



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ROSELI JOVELINA DOS SANTOS

PROFISSIONALIZAÇÃO E DESAFIOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE TACAIMBÓ-PE

CARUARU

2023

ROSELI JOVELINA DOS SANTOS

**PROFISSIONALIZAÇÃO E DESAFIOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE TACAIMBÓ-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de mestra em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Kátia Silva Cunha

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Tânia Maria Goretti Donato Bazante

CARUARU

2023

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Santos, Roseli Jovelina dos.

Profissionalização e desafios da identidade profissional docente na Rede Municipal de Tacaimbó - PE / Roseli Jovelina dos Santos. - Caruaru, 2023.

105 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Acadêmico do Agreste, Educação Contemporânea.

Orientadora: Profª Drª Kátia Silva Cunha.

Coorientadora: Profª Drª Tânia Maria Goretti Donato Bazante.

1. profissionalização; 2. identidade docente; 3. formação continuada. I. Cunha, Kátia Silva. II. Bazante, Tânia Maria Goretti Donato. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 370

ROSELI JOVELINA DOS SANTOS

**PROFISSIONALIZAÇÃO E DESAFIOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE TACAIMBÓ-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de mestra em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 31/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Kátia Silva Cunha (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maria Goretti Donato Bazante (Coorientadora/Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Magna do Carmo Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por tamanha misericórdia em minha vida, por me abençoar e agraciar de forma tão abundante mesmo quando entendo não merecer.

À professora kátia Cunha, minha orientadora, pelo seu olhar de mãe em todas as circunstâncias perpassando os momentos de aprendizagem, por sua orientação sempre amorosa e ao mesmo momento por sua dedicação ímpar e empenho acerca das questões acadêmicas.

À professora Tânia Bazante, coorientadora por me abraçar nesse momento de forma tão acolhedora e significativa na produção dessa pesquisa. A professora Magna do Carmo Silva e ao professor Saulo Ferreira Feitosa, por comporem a banca examinadora, pela atenta leitura dessa pesquisa e suas contribuições acadêmicas.

Aos meus filhos José Allef e Allany Yasmin, minha inspiração diária, por terem despertado em mim o amor incondicional e compreenderem ainda sendo crianças o quão importante é a realização dos meus sonhos. A minha família que sempre torceu por mim em minhas batalhas e conquistas diárias, em especial minha mãe que mesmo em sua simplicidade sem compreender o que é um mestrado, me coloca em suas orações.

À Julliana Alcântara por ser minha incentivadora e parte de apoio nessa caminhada, por acreditar em mim e impulsionar minhas conquistas e alegrias, tornando a busca dos meus sonhos e objetivos mais tranquilos.

A todos os professores do Mestrado em Educação Contemporânea, pelos conhecimentos compartilhados, dedicação, compromisso e afetuosidade. Aos meus colegas de turma de mestrado e orientação. De forma particular agradecer as minha amiga Cinthia Oliveira, por acreditar e me estimular na busca por minhas conquistas e realizações pessoais, profissionais e acadêmicas, agradeço imensamente.

A minha amiga Ariselma Ramalho, companheira de turma com quem partilhei momentos de leitura, escrita, dúvidas, conhecimentos, sono em nossa trajetória matinal, gargalhadas e alegrias que tornaram minha caminhada mais leve. Outras pessoas que fizeram parte da minha caminhada de forma direta ou indireta deixaram marcas significativas, esses que cito aqui, cada qual a sua maneira, minha eterna gratidão.

Aqui estamos. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1991, p. 17)

RESUMO

Essa pesquisa parte do problema que traz como questão central as formações continuadas da rede de ensino de Tacaimbó estimulam uma determinada identidade para esses docentes? Partindo da necessidade em: analisar os desafios presentes nas formações continuadas de professores, atinentes a uma identidade profissional docente na rede municipal de Tacaimbó-PE, tendo como desdobramento os seguintes objetivos específicos: a) identificar elementos acerca de profissionalização e identidade docente nos documentos presentes nas formações continuadas de professores no que se refere as políticas curriculares no município de Tacaimbó-PE e b) analisar marcadores sobre a identidade profissional docente e a profissionalização presentes nos documentos das formações continuadas no município de Tacaimbó – PE. No que trata do aporte teórico Ball (2005, 2007), Lopes (2017), Macedo (2007, 2011, 2014 e 2015), Gatti (2006, 2007, 2010 e 2012), Flores (2015) e Cunha (1999 e 2017), tensionando fundamentar à questão problema. Utilizamos como percurso metodológico uma abordagem qualitativa da pesquisa com base em Minayo (2001 e 2007). Nesse movimento de busca, nossos procedimentos ancorados na análise documental e instrumentos a respeito das formações continuadas voltados do 1º ao 5º ano dos anos iniciais, respeitando a forma fidedigna os resultados. Para produção dos dados utilizamos como hipótese possibilidades de enfrentamentos em relação a identidade docente através de sua política de formação continuada que está embricada nos documentos utilizados nas formações continuadas na rede municipal de Tacaimbó-PE e sendo assim analisamos as possibilidades de contribuição para a formação de uma identidade profissional docente. Após dados consolidados, o resultado da pesquisa indicou que os documentos utilizados nas formações continuadas, desde pautas de reuniões até materiais para serem utilizados com seus discentes em sala de aula apresentam metodologias, acompanhamentos e instrumentos voltados para o desenvolvimento de programas indicados pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, de forma que todo município esteja na mesma sintonia no que concerne ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano. Nesse sentido, os resultados nos revelam os impactos existentes sobre as identidades profissionais docentes acerca das formações continuadas na rede municipal de Tacaimbó.

Palavras-chave: profissionalização; identidade docente; formação continuada.

ABSTRACT

This research starts from the problem that brings as its central question the continuing training of the Tacaimbó education network stimulate a certain identity for these teachers? Starting from the need to: Analyze the challenges present in continuing teacher training, relating to a professional teaching identity in the municipal network of Tacaimbó – PE, with the following specific objectives unfolding: a) Identify elements regarding professionalization and teaching identity in the documents present in continuing teacher training regarding curricular policies in the municipality of Tacaimbó - PE and b) Analyze markers on teaching professional identity and professionalization present in continuing education documents in the municipality of Tacaimbó – PE. Regarding the theoretical contribution Ball (2005, 2007), Lopes (2017), Macedo (2007, 2011, 2014 and 2015), Gatti (2006, 2007, 2010 and 2012), Flores (2015) and Cunha (1999 and 2017), trying to substantiate the issue. We used a qualitative research approach as a methodological approach based on Minayo (2001 and 2007). In this search movement, our procedures are anchored in documentary analysis and instruments regarding continued training aimed at the 1st to 5th year of the initial years, respecting the reliable form of the results. To produce the data, we used as a hypothesis possibilities of confrontations in relation to teacher identity through its continuing education policy that is embedded in the documents used in continuing training in the municipal network of Tacaimbó - PE and therefore we analyzed the possibilities of contributing to the formation of a professional teaching identity. After consolidated data, the research result indicated that the documents used in continuing education, from meeting agendas to materials to be used with students in the classroom, present methodologies, follow-ups and instruments aimed at developing programs recommended by the State Network of Teaching in Pernambuco, so that the entire municipality is on the same page regarding the learning development of students from the 1st to the 5th year. In this sense, the results reveal the existing impacts on professional teaching identities regarding continued training in the municipal network of Tacaimbó.

