, naquilo que ele produz enquanto formação e reinvenção de si, de sua prática, de seus saberes. É a experiência enquanto lugar da subjetividade que se move e se recria a partir das interações e das trocas estabelecidas com os outros nos mais diversos contextos formativos.

A vontade de fazer impulsionou a professora Flávia a utilizar de estratégias alternativas que dessem conta do objetivo da atividade. Porém, em algumas situações de sala de aula, não basta somente utilizar alternativas didáticas, pois muitas vezes o contexto da formação e o contexto da prática se diferenciam, posto que abriguem suas especificidades, tal como se lê no trecho da entrevista da professora Ana Maria:

Eu não conseguia aproveitar para a sala de aula o que era orientado, eu não sei se pela quantidade de alunos que eram muitos. Eu tentava mais não acontecia da forma que eu planejava. Muitos alunos também não se interessavam da forma que eu pensava e eu acabava mudando (ANA MARIA, ENTREVISTA, 2017).

As tentativas e alternativas didáticas experimentadas devem significar a aprendizagem para quem ensina e principalmente para os estudantes. Assim, a falta de estrutura e material escolar, obriga costumeiramente os professores a utilizarem materiais didáticos alternativos, ou substituir por práticas que não demandem a utilização dos mesmos. Porém, os materiais didáticos são considerados pelos professores como instrumentos importantes à prática docente, auxiliando-os na sua prática. Em vários trechos das entrevistas verificamos isso, principalmente quando a professora Ana Maria atribui a mudança na prática ao uso do material didático.

Se eu pudesse mudar alguma coisa na minha prática era que eu gostaria de poder ter mais jogos, mais materiais para utilizar nas minhas aulas, aí sim eu iria mudar minha prática, iria trabalhar com materiais mais práticos para poder os alunos aprenderem melhor e produzirem seu próprio conhecimento (ANA MARIA, ENTREVISTA, 2017).

Observa-se que a disponibilidade de materiais didáticos na escola facilita, dinamiza a prática dos professores e principalmente motiva a aprendizagem do estudante. É preciso considerar, quanto à disponibilidade de materiais didáticos, que nem sempre eram utilizados pelas professoras como recomendado nas propostas de formação. Quando se dispunham, alguns desses não atendiam às necessidades de aprendizagem das crianças, como relata a professora sobre o material disponibilizado pelo Programa.

Eu lembro que no início do programa a gente recebia mais material, tinha os livros dos alunos, mais mudou muita coisa em relação à hoje. Falta material. Quando os livros chegaram ano passado já foi a partir de agosto, o material de matemática eu senti muita dificuldade, os alunos não estavam acompanhando e eu decidi que não iria acompanhar o livro, eu voltei a usar o livro antigo de matemática, mas também só o de matemática. (ANA MARIA, ENTREVISTA, 2017).

A reflexão sobre os saberes experienciais e o conhecimento dos níveis de aprendizagem da turma, autoriza a professora a não seguir as orientações do Programa no que se refere à utilização dos materiais didáticos que são sugeridos para as crianças, neste caso, o livro de matemática. É importante considerar que, durante as entrevistas, as professoras evidenciaram alguns entraves: a falta de material didático na utilização e realização das aulas, a metodologia do Programa, entre outros elementos considerados pelas alfabetizadoras enquanto comprometedores da sua autonomia docente, na maneira de ensinar e utilizar o material didático em sala.

Os professores, muitas vezes, sentem-se pressionados pelo discurso dominante dos programas de formação continuada a utilizarem um determinado jeito de fazer e um determinado material didático, pois sua postura frente a esta utilização poderá influenciar a maneira como seus superiores avaliam suas habilidades e competência profissional.

Nesta fala, podemos exemplificar as opiniões docentes sobre isso.

Eu lembro que tinha professoras que sempre adaptavam as vivências pedagógicas, dadas na formação. Eu não gostava do livro, não achava atrativo para criança, era muito diretivo, uma espécie de receita pronta para o professor ir realizando com o aluno passo a passo. A orientação mesmo para a leitura começar pela palavra eu não concordava. Na minha sala não dava certo. E aí eu fazia minhas intervenções, a partir do meu jeito de ensinar e que eu achava que o meu aluno iria aprender. Então eu sempre começava pela letra, pelo trabalho com sílabas (FLAVIA, ENTREVISTA, 2017).

Observa-se nos discursos que o desenvolvimento da prática docente a partir da aquisição e uso de materiais didáticos e métodos empreendidos pelo PNAIC, criam situações de im-possibilidades na realização das atividades que são orientadas pelo Programa. A prática docente nesse sentido se articula a diferentes contextos de significação que estão para além do contexto da *Rede de Experiência*, estando intrinsecamente relacionada ao contexto da sala de aula, elemento mobilizador e que também impõe ao docente a busca por outros caminhos para além da formação. A formação e a prática podem se encontrar, mas também se distanciar, ou se confrontar com esses elementos que vão modular as significações dos docentes.

A partir das entrevistas pode-se entrever que as realidades vivenciadas nos encontros de formação, não dão conta das dificuldades surgidas no cotidiano da sala de aula, estando afastadas da realidade vivida pelos professores e pelos alunos. Quanto ao uso do material didático, os professores revelaram que não têm acesso. As formações orientam como utilizar, quanto à forma de adaptá-los ao conteúdo ensinado em sala de aula, porém as escolas não disponibilizam de forma adequada os materiais didáticos.

Tem muita coisa que acontece na *Rede de Experiência* que é contraditório, muitas vezes a gente tem ideias boas, mas os materiais que são utilizados nas formações a gente não tinha para usar com os alunos (ANA MARIA, ENTREVISTA, 2017).

Essa contradição percebida pela professora sobre a *Rede de Experiência* é expressa através da sua fala, em relação aos materiais em que são utilizados nos encontros de formação, mas que na escola não existem. Com isso, as “ideias boas” que a professora tinha,

não eram colocadas em prática. Em contraponto, a dinâmica de compartilhamento das práticas exercida no momento da *Rede de Experiência* era de fato aprovada e tinha sua importância para as professoras alfabetizadoras, todavia a materialização na sala de aula não acontecia conforme as orientações do Programa.

O que eu mais gostava era as ideias que surgiam nas trocas de experiência, era muito bom por isso, mais a gente aprendia muita coisa. Eu tenho muito material no computador, pena que não dá para fazer tudo. O que eu menos gostava era que eu não podia fazer tudo aquilo que era proposto nas formações, faltava material, a realidade vivida era diferente dos espaços de formação. (ANA MARIA, ENTREVISTA, 2017).

Além das impossibilidades e entraves do fazer docente, elencados pelas professoras, as significações produzidas sobre a *Rede de Experiências*, deixam entrever que o jeito de fazer próprio de cada professora não era considerado. Essa afirmação pode ser ratificada nos discursos aqui apresentados através das entrevistas. Por mais que houvesse envolvimento entre os pares, os relatos não eram fiéis à experiência de cada uma em seu ambiente de sala de aula. O que provoca dizer que a adequação ao formato de apresentação das experiências só havia sentido se coadunassem com as orientações do Programa.

Nesse sentido, o desafio é possibilitar ao professor a reflexão sobre a sua prática, de reavaliá-la e reformulá-la. Essa possibilidade somente ocorrerá se a voz do professor for levada em consideração, mobilizando uma prática reflexiva e proativa, onde a tentativa poderá produzir novos jeitos de dizer e fazer.

3.3 DESLOCAMENTOS E ABERTURAS A PARTIR DO REFLETIDO

Nesta seção apresentam-se os deslocamentos produzidos e as ressignificações da prática a partir do momento formativo da *Rede de Experiência*. A partir das significações produzidas nos encontros de formação sobre os seus elementos e processos formativos, é possível elencar alguns aspectos presentes na atividade reflexiva e nos discursos das professoras, dentre eles: o contexto de vida e formação; saberes experienciais não valorizados na dinâmica de formação, ocasionando os silenciamentos, e provocando tensionamentos na tentativa do fazer docente; e, por fim, como os saberes e significados mobilizados através do PNAIC podem deslocar saberes e práticas docentes.

Dito isso, o exercício da reflexividade, por parte das professoras, sobre suas práticas costumeiras de sala de aula é passível de avaliação a partir das interações vividas na *Rede de*

Experiência, no sentido de possibilitar ao docente um olhar criterioso e consciente sobre as diversas formas de re-significar a ação docente. Desse modo, Ângela tece seu significado sobre o seu outro jeito de fazer:

Eu considero muito importante esse momento da *Rede de Experiência*, pois acredito muito no aprendizado que vamos adquirindo com as professoras e os relatos de suas experiências mesmo as que não deram certo, pois podemos concertar e tentar de outro jeito e as que deram resultados bons de aprendizagem para as crianças. (ÂNGELA, ENTREVISTA, 2017).

Ao considerar a *Rede de Experiência* um momento importante e significativo, Ângela acredita na colaboração das professoras, diante da possibilidade de “concertar” e poder ressignificar as experiências que por alguma razão não deram resultados em determinada turma de alfabetização. Essas novas maneiras de ensinar, a partir de uma ideia e/ou experiência compartilhada, vão dando linha para bordar os tecidos da formação continuada de professores alfabetizadores.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2014, p. 230).

Tomando como base a formação continuada de professores a partir da análise da prática pedagógica, bem como dos conhecimentos sobre ensinar e aprender, Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Partindo da ideia de que a identidade é construída a partir da

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19)

Desse modo, carece chamar a atenção para a necessidade diária de reflexão da prática pedagógica, com o objetivo de (res) significá-la, valorizá-la no sentido de torná-las válida e

significativa para o processo educacional. Assim, a mudança na prática dos professores vai sendo produzida nos espaços de formação concomitante com os espaços de sala de aula. Mas como refletir e mudar a prática se a professora Ângela atribui isso, principalmente, à questão da falta de tempo, referindo-se a sua carga horária de trabalho que é de quarenta horas semanais?