Keywords: professionalization; teaching identity; continuing training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1-	Pesquisa em formato de comunicações orais e pôsteres da ANPED entre os anos de 2014 a 2022, nos GTs de estado e política educacional, formação de professores e currículo a nível nacional.....	22
Quadro 2-	Pesquisas de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, disponíveis no repositório no período de 2014 a 2022 que apresentam discussões acerca das políticas curriculares e formação de professores.....	27
Quadro 3-	Banco de Teses e Dissertações da Capes no período de 2013 a 2022 apresentadas a partir da aproximação com o objeto de estudo dessa pesquisa.....	32
Mapa 1-	Localização do Município de Tacaimbó.....	53
Quadro 4-	Escolas Municipais de Tacaimbó –PE.....	55
Fotografia 1-	Centro de Formação Continuada de Professores – Tacaimbó.....	56
Quadro 5-	Mapeamento dos documentos analisados.....	63
Quadro 6-	Mapeamento dos documentos oficiais.....	71
Quadro 7-	Pautas das formações continuadas realizadas no Município de Tacaimbó - PE, referentes ao ano de 2022.....	79
Fotografia 2-	Planilha de Acompanhamento Pedagógico - 1º ano.....	82
Fotografia 3-	Planilha de Acompanhamento Pedagógico - 2º ano.....	83
Fotografia 4-	Planilha de Acompanhamento Pedagógico - 3º ano.....	84
Fotografia 5-	Acompanhamento Pedagógico/ Habilidade- Professores 3º ano.....	85
Quadro 8 -	Acompanhamento Pedagógico – Professores 3º ano	85
Fotografia 6-	Manuais e Almanques 1º e 2º anos.....	86
Fotografia 7-	Orientação para professores 1º e 2º anos.....	88
Fotografia 8-	Orientação geral para professores e coordenadores municipais (3º e 4º anos).....	90

LISTA DE SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica
CAC	Centro de Artes e Cultura
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE	Centro de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CLC	Conscientização Linguística Crítica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CTG	Centro de Tecnologia e Geociências
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FABEJA	Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim
FORGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação
GTs	Grupos de Trabalhos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFA	Programa de Fortalecimento das Aprendizagens
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROPED/UERJ	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE/UAG	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União dos dirigentes Municipais de Educação
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	UMA APROXIMAÇÃO AOS ESTUDOS ACERCA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	22
2.1	Considerações Gerais de Trabalhos encontrados nos anais da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.....	22
2.2	Considerações Gerais de Trabalhos encontrados no Banco Digital de Dissertações e Teses da UFPE.....	26
2.3	Considerações Gerais de Trabalhos encontrados na Biblioteca de Teses e Dissertações da Plataforma da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES.....	32
2.4	Considerações acerca da aproximação ao campo.....	35
3	UMA BREVE CONCEITUAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	36
3.1	Formação de professores.....	39
3.2	Formação Continuada.....	42
3.3	O conceito de Identidade Docente.....	45
3.4	Identidade e Profissionalização Docente no Contexto Educacional.....	48
4	O CAMINHAR PELO PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	51
4.1	Abordagem da Pesquisa.....	52
4.2	Campo da pesquisa.....	52
4.3	Relações das Escolas Municipais de Tacaimbó – PE.....	55
4.4	Centro de Formação de Tacaimbó – PE.....	56
4.5	Percurso Metodológico.....	57
4.6	Ferramentas de Pesquisa.....	57
4.7	Análise Documental.....	58
5	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE CERCAM AS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM TACAIMBÓ.....	61
5.1	Documentos oficiais e formações continuadas.....	70
	Documentos Oficiais e identidade docente.....	72

PNE – 2014.....	72
BNCC – 2017.....	75
Currículo de Pernambuco.....	76
6 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE EM TACAIMBÓ-PE.....	81
6.1 Planilha de Acompanhamento Pedagógico – Professores - Anos Iniciais – 1° ao 5° ano.....	81
6.2 Fichas de consolidação e diagnósticos professores e coordenadores municipais referentes aos 3°, 4° e 5° anos dos Anos Iniciais.....	84
6.3 Os Manuais dos Professores 1° e 2° anos.....	86
Os Manuais dos Professores 1° e 2° anos.....	87
6.4 Tabelas de Habilidades 3° ao 5° anos.....	88
6.5 Documento de Orientação Pedagógica para Professores e Coordenadores Referente aos 3°, 4° e 5° Anos dos Anos Iniciais.....	89
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A - DOCUMENTO NORTEADOR.....	104
APÊNDICE B - MANUAL DO PROFESSOR 1° ANO.....	104
APÊNDICE C - MANUAL DO PROFESSOR 2° ANO.....	104
APÊNDICE D - ALMANAQUE DO ALUNO 1° ANO.....	104
APÊNDICE E - ALMANAQUE DO ALUNO 2° ANO.....	104
APÊNDICE F - TABELA DE HABILIDADES 3° ANO.....	104
APÊNDICE G - TABELA DE HABILIDADES 4° ANO.....	104
APÊNDICE H - TABELA DE HABILIDADES 5° ANO.....	104
APÊNDICE I - ACOMPANHAMENTO DO 1° ANO.....	104
APÊNDICE J - ACOMPANHAMENTO DO 2° ANO.....	105
APÊNDICE L - ACOMPANHAMENTO DO 3° ANO.....	105
APÊNDICE M - ACOMPANHAMENTO DO 4° ANO.....	105
APÊNDICE N - ACOMPANHAMENTO DO 5° ANO.....	105

1 INTRODUÇÃO

A presente introdução busca apresentar uma trajetória histórica acadêmica e profissional, as quais possibilitam compreender as motivações pela escolha do tema. No ano de 2004 iniciei minha primeira Licenciatura em Matemática na Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (FABEJA) - PE, no mesmo período trabalhava em uma escola da rede privada como professora da educação infantil e assumi um contrato estadual polivalente¹ que apresentou-se como uma solução aligeirada para suprir a falta de professores habilitados para atuarem na docência a partir do seu nível médio, com visão de um docente que transita por diferentes áreas de conhecimento articulando saberes e procedimentos.

Nesse período a rede estadual em Pernambuco, ainda recebia alunos para o antigo ensino primário (1^a a 4^a séries), como eram denominadas naquela época, hoje ensino fundamental – anos iniciais, sendo assim as formações continuadas, ofertadas aos docentes da rede, nesse período, aconteciam acerca das turmas e séries que lecionavam.

Durante esse período, as escolas já recebiam programas, como: Se liga², que surgiu em 2001 em função da necessidade de atender uma grande parcela de alunos com distorção idade-série que cursavam a “solução educacional! Acelera Brasil”, mas não conseguiam acompanhar o desenvolvimento do programa pois não sabiam ler e escrever. Entretanto, apesar das dificuldades apresentadas pelos estudantes, o Acelera Brasil, consagrou-se como um programa de alfabetização que leva às escolas uma dinâmica escolar pautada na educação do aluno de forma integral, no estímulo não apenas de suas capacidades cognitivas, mas também nas habilidades socioemocionais, como comunicação, colaboração, autoeficácia, autogestão, que contribuiria para a formação de cidadãos aptos para superar os desafios do século. O sucesso da alfabetização é construído no dia a dia do programa, principalmente pelo vínculo afetivo

¹ Polivalência foi um termo apresentado inicialmente pelo Conselho Federal de Educação (1962), a partir das Indicações do conselheiro Valnir Chagas, sua Indicação não promulgada do CFE de nº 23/73, subsidiada por pareceres anteriores desse mesmo conselheiro, os de nº 252/69 e de nº 283/69, foi proposta a ideia de polivalência para afirmar um núcleo comum nos currículos a partir da compreensão de que o professor não é um “tarefeiro” e precisa vivenciar uma formação que lhe garanta compor junto ao processo educativo, a dimensão da preparação integral do aluno, dos conteúdos das matérias a serem ensinadas e dos métodos apropriados para atender a tais especificidades, fomentando assim a implementação de licenciaturas curtas, reduzindo seu nível de preparação intelectual e crítica em um nível superior.

² Em 2009, o MEC incluiu o Se Liga no Guia de Tecnologias Educacionais, uma seleção de programas inovadores que promovem educação de qualidade nas diversas etapas da educação básica. A solução educacional oferece um modelo viável e de baixo custo para ser implementado em larga escala, o que permite atendimento a um número maior de alunos. O Instituto Ayrton Senna utiliza o conceito de aliança estratégica para articular apoios técnicos e financeiros de outras instituições, públicas ou privadas, e de empresas para que as redes de ensino possam implantar o programa. <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/se-liga.html>

entre professor e aluno, indispensável para a aprendizagem.