Eu queria ter só mais tempo, a mudança na prática depende do tempo, porque quando a gente vai dar uma aula tem momentos que a gente percebe que precisava de mais tempo e de matérias didáticos. São duas coisas importantes para mudar a prática o tempo e o material disponível (ÂNGELA, ENTREVISTA, 2017).

Essa maneira como a professora significa o espaço de sala de aula, o espaço das práticas escolares, os espaços de formação e de atuação profissional podem ser compreendidos como constitutivas das ações, sentidos e concepções relacionais entre as pessoas no contexto da formação e docência. Portanto, a carga horária de trabalho, torna-se um entrave para o exercício da reflexividade impossibilitando mudanças significativas na sua prática pedagógica.

Nesse sentido, para Larossa (2002), a falta de tempo é um dos fatores que prejudica a experiência. Segundo o autor, o tempo é tratado como uma mercadoria. Portanto, é importante diferenciar a experiência de tempo de serviço. O excesso de trabalho também é contrário à experiência. Somos exigidos a estar sempre em atividade, em constante atualização e somos levados a acreditar que podemos modificar tudo ao nosso redor segundo nosso saber, poder e vontade. Já na experiência propriamente dita é preciso uma interrupção. É preciso parar para pensar, olhar, sentir, ouvir. Desacelerar para dar espaço e tempo à experiência (LARROSA, 2002).

Diante desses elementos, é possível pensar sobre considerar o professor em sua própria formação, num processo de reflexão dos saberes experienciais, de auto-formação, de ressignificação da e sobre a prática vivenciada. Por consequência, a atitude reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, possibilitando significação social da profissão dos professores e das instituições escolares.

As novas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos, já que a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente,

seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores)” (SILVA, 1997, p. 3).

Todas as professoras entrevistadas revelam a existência de uma experiência profissional que foi sendo constituída durante sua trajetória de formação e profissão, apesar de possuírem características e percursos formativos distintos, os quais precisam ser conhecidos, já que os mesmos norteiam e significam a prática educativa. Therrien (1995) salienta o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. A diversidade de saberes que envolvem as experiências de sala de aula, é tida como central na competência profissional e é forjada a partir do cotidiano vivenciado pelo professor.

Esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas (THERRIEN, 1995, p. 3).

Como experiência, a investigação intenta destacar a importância da reflexão e análise dos saberes docentes com a prerrogativa de contribuir com ampliação na área de formação continuada de professores e na implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir das experiências educativas dos professores.

O discurso da professora em formação apresenta o seu jeito de ensinar, a partir das suas experiências, sem necessariamente estar sistematizado e fundamentado, “fazia no automático”. Desse modo, minimizando a complexidade e a reflexão sobre suas práticas:

Eu aprendia durante o momento da *Rede de Experiência*, novas técnicas, tentava melhorar o que uma professora traz, as práticas antigas que a gente fazia, fazia no automático, sem saber qual era a importância, depois do programa isso ficou mais claro para gente (FLÁVIA, ENTREVISTA, 2017).

Com esse discurso, é possível destacar sobre os saberes que são mobilizados pela professora e sua prática possivelmente poderão ser modificados, atualizados, ressignificados, através dos processos interativos presentes na *Rede de Experiência* enquanto espaço que se

apresenta autoformativo. Dessa forma, a proposta do Programa em relação à organização didática da formação, buscava articular o conhecimento teórico e prático através das vivências pedagógicas.

Assim, as vivências eram ensaiadas nos encontros de formação e orientadas para que as professoras pudessem aplicar em suas respectivas turmas.

O que era orientado na formação eu sabia que não ia funcionar exatamente, mais eu gostava das diversas possibilidades de trabalhar com um mesmo conteúdo. Não existe uma maneira somente de aprender, existem diversas formas de fazer e da criança aprender (ROSA, ENTREVISTA, 2017).

É salutar evidenciar o pensamento da professora sobre as diversas possibilidades de trabalhar com um conteúdo comum a todas as turmas. Essa reflexão retoma o posicionamento da professora em relação à sua participação e envolvimento no momento da *Rede de Experiência*, em que ela diz que “mais aprendeu do que ensinou”, nos encontros de formações.

A partir da reflexão e significação sobre a partilha de experiências, importa dizer que o termo reflexão apoia-se nos estudos de Ferreira (2000), quando significa o “ato ou efeito de refletir(-se) como a volta de consciência, do espírito sobre si mesmo, para exame de seu próprio conteúdo”. Refletir designa uma ação que favorece a retomada do que será praticado, foi, ou está sendo, a fim de proporcionar a retrospectiva da atividade realizada em um momento que privilegia a formulação de novos conceitos, ideias e olhares, visando assim corrigir o que for necessário ou reforçar as ações que deram certo, e, que, portanto, devem ser repetidas. Isso reforça o entendimento aqui proposto pela professora sobre o sentido de tal termo.