Acolher o aluno tal como ele é, favorecer para que seja bem-sucedido em suas atividades escolares, promover sua socialização com os colegas, oportunizar a sua fala e despertar sua curiosidade são alguns dos objetivos a serem perseguidos pelo professor desde o primeiro dia de aula. Acelera Brasil e Alfabetizar com Sucesso, eram programas que buscavam modelar o desenvolvimento pedagógico em sala de aula, defendendo um discurso de melhoria para o ensino.

Um pouco mais tarde (2008) conclui minha formação, passei em um concurso público para professores na cidade vizinha em Tacaimbó, também em Pernambuco, continuei meus estudos acadêmicos. Hoje, estou como mestranda, cursando o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE.

Destacamos também que nesse período como professora dos anos iniciais em Tacaimbó – PE participei do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC³, um programa do Ministério da Educação (MEC) que possui de forma articulada a atuação do Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, de modo que ofertem recursos para a valorização dos professores através das participações em formações, com apoio pedagógico, materiais didáticos inseridos no ciclo de alfabetização, implementando sistemas de avaliação e gestão de monitoramento. Com objetivo de alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Lecionei no Programa Fortalecimento das Aprendizagens⁴ que surge com objetivo de identificar as principais dificuldades da turma, analisar os resultados do desempenho escolar, promovendo intervenções pedagógicas adequadas, além de articular as atividades desenvolvidas nas aulas aos conteúdos, descritores que os estudantes demonstram ter dificuldades em relação as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nesse sentido lecionei como professora desse programa de forma específica em matemática na rede estadual

³ PNAIC – O Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumidos pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender a meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. <https://www.educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>.

⁴ A ação de Fortalecimento das Aprendizagens, tem como principal objetivo apoiar os estudantes do ensino fundamental, anos finais, e do ensino médio da Rede a fim de que os mesmos melhorem seu desempenho escolar e superem as principais dificuldades referentes à aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, seus métodos estão claros nos documentos curriculares. <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=249>. O programa tem ainda um sistema de base que deve ser alimentado semanalmente pelos professores, esse programa organiza planejamentos, conteúdos e desempenhos dos alunos o Sistema de Fortalecimento as aprendizagens (SAF), SFA - Sistema de Fortalecimento das Aprendizagens (educacao.pe.gov.br).

no ano de 2016 e estive como coordenadora escolar municipal nos anos iniciais da rede de ensino municipal em Tacaimbó – PE.

No decorrer deste período cursei a segunda licenciatura (Pedagogia), estive como aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID⁵, programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública.

Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola básica, os sistemas estaduais e municipais. Uma das intencionalidades do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática do sexto ao nono ano do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio.

Os coordenadores de áreas do conhecimento recebem bolsas mensais de R\$ 1,2 mil. Os alunos dos cursos de licenciatura têm direito a bolsa de R\$ 350,00 e os supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão estagiar, recebem bolsa de R\$ 600,00 por mês. Podem apresentar propostas de projetos de iniciação à docência, instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Em continuidade a minha vida acadêmica na Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (FABEJA) – Autarquia Educacional do Belo Jardim – AEB – FBJ, conclui a segunda licenciatura em pedagogia em 2019 e nesse mesmo período vivenciei a oportunidade de estar como preceptora do Programa Residência Pedagógica⁶, programa esse desenvolvido

⁵ básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Os estabelecimentos firmam convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do Pibid em atividades nas escolas públicas. PIBID - Ministério da Educação (mec.gov.br)

⁶ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias

nas escolas da rede estadual, contemplando entre outras atividades o acompanhamento de regência de sala de aula e intervenções pedagógicas, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, e uma das suas premissas básicas é o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. As IES são selecionadas por meio de edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica. O Programa é desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, assim, as Intuições de Ensino Superior participantes organizam seus projetos institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que recebem os seus licenciandos. O regime de colaboração é efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e o os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente.

Na função de preceptora, atuava na escola a qual leciono, acompanhando, supervisionando, produzindo e orientando pesquisas sobre o desenvolvimento do programa juntamente com licenciandos, também executávamos planejamentos de reforço elaborados com a equipe gestora e coordenador escolar para aumentar o índice de desenvolvimento da educação básica⁷.

Em concomitância com o mesmo período exercendo a função de coordenadora municipal em Tacaimbó, trabalhei com o Programa Criança Alfabetizada⁸. O programa é uma iniciativa do Governo do Estado de Pernambuco, com propósito de garantir a alfabetização dos estudantes até seus sete anos de idade, ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Os eixos norteadores são fortalecimento de gestão, formação de professores e gestores, incentivo às escolas, avaliação e aprendizagem, bem como a mudança no ICMS socioambiental. Em movimento os coordenadores escolares também participam de formações organizadas por coordenador ou formador municipal, acompanha e auxilia no desenvolvimento do trabalho

de educação. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

⁷ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

⁸ Criança Alfabetizada no Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Poder Executivo, o Programa Criança Alfabetizada, que tem por objetivo fortalecer o regime de colaboração com os municípios do Estado de Pernambuco para a garantia da alfabetização de crianças até os 7 (sete) anos de idade.

pedagógico, analisa e consolida os dados por turma e articula juntamente com os professores as ações pedagógicas acerca do Programa Criança Alfabetizada.

Durante esse período algumas inquietações surgiram e, em partilha com meus colegas de trabalho, percebemos que não eram exclusivamente pessoais. Estas discorriam sobre as cobranças que os professores recebiam acerca de modelos prontos de aulas para desenvolver, descritores e habilidades que “deviam” ser lecionados, de forma imposta e seguida à risca, massivamente e justificados diante da necessidade de obter o avanço nos índices escolares, que eram ratificados nas formações continuadas na rede de ensino.

Entretanto, não é um caminho novo, vivido por docentes da Educação Básica. “Os debates sobre a necessidade em decidir sobre o que deva ensinar ganha força na virada dos anos 1920, com o movimento Escola Nova no Brasil” (Lopes, 2011, p. 21), iniciando os estudos curriculares e influenciando cada vez mais a formação de professores. No decorrer desse percurso educacional destacamos alguns documentos oficiais que contribuíram para esse caminhar, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Nesse debate sobre o que deve ser ensinado, a discussão sobre a necessidade de uma base, como condução curricular, começa a ganhar força em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/1996, em seu artigo 26:

(...) **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 9 – **grifos nossos**).

As diversas articulações políticas acerca da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC produziram discursos que de forma direta buscam imprimir uma compreensão que a base nacional é um meio inovador onde há respostas e soluções para acontecimentos e problemas que venham emergir no campo educacional, servindo de referência e orientação para a formação inicial e continuada de professores, para reorganização de materiais didáticos de apoio e principalmente a solução de melhora do sistema de educação brasileira.

Em 2014, após a realização das etapas municipais, estaduais e nacionais da Conferência Nacional de Educação (Conae), o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), convertido na Lei nº. 13.005/2014. Destacamos a meta 7, que se refere a qualidade da educação, indicada na estratégia 7.1 sendo previsto:

(...) estabelecer e implantar, mediante pactuação Inter federativa, diretrizes

pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014 – **grifos nossos**)

Em detrimento da diversidade de experiências escolares em um país como o Brasil, considera o normativo a importância de uma base, justificando-a como direito de aprendizagem, que poderia ser afetado, pois tal proposição reforçaria a centralidade e valorização das avaliações externas e desempenho escolares em redes de ensino, através das listas de conteúdos e habilidades, pré-definidos por ano escolar, como indutores de uma melhoria na qualidade de ensino. Mas não há homogeneidade em relação a defesa de uma base, e citamos Macedo (2015) que se coloca nesse antagonismo em relação a base e justifica que:

Isso não implica que aqueles que discordamos da necessidade de bases nacionais comuns para os currículos sejam contra justiça social ou distribuição mais equitativa da riqueza social. Apenas não acreditamos que se possa cumprir essa promessa por meio da redução do singular ao um da nação. Já há muito a literatura pós-colonial vem destacando que esse “um” foi erigido sobre a redução da diferença à diversidade que classifica, assimila e exclui. (Macedo, 2015, p. 904)

Macedo (2015) nos aponta que as pessoas que desacreditam na promessa apresentada através de uma base nacional comum para todos os currículos, não são pessoas contra a “igualdade social”, mas sim, não veem esse desenvolvimento de forma viabilizadora, questionando o sentido de “um”, o que desrespeita a diversidade e diferença, em uma ação que busca controle sobre o que é ensinado, as aprendizagens e práticas.

A formação de professores precisa ser continuada, já que sua função requer algumas exigências como: dedicação, compreensão de saberes acerca de sua formação, sendo assim a formação continuada é proporção de profissão relacionada a identidade docente, possibilitando o acompanhamento de mudanças mais aligeiradas, amplificando ou até reconstituindo a identificação de sua profissão.

Diante do exposto, se faz necessário remeter-se ao próprio sentido da docência, Dias, (2018, p. 8), nos afirma que “como produção que se afasta da normatização prescritiva e se dá como fechamento provisório, fruto do jogo político-discursivo que negocia/articula diferentes demandas e mantém aberto o tensionamento, o que o faz produção inacabada sempre”, para tanto compreender as formações continuadas, campos onde se discorre sobre demandas e interesses que possibilitem impactos sobre as identidades profissionais docentes na rede municipal de Tacaimbó.

Nesse sentido podemos destacar o que Freire (1996, p. 12), nos aponta que “ensinar não

é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Nesse sentido, revisitamos a discussão proposta por Freire (1996) e que teve uma grande repercussão no campo educacional no livro *Pedagogia da Autonomia*, obra na qual Freire discute saberes necessários à prática educativa, analisando o que se coloca como exigência ao ensinar, mas tomando como premissa que ensinar não é transferir conhecimento.

O autor defende, ao se referir a questões básicas à formação, como algo necessário ao aprendizado dos alunos e a própria prática educativa, permitindo alterar, realizar, renovar e modificar a prática docente em torno dos interesses sobre a aprendizagem dos alunos, destacando com relevância que o aprendizado não pode ser transferido, o aluno não pode ser moldado.

Dentro desse campo de disputas sobre o currículo, o Ministério de Educação (MEC) entregou a edição final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para análise em 2017. No decorrer do mesmo ano, o MEC assumiu a BNCC como política prioritária e em 20 de dezembro do mesmo ano é homologada, sendo o Ministro de Educação desse período José Mendonça Filho, o qual apresenta uma BNCC contemplando apenas a Educação Infantil e Ensino Fundamental, excluindo assim o Ensino Médio.

Um ano após, em abril de 2018, a BNCC foi completada como Ensino Médio, e transformada na Lei n. 13.415/2018, sua homologação aconteceu em 17 de dezembro de 2018, estando o Ministério da Educação sobre o comando de Rossieli Soares da Silva.

Com o início do governo de Jair Bolsonaro, o Ministério da Educação foi assumido por Ricardo Vélez em janeiro de 2019, deixando a BNCC sem foco, onde o processo de implementação da mesma, dependeria dos recursos federais repassados aos estados e municípios, mesmo assim, alguns estados continuaram revendo suas propostas curriculares.

Esse contexto permitiu que alguns questionamentos começassem a emergir, acerca dos sentidos que permeiam as formações continuadas de professores e sendo assim, quais implicações estavam sendo construídas sobre uma identidade profissional docente através de possíveis influências que cercam ou são introduzidas nessas formações na rede municipal de Tacaimbó.

Nesse sentido, nosso projeto se insere no campo de discussões da docência, apresentando como objeto de pesquisa o material utilizado na formação continuada de professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Tacaimbó – PE. Para tanto, delinearemos nosso cerne de investigação nas formações continuadas de professores, ressaltamos que o conteúdo focado nessa pesquisa está extremamente presente no cotidiano

de docentes dos anos iniciais (1º ao 5º anos) desta rede de ensino, a partir das formações continuadas oferecidas pelo município.

O município de realização da pesquisa comporta turmas de educação infantil, ensino fundamental e educação jovens e adultos (EJA), incluindo dentro desses níveis turmas multisseriadas⁹, além disso, adquiriu projetos e programas apresentados pela Secretária de Educação de Pernambuco.

Conforme aponta Dale (2004, p. 425) os sistemas de educação e formação constituem a principal alavanca da economia baseada no conhecimento, podendo se falar de uma “cultura educacional mundial comum” e de uma “cultura universal de educação”, favorecendo uma lógica capitalista global e aspectos da produtividade.

Sobre o conceito de performatividade, Stephen Ball (2013), denomina-a como uma tecnologia, um modo de regulação que emprega julgamentos e comparações, revelando-se como meio de controle para garantir a aquisição de determinadas competências, resultados e desempenhos esperados, algo que expandiu no meio educacional, a busca pela melhor performance educacional, a qual eleva índices e desempenhos. Coadunamos com Ball (2005, p. 543) quando faz referência a performatividade destacando que esta é uma tecnologia, pluridimensional e tem surtido um efeito impactante sobre as reformas curriculares e formação de professores.

A partir da contextualização exposta alguns questionamentos foram surgindo, dentre eles o que mais nos tocou: **As formações continuadas da rede de ensino de Tacaimbó estimulam uma determinada identidade profissional para esses docentes?**

Sendo assim, diante da problemática apresentada, buscamos analisar documentos utilizados nas formações continuadas nesta rede de ensino acerca do objeto de estudo, documentos oficiais que estão ligados diretamente a formação continuada de professores e políticas curriculares dessa rede de ensino.

Nossa Dissertação está organizada, partindo das necessidades em responder seu questionamento existente, onde o objetivo geral consiste em: Analisar os desafios presentes nas formações continuadas de professores, atinentes a uma identidade profissional docente na rede municipal de Tacaimbó - PE. Vislumbrando responder o questionamento presentes em nossa

⁹ A palavra multisseriada conforme Arroyo, Multi = vários; Seriado = séries; logo, pode ser caracterizado por um conjunto de séries dentro de uma única sala de aula. “A palavra multisseriada tem um caráter negativo para visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia construir a escola seriada no campo”. (Arroyo, 2004, p. 81). Ela funciona em algumas escolas do Estado com até sete turmas dentro do mesmo espaço, ou seja, com três séries da educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental com um professor.

pesquisa, desdobramos os seguintes objetivos específicos: a) identificar elementos acerca de profissionalização e identidade docente nos documentos presentes nas formações continuadas de professores no que se refere as políticas curriculares no município de Tacaimbó – PE; b) analisar marcadores sobre a identidade profissional docente e profissionalização presentes nos documentos das formações continuadas no município de Tacaimbó - PE.

Utilizaremos como percurso metodológico a Análise documental, na análise de corpus legais e documentos. Diante do exposto temos como hipótese, que a BNCC vem trazendo um caráter de direcionamento curricular para estados e municípios, que por muitas vezes influenciam nas atividades educacionais e formações continuadas da rede com o intuito de identificar estudos relacionados à temática, realizamos uma pesquisa em uma linha do tempo compreendida nesses últimos 10 anos, entre 2012 a 2022, destacamos que a importância nesse marco se dá inicialmente no ano de 2014, por ser esse ano o início a primeira produção da BNCC (Cassio, 2019. p, 06), “Ainda em 2014 teve início a primeira versão da BNCC, quando José Henrique Paim era Ministro da Educação, no final do governo Dilma Rousseff”, dando seguimento aos períodos de desenvolvimento e apresentação de versões outras que apresentaremos no decorrer da pesquisa compreendemos que ao avançar de cada período torna-se mais evidente, com a atuação das fundações Lemann, Roberto Marinho, Cecilia Solto Vidigal, Instituto Ayrton Senna, Unibanco, Natura e Inspirare, assim como o Itaú BBA, com aporte de outras instituições como Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Uma grande rede é composta por especialistas de avaliação em larga escala, consultores e economistas de bancos, representantes de grupos de materiais didáticos e agentes públicos ligados ao MEC, o que apresentaremos no capítulo seguinte.