De repente uma atividade que foi proposta para que todos fizessem da mesma forma, acaba que cada professora, leva para sala de aula com o objetivo e acaba por atingir outro objetivo com a mesma atividade. Os objetivos mudam de acordo com cada atividade e cada turma, em cada realidade muda-se o foco. De uma já foi de um jeito e da outra de outro jeito. Eu acabo descobrindo que eu posso fazer também não exatamente como foi orientado na formação, mas eu posso fazer de tal forma e acaba dando certo, sem fugir da proposta, a ideia foi lançada, o objetivo foi traçado, mas depende do jeito que a gente faz na sala de aula (ÂNGELA, ENTREVISTA, 2017).

Nesses termos, as interações no contexto da Rede, a professora, observa a prática das suas colegas e volta-se para si, refletindo sobre a sua prática, e medita a respeito do que pode

ressignificar, para que assim de fato ela possa alcançar os objetivos previstos em cada atividade realizada em sua sala de aula.

Acreditar que a reflexão é indispensável para o trabalho docente redireciona a concepção de que a prática pedagógica deve, portanto, ser constantemente questionada pelo professor, a fim de possibilitar a descoberta de novos caminhos para melhorar o trabalho por ele desenvolvido. É indispensável então apontar, que a "[...] prática reflexiva nos remete a dois processos mentais que devemos distinguir, principalmente se considerarmos seus vínculos" (PERRENOUD, 2002, p. 30).

Interpelada sobre o que a professora Ana Maria pensa sobre a ação de partilhar experiências entre seus pares, ela atribui um sentido positivo sobre esse momento de interação.

Eu penso que a atividade de trocar experiência com as outras professoras, é muito interessante, não para copiar o que o colega está dizendo que fez, mas faz a gente pensar que tem algo que eu posso fazer diferente, que eu posso melhorar, a partir da sugestão do outro, que a forma que eu faço, está mais difícil para o aluno, até para mim mesmo, mas quando o colega fala da sua experiência pode trazer sugestões e ideias para eu pensar na minha maneira de trabalhar. Se eu ficar somente na minha experiência de sala de aula, eu não vou ter condições de ver outras possibilidades (ANA MARIA, ENTREVISTA, 2017).

Cotidianamente os professores compartilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, de como fazer algo, como organizar a sala de aula, o planejamento, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os estudantes. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre suas atuações, reflexões e implicações.

Nesse sentido, quando os professores compartilham as suas experiências e interagem com as experiências de seus pares, conseqüentemente essa pessoa se forma, transforma-se e se (auto)forma, tal como aborda Larossa (2011), quando atribui que o princípio de transformação remete ao sujeito sensível, vulnerável, ex/posto e aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos e de suas representações. Ainda segundo o autor, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência forma e transforma. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito/pessoa da experiência.

As experiências formadoras e transformadoras do docente são constituídas de interações, relações, trocas e partilhas advindas do contexto da sala de aula e transpostas para os encontros de formação, possibilitando pensar que é preciso que esses processos formativos aconteçam de forma reflexiva condensando suas experiências as experiências de seus pares, para que daí surjam as trans-formações necessárias que possam atender as demandas de cada contexto escolar.

Através das análises, foi possível perceber alguns aspectos essenciais à formação docente para além dos contextos de formação e da sala de aula, referente à autonomia e aos saberes da experiência das professoras em relação ao Ciclo de Alfabetização. Os tensionamentos, as tentativas, as zonas de fronteiras que separam as orientações de um programa e as diversas possibilidades do fazer docente, deixam entrever que as professoras se trans-formam e se autoformam a partir das práticas de subjetivação que são acionadas nos contextos de escolarização e formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa atravessou diferentes processos formativos, costurados entre o que aconteceu nas trajetórias de formação, as vivências e experiências que foram refletidas pelas docentes durante as entrevistas. Esse processo está entrelaçado na tessitura da formação docente, deixando entrever mais especificamente a produção de significações de professoras alfabetizadoras sobre o momento formativo vivenciado na *Rede de Experiência*, no âmbito do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC. Tal investigação possibilitou a composição de uma malha de significações tecidas a partir da lembrança e reflexão das interações experienciais e formativas, cuja relação se desdobra nas práticas docentes. Para tanto, considerou-se a multiplicidade de fatores que compõem as pessoas, os contextos e as formas de interação.

Através dos processos formativos aqui desvelados, foi possível analisar e entrever aspectos inter-relacionais entre o acontecido e o vivido, o presente refletido e o futuro que anuncia novas possibilidades e posicionamentos frente à prática alfabetizadora. Essas linhas temporais, relacionais e processuais permitiram que uma desse seguimento e sentido à outra, de forma a sustentar, contrapor, confrontar e transformar outros processos de formação docente, em uma espécie de atualização constante da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. Assim, as dimensões processuais perpassam e, conjuntamente, encontram-se impregnadas nos componentes pessoais, nos campos interativos, contextos e diferentes

aspectos da matriz sócio-histórica, tal como concebe a perspectiva teórica-metodológica da Rede de Significações.

Desse modo, os diversos contextos e campos interativos, impulsionam posicionamentos outros que estão atrelados à subjetividade de cada professora, cujo movimento é tecido individual e coletivamente. Nesta pesquisa, a *RedSig* auxiliou na compreensão dos sentidos e significados que atravessam e constituem os processos e contextos formativos, corroborando para a compreensão da trama que envolve a (auto)formação, as múltiplas interações e contextos, como possibilidade de fazer emergir a criatividade e potencialidades de cada professora.

Neste sentido a Rede de Significações atua nas dimensões interacionais, pessoais e contextuais, tecendo uma textura interativa e dialógica. Assim, como a perspectiva do desenvolvimento humano de bebês acontece através da relação com outros bebês, há um entendimento de que os processos formativos e de ampliação de conhecimentos por parte das professoras alfabetizadoras, se dão na relação com seus pares, interagindo e dialogando nos espaços de formação e docência.

As interpretações e análises aqui empreendidas sobre a pessoa, as interações e o contexto tornaram visíveis as contradições, conflitos e confrontos, como também a interdependência e a solidariedade entre os pares docentes. Com isso, demonstrou-se que as interpretações das situações, ações e práticas são múltiplas, os sentidos são diversos e que há sempre contradição de uma mesma situação, deixando entrever que os atos de significação e sua urdidura complexa são centrais ao processo de formação continuada.

Pesquisar sobre esses campos interativos, constituídos das experiências vividas e refletidas por essas professoras, possibilita deslocar e desmanchar tramas tecidas e bordadas, que foram produzidas para costurar e fechar um ciclo de formação de professoras alfabetizadoras. Assim, os resultados da pesquisa desmancharam bordados, produziram e provocaram a permanência de outros. As lembranças do acontecido na *Rede de Experiência* foram relatadas e escritas a partir de contextos que permitem o exercício da reflexividade, dos posicionamentos, tensionamentos e silenciamentos sobre o dizer e o fazer docente.

As interações na *Rede de Experiência* produziram significações, durante os quatro anos de formação de alfabetizadores. No referido contexto, havia professoras que falavam sobre suas experiências, sobre o que o programa orientava, assim como outras que não falavam, interagiam com seus silêncios. A dinâmica adotada, se utilizando das entrevistas como coleta dos dados, permitiu que professoras pudessem refletir e falar sobre acontecimentos, vivências e práticas pedagógicas experimentadas em suas turmas do Ciclo de

Alfabetização. A regra era dizer sobre a experiência vivida durante os quatro anos de formação, baseada nas orientações do Programa. As questões motivadoras sugeriam que as alfabetizadoras dissessem como fizeram nas suas respectivas salas de alfabetização, a partir do que fora orientado a fazer nos encontros de formação.

Este contexto formativo e de interações foi transportado para a realidade através de entrevistas gravadas e transcritas. Desse modo, foi possível identificar alguns tensionamentos sobre as (im)possibilidades do fazer docente, presentes nos discursos das professoras entrevistadas. Primeiro, no sentido de que as tentativas autônomas davam certo, levando em consideração outros modos e jeitos de fazer. Segundo, por não seguirem as orientações do programa, pela não realização de atividades, pelas não tentativas. Assim, ficou evidente que pouco se falava sobre esse outro modo de agir e fazer autônomo, da autoformação.

As professoras entrevistadas demonstraram distintos posicionamentos em contextos e temporalidades diferentes, evidenciando uma diferença na significação durante os momentos de formação do PNAIC e o momento da entrevista. Embora estivessem “livres” para falar durante os encontros de formação sobre suas experiências, tal contexto foi significado também como um espaço de cerceamento da experiência, produzindo silenciamentos. Tal aspecto demonstra certo grau de fragilidade na dinâmica do momento formativo da *Rede de Experiência*, aspecto que merece ser revisto por este Programa em específico, assim como outros contextos que se propõem a formação docente. Ao serem entrevistadas as professoras se sentiram mais à vontade para falar e refletir sobre os significados construídos no processo formativo. Esse sentimento de liberdade e conforto foi dito em todas as entrevistas, situação que abriu frechas para outros sentidos em relação à formação proposta e vivenciada.

Seguindo com esse entendimento, tem-se um espaço para interpelar os programas ou cursos de formação continuada no modo como estão concebendo a experiência e sua partilha. As reflexões aqui empreendidas podem suscitar um quadro de mudanças no campo teórico e prático, com a intenção de oferecer informações, conteúdos, inovações na prática pedagógica, dentre outros, produzindo, a partir da ampliação de novos conhecimentos, novos posicionamentos, papéis e contra/papéis, formas de ser e agir na docência. Por outro lado, deve-se levar em consideração o fato de que essas pessoas estão ligadas a grupos de profissionais que se organizam em um ritmo e concepções metodológicas e epistemológicas, que se justapõem simplesmente, já que são apropriados de maneira singular e negociados a partir de outros saberes evidências de sujeitos históricos dentro dos contextos dos cursos e programas, que nem sempre levam em conta as diversas realidades e singularidades do cotidiano escolar no qual cada profissional está imerso.