2 UMA APROXIMAÇÃO AOS ESTUDOS ACERCA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A formação de professores é um tema que vem ganhando evidência em meio aos campos educacionais e centros de pesquisas no mundo com objetivo de entender os variados fatores que circundam a formação docente, seja inicial ou continuada. Contudo, delimitaremos nossa pesquisa à formação continuada de professores no sistema brasileiro de ensino.

Para construção da pesquisa foram realizadas buscas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, uma entidade reconhecida que apresenta resultados de pesquisas em andamento ou finalizadas na área da educação, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFPE, no repositório de dissertações do Campo Acadêmico do Agreste (CAA) e no Banco da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal a Nível Superior (Capes).

A pesquisa realizada na base de dados elencou os seguintes descritores para a busca: BNCC, Políticas Educacionais, Formação Profissional Docente e Identidade profissional docente, com intuito de mapear as pesquisas e produções que mais se aproximam e dialogam com nosso objeto de estudo.

2.1 Considerações Gerais de Trabalhos encontrados nos anais da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Quadro 1 - Pesquisa em formato de comunicações orais e pôsteres da ANPED entre os anos de 2014 a 2022, nos GTs de estado e política educacional, formação de professores e currículo a nível nacional:

QUANTITATIVO GERAL DE TRABALHOS APRESENTADOS NOS GTs							
GTs	GT 05. ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS		GT 12. CURRÍCULO		GT 08. FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
Tipo	Comunicação Oral	Apresentação em Pôster	Comunicação Oral	Apresentação em Pôster	Comunicação Oral	Apresentação em Pôster	Total
2010	---	---	---	-	---	---	---
2011	---	---	---	-	---	---	---
2012	---	---	---	-	---	---	---
2013	---	---	---	-	01	01	02

2014	---	---	---	-	---	---	---
2015	---	---	---	-	02	---	02
2016	---	---	---	-	---	---	---
2017	---	---	02	01	01	-	04
2018	---	---	---	-	---	---	---
2019	---	---	---	-	---	---	---
2020	---	---	---	-	---	---	---
2021	---	---	---	-	---	---	---
2022	---	---	---	-	---	---	---
Total geral	-----		03		05		08

Fonte: A Autora (2022).

Com o intuito de investigar possíveis aproximações do nosso objeto de pesquisa consideramos três GTs sendo eles: GT-05 - Estado e Políticas Educacionais que, analisa as repercussões existentes nas políticas públicas seja na educação básica, superior ou modalidades de ensino, relações de poder e governo no campo educacional através de modelos de formulações, gestão pública do sistema educacional brasileiro e pesquisas, relações entre mudanças institucionais e sociais assim como mudanças no campo educacional. GT-08 - Formação de Professores, o qual têm relação direta ao nosso objeto de pesquisa, buscando identificar possíveis relações com a temática abordada sobre a identidade profissional docente. Realizamos também o levantamento das pesquisas dispostas no GT-12 - Currículo, por compreender que este constitui importante base teórica de estudo e questões concernentes para nossa pesquisa, com vários referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos, de forma a compreender o currículo em seu sentido mais amplo.

Nessa compreensão seguindo a mesma ordem de pesquisa, realizamos uma leitura aprofundada por títulos, palavras-chaves, resumos e introduções, uma busca que objetivou identificar as produções que se aproximem de nosso objeto.

No GT-12, encontramos dois trabalhos no formato comunicação oral e um pôster, que abordam conceitos de aproximação sobre nosso objeto de estudo.

Sobre os trabalhos apresentados no GT-05, os que foram encontrados priorizavam as temáticas relacionadas com a organização de ciclos, formação por meio de educação à distância, avaliação e cotidiano escolar entre outros.

No GT-08 encontramos um total de quatro Comunicações Oraís e um pôster, sendo o GT com materiais que mais se aproximam de nosso objeto de pesquisa.

O primeiro trabalho foi do ano de 2013, intitulado “A Constituição da profissionalidade docente: Os efeitos do Campo de Tensão do Contexto Escolar sobre os Professores” de autoria de Cristovam da Silva Alves – PUC-SP/SME/PMSP e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André – PUC-SP, abordando o quanto a identidade profissional docente foi influenciada através das pressões que os docentes da educação básica sofrem mediante baixos salários, jornadas de trabalho constituídas com poucas horas destinadas ao estudo e preparação de aulas, a pressão exercida pelos indicadores de qualidade (Ideb e Idesp) organizados a partir de avaliações externas, responsabilização sofrida pelos docentes sobre os resultados dos alunos, que implica no reconhecimento da qualidade de ensino oferecida pela escola, intensificação do trabalho e transbordamento das atribuições dos professores, fatores esses que aproximam-se de nossa pesquisa, mas se distanciam quando seu foco é apresentado em sua preocupação central, explorar o modo como o campo de tensões constituídos pelos indicadores de qualidade Ideb e Idesp e demais elementos do contexto escolar afetam a constituição da profissionalidade dos docentes, sem contar que os sujeitos da pesquisa são docentes iniciantes que sofrem com esses respingos sobre sua carreira de magistério.

Ainda no ano de 2013, um pôster com tema “Percepções dos Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as Ações de Formação Continuada” de Carina Rafaela de Aguiar – UNIVILLE, seu objetivo não está só atrelado ao desenvolvimento dos professores, mas também ao aprendizado dos alunos, pressupõe a busca pelo conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos. Nesse sentido, o trabalho, se apoiando em Gatti (2009, p. 93), afirma “a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, de uma sociedade segura para uma sociedade plural e instável [que] está gerando crises diversas”. Sendo assim, o professor está sendo cobrado a desempenhar um papel central na formação dessa nova sociedade, com novas exigências onde o docente se perde e não sabe mais qual seu papel na escola, qual sua identidade.

O trabalho afasta-se de nossa pesquisa por explorar os meandros do desenvolvimento profissional, conhecendo as necessidades de formação desses educadores e o percurso transcorrido por eles em busca de estratégias contributivas para a prática cotidiana da profissão através da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino, para a qual prestam seus serviços.

Mais adiante, no ano de 2015, dois trabalhos com possíveis aproximações, um com

autoria de Ângela Flach – IFRS – Campus Porto Alegre e Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS, “Formação de Professores nos Institutos Federais: Uma Identidade por Construir” mesmo apresentando fatores claros sobre a formação de identidades, pontos esses que se aproximam de nosso objeto de estudo, afasta-se, pois, por ser realizada em Institutos Federais. O segundo trabalho citado nesse ano tem como autora Maria da Conceição Carrilho de Aguiar – UFPE, que apresenta como o processo de globalização está influenciando alterações no fazer docente, exigindo desse profissional um refazer de sua identidade para dar conta das demandas apresentadas. O trabalho defende que a identidade do sujeito é construída e reconstruída na interação social, a partir de vivências do dia a dia, na história de vida.

Seguindo a ordem de nosso levantamento, o último trabalho do ano de 2017 com aproximação ao nosso objeto de pesquisa têm como tema “Formação de Professores do Ensino Superior e Identidade Profissional Docente” de Raquel Antunes Scartezini – UnB/CAPES, o fato de no próprio tema conter a palavra identidade e os discursos das atuais reformas educativas já nos motivou a averiguar a possibilidade de aproximação ao nosso objeto de pesquisa, mas para além de abordar o tema no Ensino Superior ainda objetiva trazer à luz diferentes abordagens sobre o constructo teórico “identidade profissional docente” (IPD) e apontar a sua proficuidade nos programas de desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. Dessa forma, apresenta discussões sobre formação pedagógica do professor universitário nas políticas brasileiras para pós-graduação, distanciando assim de nosso objeto de pesquisa.