Desse modo, cabe indagar: como diminuir essas lacunas? Possibilitando refletir sobre inadequações dessa malha organizacional dos programas de formação, no que se refere às contradições e paradoxos, sobretudo, as políticas de silenciamento e o desperdício da experiência docente que perpassam o contexto formativo em análise. Nesse sentido o exercício pode estar direcionado em considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

A experiência docente e coletiva ajuda a pensar sobre as poucas situações em que o docente atua sozinho, estas situações permitiram que as professoras estabelecessem relações de diálogo e interação com seus pares. As experiências compartilhadas na coletividade configuram-se em fontes de construção de saberes, bem como as relações que as professoras estabelecem cotidianamente com outros professores e com seus alunos, as trocas de experiências, não só na própria escola como também em outros espaços de interação e formação docente, já que situam como sujeitos históricos e culturais.

A produção de significações sobre o momento formativo da *Rede de Experiência* serviu de base para que as experiências de cada professora fossem analisadas e valorizadas pelo viés da reflexividade e da subjetividade, permitindo pensar sobre a malha material e simbólica, implicada nas formas de organização e operacionalização dos cursos de formação continuada.

Os sentidos atribuídos ao momento formativo denominado *Rede de Experiência* suscitaram algumas reflexões sobre o posicionamento, a autonomia e os silenciamentos nos momentos de interação vividos na formação. As tentativas, os modos de fazer e agir na sala de aula não era anunciado no momento propício para esse fim. A autonomia na sala de aula driblava as orientações do programa e os silêncios sentidos foram finalmente expostos durante as entrevistas.

As professoras no seu modo de significar apontam para uma rota de desvio no sentido de burlar as políticas de silenciamento, forjadas no contexto da formação continuada do PNAIC. Do mesmo modo, faz entrever o aspecto paradoxal que abordamos anteriormente: um espaço que se destina à partilha de experiência, mas que é cerceada nos casos em que destoam das orientações institucionais do Programa.

A partir desse tecido de significações e posicionamentos das professoras sobre o momento formativo da *Rede de Experiência*, foi possível fazer uma análise também sobre os deslocamentos e aberturas sobre os saberes e fazeres mediante as interações dialógicas e

atravessadas pelas temporalidades processuais entre o acontecido, o vivido e o refletido, na compreensão dos processos formativos e a emergência de produções subjetivas que acionam novos posicionamentos na prática docente e conseqüentemente na prática de alfabetização.

A experiência na docência mostrou-se também um saber coletivo de professoras e para os mesmos em sua atividade docente. Nesse viés, as professoras assumem um papel de autoformação, à medida que se entendem como sujeitos reflexivos de sua própria prática pedagógica. O tempo vivido, ou ontogenético, refere-se aos discursos evocados sobre experiências vividas nas práticas discursivas das professoras.

Esta compreensão leva-nos a perceber que as professoras podem estar além da visão de executores de programas e currículos, ou simplesmente objetos de investigação. Podem também ser produtoras de conhecimento, e saberes válidos e coerentes com a realidade educativa. Dentre tantas maneiras, elas podem autoformar-se, na medida em que são interpeladas a resgatar memórias de um passado, refletindo sobre as práticas individuais e coletivas, assim como seus posicionamentos nos contextos e espaços de formação e docência. Um espaço de formação docente que também abre espaço para a singularidade, os desvios e as contradições urdidas entre o contexto formativo e a prática.

Por conseqüência, os posicionamentos e as transformações engendradas através da experiência nos espaços de formação, nos autoformam, nos viram do avesso. No texto “A beleza do avesso”, Fábio de Melo diz que os amantes nunca esgotam as criaturas amadas, porque o amor sobrevive de futuro, ele consegue enxergar o que a gente ainda não viu. A pessoa que ama consegue enxergar o que o outro ainda não é, é o avesso, é o contrário da situação. Diz ele: “É tão bonito a gente pensar que a beleza do tecido tem um sustento, uma trama que está por trás de tudo isso”. Desse modo é possível aproximar os processos formativos, sobretudo do momento reflexivo proporcionado pela pesquisa. Através da pesquisa foi possível entrar na trama do ‘avesso’ dessas professoras, quando não se enxerga somente aquilo que os olhos e a formação podem revelar, podem conhecer, mas também tudo aquilo que ainda está oculto ou que já sofreu transformações e precisam aparecer o avesso do tecido.