Ainda no ano de 2017, mais especificamente no GT-12 encontramos dois trabalhos que se aproximavam de nossa pesquisa, sendo o primeiro trabalho denominado “A base Comum Nacional no debate da política Curricular (1996- 2006): desconstrução e hegemonia dos discursos” de Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo – UFRPE/UAG, o qual apresenta os resultados de uma investigação cujo objeto de estudo é o debate da política curricular (1996-2006), considerando demandas, articulações, antagonismos e hegemonia. A pesquisa teve como campo de estudo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Ministério da Educação (MEC). O corpus analítico é constituído de 17 documentos produzidos pela Anfope e demais entidades do campo educacional como ANPED, ANPAE, CEDES, FORUMDIR, FORGRAD, dentre outras, sob a forma de boletins, cartas, propostas, manifestos e posicionamentos teóricos sobre a reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Aprofundando nesse trabalho podemos identificar que opera com a teoria de discurso, partindo do pressuposto que o debate da política curricular é um campo de articulação discursiva, onde acontecem disputas hegemônicas sobre a formação de professores, onde a BNCC é o documento de análise. Nesse sentido se distancia do nosso objeto

de pesquisa pois, não apresenta dentro da referida abordagem as implicações possíveis da BNCC sobre uma possível identidade profissional docente.

O segundo trabalho intitulado “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas de autoria de Débora Barreiros – UERJ, considera a construção de tal base envolvida em movimentos, sujeitos e ações políticas. Sua discussão é pautada sobre o currículo como prática cultural discursiva e de significação com base nos estudos de Chantal Moufee, Ernesto Laclau e Elizabeth Macedo. Embora as discussões acerca do trabalho sejam aproximadas das nossas, o que as distanciam é enfatizar que o processo marcante é a exclusão de sujeitos, instituições e da multiplicidade de pensamentos sobre a produção do campo curricular.

Ainda no GT-12, o Pôster: Implicação para formação de professores via políticas curriculares com autoria de Paula Eduarda D. S. Lima – PROPED/UERJ, apresenta em sua proposta de estudo o dialogar com pesquisadores e demais atores sociais, sobre novas implicações que estão em curso para a formação e o trabalho docente. Ao aprofundar nessa leitura identificamos a possibilidade de elucidar alguns processos de resistência enfrentados por profissionais da educação. Com base em perspectivas teóricas de caráter pós-estruturalista, com contribuições de Ball (1994; 2010), tal movimento aproxima de nosso trabalho, mas afasta de nossa natureza e problema de pesquisa, por tratar acerca da constante correspondência entre a formação de professores e o desempenho dos alunos, apontando para uma responsabilização docente impulsionada por testes e avaliações externas.

2.2 Considerações Gerais de Trabalhos encontrados no Banco Digital de Teses e Dissertações da UFPE

Compreendendo a importância de conhecermos o que vem sendo discutido sobre Identidade profissional docente em produções locais, expandimos nossas buscas por pesquisas que estejam direcionadas a nosso objeto de estudo.

Nesse sentido analisamos as produções acadêmicas do Banco Digital de Teses e Dissertações da UFPE. Seguimos o mesmo padrão destacando título, palavras chaves, resumo e introdução. Utilizamos como marcadores de busca as seguintes palavras: BNCC, Formação continuada de professores e Identidade profissional docente seguindo um recorte temporal entre os anos de 2014 a 2022.

Quadro 2 - Pesquisas de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, disponíveis no repositório no período de 2014 a 2022 que apresentam discussões acerca das políticas curriculares e formação de professores.

Títulos	Autores	Data	Objetivo da Pesquisa	 natureza da Pesquisa
Formação Continuada de Professores do ensino superior: com posição. Organizativa da Identidade profissional docente.	MELO, Gabrielle Barbosa de Souza.	31/01/2013	Compreender implicações da formação continuada na (re) construção da identidade profissional docente de professores universitários.	Dissertação
Representação sociais e Identidade profissional docente: sentidos compartilhados por professores de Universidade Pública.	SOUZA, Cybelle Santos de.	23/08/2013	Compreender os sentidos partilhados acerca da identidade profissional docente universitária segundo os professores que concluíram o curso na NUFOPE.	Dissertação
Percursos de Construção da Identidade Profissional do bom Professor Universitário.	GÓIS, Mariana Monteiro de Macêdo.	16/09/2016	Compreender os elementos constituintes do processo de construção da identidade profissional docente do “bom professor universitário”.	Dissertação
A política do ciclo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas.	SILVA, Anuska Andréia de Souza.	31/03/2017	Analisar a política dos ciclos de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da abordagem do ciclo de políticas, com base na análise do discurso, tendo como estudo de caso o Sistema Municipal da Educação da cidade de Salvador.	Tese
As percepções dos professores da cidade do / Recife sobre as diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	MACEDO, Edilene Nunes de.	28/09/2018	Analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto elemento integrante das políticas de educação, evidenciando a visão dos professores dos âmbitos municipal, estadual e particular da cidade do Recife sobre as suas diretrizes.	Dissertação

Política de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco.	MENDES, Juliana Cam Barbosa.	26/06/2019	Analisar os diferentes aspectos que constituem a política de responsabilização educacional a partir de 2008, mediante a construção discursiva de qualidade como estratégia de legitimação do modelo <i>accountability</i> .	Teses
Performances dissidentes no currículo: narrativas, diferença e Construção de subjetividade.	MELO, George Souza de.	28/02/2020	Analisar trajetórias escolares estudantis a partir das narrativas mobilizadas por conversas que partiram, principalmente por experiências de diferença em torno de marcadores sociais de gênero e sexualidade.	Dissertação
Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores.	SILVA, Maria Angélica da.	02/04/2020	Identificar, a partir dos discursos dos (as) professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental, os eixos formativo-pedagógicos da Formação de Professores do Curso de Pedagogia.	Teses
Total			08	

Fonte: A Autora (2022).

No dia 31 de janeiro de 2013, Gabrielle Barbosa de Souza Melo defendeu sua Dissertação “Formação Continuada de Professores do Ensino Superior: composição organizativa de identidade profissional docente”. A autora afirma que a formação continuada no ensino superior compõe e organiza a identidade profissional docente. Ainda sobre a dissertação de Melo (2013), percebe-se a relação existente entre a formação continuada de professores no ensino superior na construção da identidade profissional docente. Segundo a autora, a pesquisa é fundamental nos estudos acerca do processo de construção da identidade profissional docente.

Destacamos como salienta a autora, que independente dos motivos pela escolha de sua prática, os docentes tiveram a oportunidade de refletir sobre a percepção de docência que

possuíam, sobre a finalidade do exercício de sua função, durante a formação continuada didático-pedagógica, identificando os elementos que possibilitam o reconhecimento dessa formação na construção de uma identidade profissional.

Ao pesquisarmos teses e dissertações no repositório da UFPE acreditamos que esse seria o primeiro trabalho que nos aproximaria de nossa temática, pois trata da formação de uma identidade profissional docente, porém nos distancia quando sua natureza trata principalmente da identificação do processo da formação continuada que está sendo realizada no ensino superior.

A segunda pesquisa encontrada foi a de Cybelle Santos de Souza (2013), intitulada “Representações sociais e identidade profissional docente: sentidos compartilhados por professores das universidades públicas”. Mesmo sendo uma pesquisa sobre o trabalho docente e por abordar um aumento de demanda por profissionais qualificados, em virtude da expansão de sua oferta. Destacamos que algo em comum acontece além do aumento das demandas, mas a causa pelo aumento delas, sendo a implementação dos sistemas de avaliação de qualidade no contexto universitário (pós-graduação), no qual a formação docente pontua para a avaliação de cursos e instituições, entretanto, nosso objeto delimita-se à educação básica, mas entendemos como a autora que a avaliação tem sido um indicador muito forte para a necessidade de investimento na qualificação docente.