Articulando essas reflexões com esta dissertação, cabe enfatizar que a beleza talvez possa estar no processo, no que pode vir a ser, na elaboração de saberes provenientes da experiência e que potencializam os processos de mudanças. Os devires, os avessos se lançam como elementos constitutivos nas trans-formações no tecido da sociedade e, conseqüentemente, no campo da docência. Algumas mudanças de atitudes acontecem, por exemplo, somente depois de uma dolorida tomada de consciência. Desnudar. Provocar.

Incomodar. Tensionar. Entrelaçar. Infinitivos que mobilizam, desequilibram, desmancham, sensibilizam. Assim, as experiências passam a ser sentidas não só de fora para dentro, mas de dentro para fora, em fluxos, em redes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

BARROS, Jamile de Andrade. **A experiência formativa com leitura de professoras-alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Ilhéus-BA: UESC, 2015.

BONDÍA, Larrosa Jorge. **Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas**. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº19, 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27. jul/dez. 2011.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BONI, Valdete; QUARESMA, Jurema Sílvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2. n.1, janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual da Rede Nacional de Formação Continuada**. Brasília: MEC/SEB, 2003.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pró-Letramento**. Resolução CD/FNDE Nº 24, de 16 de agosto de 2010

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo e Alfabetização (1.o, 2.o e 3.o anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01. Unidade 01. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela **Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 jul. 2012.

_____. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo**, Brasília, DF, 25 abr. 2013b. Seção 1, n. 79, p. 1.

_____. Diário Oficial da União ano CL nº 79, Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.

CATANI, Denice B. et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado. Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: **Educação de Qualidade Começando pelo Começo** Organizadores: Rui Rodrigues Aguiar; Ivo Ferreira Gomes; Márcia Oliveira Cavalcante Campos. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

_____. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)**. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONTRERAS DOMINGO, José; FERRÉ, Núria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; FERRÉ, Lara, Núria Pérez de (comps). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

DERDYK, Edith. **Linha de Costura**. São Paulo: Com Arte Editora, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. "Nossas faculdades não sabem formar professores." Disponível em: <<https://epoca.globo.com/.../2016>>. Atualizado em 06 nov. 2016. Acesso em jan/2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "Histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**. v. 25 n.2 São Paulo jul./dez.1999.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, set.-dez. 2007.

_____. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases** - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede o Programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica**. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender/medias saberes experienciais**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARINHO, Tarcyla Coelho De Souza. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: na trilha de sentidos que ressoem em outras formações**. FACED/UFBA. 2015

MEIRELES, Maximiano Martins de. **Identidades em travessia: representações de estudantes de letras sobre se professor de Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. O regresso dos professores. Conferência: **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida**. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, 27 e 28 de setembro de 2007.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Seminário sobre a profissão e a prática na formação de professores** em Uberaba
Publicado: Sexta, 06 de dezembro 2013 11:35 | Última Atualização: Quarta, 21 maio 2014 20:33

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio: No movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito** 3.ed., São Paulo: Cortez, 1999, p.17-57.

REY, Fernando Gonzalez. Locualitativo y locuantitativo em La investigación de la psicología social. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 10, n.2, p. 32-52, 1998.

_____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

RODRIGUES, Suzani dos Santos. **Formação em Rede do PNAIC: concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos**. UFPE, 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA et al. (Orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.23-34.

SANTOS, Márcia Inês Maschio dos. **O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Unijuí, 2015.

SAVAZZONI, César Augusto. Subjetividade e devir à luz da filosofia de Deleuze e Guattari: Contribuições para uma psicologia. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010>>. Acesso em:

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António, **“Os Professores e sua Formação”**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, M.H.G.F. Saber docente: contingências culturais, experiências, psico-sociais e formação. In: XX Reunião Anual da Anped. **Anais...** [S.l.: s.n.], 1997.1 disquete.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Tatiana Palamini. **O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores**. UMP-Taquaral. 2015.

STRAUSS, Anselm L., CORBIN, Juliet Corbin. ROCHA, Luciane de Oliveira da. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Editora Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Última década. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995.

VIEIRA, Claudia Figueiredo Duarte. **Formação continuada de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC: do texto ao contexto**. UFPI, 2015.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa sobre A produção de Significações de Professoras Alfabetizadoras sobre a *Rede de Experiência* e sua relação com a formação. Este TCLE respeita as exigências contidas nos itens IV.3 da Res. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS.

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n-Novo Horizonte – Feira de Santana, Bahia. CEP: 44.036-900. Fone: 3161-8246.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A LINHA E O LINHO: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE A REDE DE EXPERIÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO

Pesquisadora responsável: CARLA ANDRÉA SANTOS DE QUEIROZ

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos que as professoras atribuem ao momento formativo denominado Rede de experiência; analisar os deslocamentos de saberes e fazeres nas interações dialógicas, atravessadas pelo tempo; compreender a emergência de produções subjetivas que acionam novos posicionamentos na prática docente. A metodologia é de cunho qualitativo e envolve entrevistas gravadas na escola onde exerce à docência. Caso concorde em participar da pesquisa, lhe são assegurados sigilo e anonimato das informações e em caso de eventual constrangimento, ou não se sinta suficientemente esclarecida, lhe é facultado retirar o consentimento, sem nenhum prejuízo. Dentre os benefícios pela participação na pesquisa estão: a possibilidade em ajudar a desenvolver programas de formação continuada que estejam mais próximos das diversas realidades escolares; que venham ajudar crianças com dificuldades de aprendizado. As professoras que participem nesta pesquisa poderão ajudar a fazer a diferença, e possivelmente ter colaborado diretamente para um importante avanço científico. Da parte da pesquisadora fica ainda assegurado que não haverá qualquer ônus, nem risco de nenhuma natureza aos participantes. Os dados coletados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, ficando sob a responsabilidade da equipe de pesquisa e arquivados no Núcleo de estudo e pesquisa TRACE do Departamento de Educação, sendo descartados após cinco anos como garantia da não identificação dos participantes. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas será sua e a outra é do pesquisador responsável.

Local, Data _____

Assinatura do pesquisador: _____

E-mail de contato: _____

Nome e Assinatura da participante

PROPOSTA DE ENTREVISTA PARA O PRIMEIRO MOMENTO

Perfil bibliográfico: Quem sou eu?

- 1) De onde vem, nome, idade, residência;
- 2) Contexto familiar e social;
- 4) Como se vê como mulher e profissional hoje?

Processos formativos para a Docência:

- 5) Motivações e influências para a escolha da profissão;
- 6) Formação inicial: aprendizagens, descobertas, dificuldades, lacunas...
- 7) Ingresso na docência: sensações e práticas

Sobre a Formação Continuada e a Rede de Experiência

- 8) Experiências dos programas de formação continuada: quais participou? Quais foram significativos?
- 9) Quais os momento mais significativos que você recorda durante as formações do PNAIC?
- 10) Quais os saberes e aprendizagens mais importantes que você pôde incorporar à sua prática Como se percebe enquanto alfabetizadora?
- 11) O que significa ser alfabetizadora para você?
- 12) Se pudesse fazer alguma mudança em relação à sua prática pedagógica, o que mudaria?

Concluir solicitando à entrevistada que avalie a experiência da entrevista e se gostaria de comentar algo mais livremente

PROPOSTA DE ENTREVISTA PARA O SEGUNDO MOMENTO

- 1) O que você recorda das formações do PNAIC?
- 2) O que você lembra sobre os momentos de formação na *Rede de Experiência*?
- 3) O que acontecia nos momentos da *Rede de Experiência*?
- 4) Como era a interação do grupo durante a *Rede de Experiência*?
- 5) Como era sua participação no momento da *Rede de Experiência*?
- 6) Sobre o que vocês conversavam na *Rede de Experiência*?
- 7) O que você pensa sobre essa atividade de trocar experiências com outras professoras alfabetizadoras?
- 8) O que você aprendia durante os momentos da *Rede de Experiência*?
- 9) Você considera importante o momento da *Rede de Experiência* para sua formação como alfabetizadora? Por quê?
- 10) Do que você mais gostava no momento da formação *Rede de Experiência*?
- 11) Do que você menos gostava desse momento da formação?
- 12) Se você pudesse fazer alguma mudança nessa metodologia da *Rede de Experiência*, qual mudança seria?

QUADRO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS NO PRIMEIRO MOMENTO

TEMA	QUESTÕES	RESPOSTAS	CATEGORIA ANALÍTICA	LITERATURA
PERFIL BIOGRÁFI CO	a) De onde vem, nome, idade, residência b) Contexto familiar e social; c) Como se vê como mulher e profissional hoje?			
INTINERÂ NCIAS FORMATI VAS PARA A DOCÊNCI A	d) Motivações e influências para a escolha da profissão; e) Formação inicial: aprendizagens, descobertas, dificuldades, lacunas... f) Ingresso na docência: sensações e práticas			

QUADRO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS NO SEGUNDO MOMENTO

QUESTÕES	RESPOSTAS	CATEGORIA ANALÍTICA	LITERATURA
a) O que você lembra sobre os momentos de formação na Rede de Experiência?			
b) O que acontecia nos momentos da Rede de Experiência?			
c) Como era a interação do grupo durante a Rede de Experiência?			
d) Como era sua participação no momento			

da Rede de Experiência?			
e) Sobre o que vocês conversavam na rede de Experiência?			
f) O que você pensa sobre essa atividade de trocar experiências com outras professoras alfabetizadoras?			
g) Do que você mais gostava e menos gostava no momento da Rede de Experiência?			
h) Você considera importante o momento da Rede de Experiência para sua formação como alfabetizadora? Porque?			
i) Se você pudesse fazer alguma mudança nessa metodologia da Rede de Experiência, qual mudança seria?			
j) Avalie a experiência da entrevista e se gostaria de comentar algo mais livremente.			