Nesse sentido, a avaliação em larga escala, vem afetando o trabalho docente universitário aumentando a exigência da produtividade acadêmica, assim, também acontece na educação básica, nosso campo de pesquisa. A pesquisa de Souza (2013), se dá na Universidade Federal de Pernambuco, visando compreender as representações sociais da identidade profissional docente para um grupo de professores universitários participantes do curso de atualização didático-pedagógica para professores da UFPE. A questão norteadora que embasa essa pesquisa indaga “Qual a Representação social da Identidade profissional docente para os professores do curso de atualização didático-pedagógica da UFPE? ” Embora percebamos que há pontos em comum com a nossa pesquisa, há pontos que os distanciam de nosso objeto de pesquisa, como a categoria representação social.

Seguindo a ordem de nossa tabela encaminhamos uma próxima pesquisa, no ano seguinte (2016) a pesquisa intitulada “Percursos de construção da identidade profissional do bom professor universitário” de Mariana Monteiro de Macêdo Góis, apresenta um diferencial em identificar elementos individuais e contextuais que contribuem para a construção da identidade profissional do “bom professor” universitário, a partir da visão dos discentes sobre o que é ser um bom professor, identificando quais são eles e por que se destacam como “bons”,

destacando principalmente como o “bom professor” universitário entende sua docência. Seu referencial teórico foi fundamentado em três eixos, a saber: Docência Universitária: NÓVOA (1998); ANASTASIOU E PIMENTA (2002); Identidade e Identidade Profissional Docente: HALL (2011); DUBAR (2006); DUBAR (1997); Bom Professor: NÓVOA (2009); CUNHA (2013); RIOS (2002).

Por acreditar em uma análise de dados mais profunda se optou por uma abordagem metodológica qualitativa, seu campo de investigação foi constituído na Universidade Federal de Pernambuco de forma mais específica nos cursos de Pedagogia (Centro de Educação - CE); Psicologia (Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH); Arquitetura e Urbanismo (Centro de Artes e Comunicação - CAC), Ciências Contábeis (Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA); Engenharia Civil (Centro de Tecnologia e Geociências - CTG).

A partir dos resultados adquiridos através de questionários e entrevistas, chegaram a resultados que permitem identificar contribuições para o processo de construção da identidade profissional. Mesmo a pesquisa obtendo palavras-chaves, conceitos semelhantes e um levantamento de resultado bem próximas a nossa, também se distancia quando a pesquisa apresenta com o objetivo pesquisar a visão que bons professores têm sobre o seu desenvolver profissional, a partir da visão de seus discentes, onde em contrapartida nosso projeto busca analisar os documentos que norteiam as formações continuadas de professores, atinentes ao sentido de uma identidade profissional docente na rede municipal de Tacaimbó - PE.

A quarta pesquisa, “A política do ciclo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas” defendida em (2017) por Anuska Andréia de Souza Silva, relata através de sua pesquisa fatos importantes que se baseiam na origem da organização curricular e sua intensificação. Segundo Silva (2017) a organização curricular emergiu a partir da necessidade de diminuir as altas taxas de repetência nas escolas públicas, algo considerado como fracasso escolar, como um meio de superação dos problemas causados pelo currículo escolar seriado.

Sua abordagem metodológica tem uma aproximação com nossa pesquisa por enveredar em um posicionamento crítico, porém se distancia quando segue seu desenvolvimento a partir de uma abordagem foucaultiana e principalmente porque em seu objetivo busca analisar a política dos ciclos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da abordagem do ciclo de políticas e não foca em uma possível identidade profissional docente.

No terceiro trabalho intitulado “A percepção dos professores da cidade do Recife sobre as diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de autoria Edilene Nunes de Macêdo no ano de 2018, trata de uma análise sobre a visão dos professores da cidade do

Recife sobre as diretrizes acerca da BNCC enquanto elemento integrante das políticas de educação. Mesmo o título trazendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se distancia da nossa pesquisa, pois a natureza da mesma está em compreender qual a percepção dos professores na cidade do Recife sobre as diretrizes normativas da BNCC.

No cunho da nossa quinta pesquisa, seguindo a ordem estruturada no quadro exposto a pesquisa de Juliana Camila Barbosa Mendes (2019) com título “Políticas de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco”. Essa pesquisa investiga os movimentos da política de responsabilização educacional no estado de Pernambuco, inerente ao processo de modernização da gestão pública como condição para *accountability*.

Mendes (2019), destaca em seus resultados a lógica de controle e performance, a qual redefine a ideia de responsabilidade para um eficientíssimo mercadológico na educação, instrumentalizando o conhecimento no interior da política de responsabilização. A escolha em tratar a política curricular no Estado de Pernambuco, é um dos pontos que se aproxima de nossa pesquisa, porém se afasta pelo foco, que se centra na responsabilização dos professores e no modelo *accountability*.

Na dissertação de George Souza de Melo, intitulada “Performances dissidentes no currículo: narrativas, diferença e construção de subjetividades” em 2020, é um trabalho que parte da reflexão sobre discurso, uma análise de produções discursivas marcadas pela diferença e sua relação com o currículo. Aprofundando a leitura sobre esse trabalho em especial, notamos uma aproximação com o nosso trabalho, entretanto se distancia de nosso trabalho, além de trazer a ênfase aos estudos sobre gênero e sexualidade.

Em nossa última pesquisa intitulada “Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores” de autoria de Maria Angélica da Silva (2020), trata sobre discussões das práticas curriculares, voltada para uma tradução em Derrida (2006), de sentidos de currículos presentes nas práticas curriculares docentes. Também estando articulada à Teoria de Discurso de Ernesto Laclau. A pesquisa ressalta a falta de transparência da constituição curricular e do controle de fixação de sentidos dos currículos através de movimentos de traduções enquanto prática discursiva de produção de sentidos. Acreditamos que esse discurso sobre controle e fixação de sentidos do currículo poderia se aproximar do nosso objeto de pesquisa.

Porém, enquanto nos aprofundávamos na discussão do texto, compreendemos que a mesma buscou realizar sua análise a partir de modos de tradução mobilizados pelos professores para traduzirem as políticas curriculares frente as demandas locais – globais do currículo,

sendo assim foi verificado que quanto mais as políticas curriculares intencionam prescrever o cotidiano mais encaminham para demandas tradutórias, onde essas traduções se fazem nas práticas curriculares que tem um poder político de negociação através de um jogo discursivo revelando o poder de agência docente, fugindo do nosso objeto de pesquisa quanto a identidade profissional docente.

2.3 Considerações Gerais de Trabalhos encontrados na Biblioteca de Teses e Dissertações da Plataforma da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES

Realizamos o levantamento de Teses e Dissertações no Banco da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - Capes, no período de 2013 a 2022, as buscas foram realizadas a partir das palavras-chave BNCC, Identidade profissional docente e Currículo, destacamos que a CAPES por ser uma instituição financiadora de cursos de mestrado e doutorado têm um grande número de material a ser analisado.

No desenvolvimento dessa pesquisa, contudo, encontramos três pesquisas que se aproximam do nosso objeto de estudo, porém, duas destas se distanciam mais, mas apontaremos através de um mapeamento destacando semelhanças e divergências entre as mesmas e nosso objeto de estudo, as organizamos no quadro abaixo:

Quadro 3 - Banco de Teses e Dissertações da Capes no período de 2013 a 2022 apresentadas a partir da aproximação com o objeto de estudo dessa pesquisa.

Título	Autor	Data	Objetivo	Instituição Local	Área/ Linha de Pesquisa
Identidade profissional docente e Mudança Social: Contribuições e Análise do Discurso Crítica com foco em Consciência Linguística Crítica	Carla Cristina Braga	2013	Identificar possíveis relações entre processos avaliativos desenvolvidos no espaço escolar e a constituição de identidades profissionais docentes.	Universidade de Brasília / DF	Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (Mestrado)
O Papel da Avaliação na Constituição das Identidades Profissionais Docentes.	Ana Carolina Rebouças Bressane	2014	Identificar possíveis relações entre processos avaliativos desenvolvidos no espaço	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC - SP.	Psicologia da Educação (Mestrado).

			escolar e a constituição de identidades profissionais docentes.		
A Constituição da Identidade de Professores e o Significado da Melhoria da Qualidade da Educação na Escola diante das Políticas Educacionais Contemporâneas.	Copérnio Mota da Silva	2016	Compreender o significado atribuído à qualidade da educação no contexto do processo e formação identitária diante dos determinantes e das propostas das políticas educacionais.	Universidade Federal de Alagoas Maceió – PE	Centro de Educação – Programa em Educação (Doutorado)
Total	03				

Fonte: A Autora (2022).

Seguindo a ordem apresentada no quadro acima, apresentamos a dissertação de Carla Cristina Braga, a “Identidade profissional docente e a Mudança Social: Contribuições e Análise Crítica do Discurso com foco em Consciência Linguística Crítica”, com sua base epistemológica da Análise de Discurso Crítica (ADC) das Ciências Sociais de cunho crítico, e dos estudos sobre identidade do sujeito pós-moderno, sua fundamentação teórica e metodológica se dá a partir dos princípios da Conscientização Linguística Crítica (CLC), apresentando um estudo de identidade profissional docente, vivenciado no âmbito da educação continuada de uma professora do Ensino Médio, em uma escola da rede pública no estado de Bahia. Sua semente investigativa começa a ser tecida no bojo educacional docente, a partir da identidade e da formação, como também aborda a formação e identidade profissional docente. Esse foi um aspecto que nos chamou atenção aproximando-o de nosso objeto de pesquisa, por outro lado quando aprofundamos o estudo nesse trabalho compreendemos, que também esse ponto, nos distanciava pois, mesmo se tratando de identidade profissional docente, seu foco está especificamente voltado a um estudo etnográfico crítico, englobando a prática particular da aula de produção de texto a fim de identificar e analisar traços de identidade profissional docente com base em seus discursos e discursos dos seus alunos.

Na segunda dissertação intitulada “O Papel da Avaliação na Constituição das Identidades Profissionais Docentes” com autoria de: Ana Carolina Rebouças Bressane, a autora busca identificar as práticas avaliativas que produzem maior grau de legitimidade e reconhecimento por parte do professor, o que por sua vez pode contribuir como parte de um

processo. Segundo a autora, as instituições escolhidas têm realizado seus desenvolvimentos avaliativos acerca de três pilares: avaliação da estrutura de funcionamento escolar, avaliação do desempenho dos educadores (docentes, gestores e funcionários) e o da avaliação da aprendizagem dos alunos. Enfim, no decorrer da pesquisa observamos que através da análise dos dados obtidos, que a avaliação de caráter formativo foi a indicada pelos docentes como a que mais contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, os dados obtidos sobre docentes em processos de formação apontou a falta de participação dos mesmos nas escolhas dos critérios de avaliação, interferindo em relação ao que é esperado pela instituição sobre “qualidade docente”, evidenciando em tal pesquisa a importância dos processos avaliativos de natureza educativa no processo de constituição de identidades profissionais docentes e a relevância do vínculo entre sujeito avaliado e sujeito avaliador.

Nossa terceira e última pesquisa, é uma Tese de Doutorado de autoria de Copérnico Mota da Silva, intitulada por “A Constituição da identidade dos professores e o significado da melhoria na qualidade educacional na escola diante das políticas educacionais Contemporâneas”, onde versa sobre a qualidade da educação na perspectiva da construção de identidade dos docentes do Colégio da Polícia Militar da Bahia, na Unidade Lobato, uma escola pública de educação básica que atende, especificamente, a alunos entre os (4º e 9º anos) e Ensino Médio, buscou-se a partir da fala dos professores deste espaço, compreender o significado atribuído por eles a qualidade da educação no contexto do processo de sua formação identitária, diante dos determinantes e das propostas das políticas educacionais brasileiras, aproximando-se assim do nosso objeto de pesquisa.

Em seu percurso histórico, discute o conceito de qualidade da educação, as dimensões extrínsecas e intrínsecas fundamentais de referência política e analítica da melhoria do processo educativo, a partir do significado atribuído pelos docentes, descrevendo seus pressupostos, sua formação, sua dinâmica e conceitos, sua relação com o significado, significância, sentido e memória coletiva, dentre sua classificação e peculiaridade degradante da profissão, as interpelações conformativas mediante vinculação/difusão de discursos de responsabilização, as tensões e a produção da consciência de classe e o controle extremo do trabalho docente.

A pesquisa levou em consideração a história e lugar de pesquisa, caracterizando o modelo de gestão do Colégio Militar e a partir das falas dos docentes buscou compreender o significado atribuído por esses, sobre qualidade de educação. A pesquisa se ancora na análise do conteúdo dos depoimentos, entrevistas e respostas em questionários aplicados. O principal ponto que se afastou de nossa pesquisa de nosso objeto, foi o trabalho desenvolvido operando com memórias e histórias de vida de cada um dos profissionais em suas peculiaridades.

2.4 Considerações acerca da aproximação ao campo

Diante do material aqui apresentado acerca de uma aproximação dos estudos sobre identidade profissional docente, percebemos uma diversidade maior existente em trabalhos de pesquisa dentro da modalidade de formação de professores, porém observamos também, que na maioria dos trabalhos as identidades aprofundadas estão voltadas para a identidade inicial do profissional ou do estudante pedagogo, processos e escolha do curso, ou sobre como acontece a abordagem de formação continuada no meio acadêmico, que se afastam de nosso objeto de estudo, o que nos faz destacar mais uma vez a relevância da pesquisa que pretendemos realizar, buscando analisar os documentos que nortearam as formações continuadas de professores, atinentes ao sentido de uma identidade profissional docente na rede municipal de Tacaimbó - PE.

A partir da breve discussão apresentada aqui por meio dos trabalhos elencados, perfazendo um total de 20 trabalhos que de alguma forma se relacionam com nosso tema e/ou objeto de estudo, compreendemos ser uma quantidade ainda restrita de trabalhos e por isso, enfatizamos mais uma vez a relevância na produção de mais trabalhos, estudos e pesquisas sobre essa temática, destacando sua importância de forma geral para a educação, mas sobretudo sobre as esferas acadêmicas, sociais e políticas as quais permeiam a formação continuada de professores.

Analisamos a partir de temas, resumos e palavras como descritores de aproximação ao nosso objeto uma variação de trabalhos orais, pôsteres, teses e dissertações um total de 20 trabalhos existentes na CAPES, ANPED e a Biblioteca de Teses e Dissertações da UFPE no período de 2010 a 2022, considerando a importância das instituições em movimentação nacional.

Os periódicos citados acima tiveram como assuntos mais aproximados de nosso objeto a formação continuada de professores, identidade profissional docente, percebemos as articulações ao longo desses anos de forma a serem discutidas assim como motivada por diferenciadas produções.

3 UMA BREVE CONCEITUAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vislumbramos apresentar o percurso histórico que mantém influência sobre as formações dos professores, para tanto começaremos com um recorte temporal, o ano de 1759. Em 1759, ano para o Brasil, em que ocorreu a expulsão do Marquês de Pombal foi um período em que as convicções e fundamentos religiosos insuflavam a educação no Brasil. Hansem, (2000, p. 21) afirma que a Companhia de Jesus exercia uma “defesa intransigentemente tradicionalista da transmissão oral das duas fontes da revelação, a tradição e as escrituras”, através da propagação da fé, defendida pela Igreja Católica.

Dessa forma, a preparação ou formação existente nesse período era contida a partir de tarefas pastorais como: pregações e uso de liturgias, preparações em seminários diocesanos e assim os sacerdotes estariam aptos a educar os sujeitos, dentro das fundamentações existentes na fé, voltados aos padrões europeus cristãos, defendidos pela Companhia de Jesus.

Essa tradição é rompida por Jean Baptiste de La Salle, no final do século XVII, quando funda o Instituto de Leigos devotado a escolas de caridade, instruindo os mais carentes a ler, escrever e contar em francês, entretanto, tal iniciativa, não perdurou para a formação de professores.

No Brasil, a educação baseada no modelo jesuítico, implantado pela Companhia de Jesus, foi desarranjada com a instituição das aulas régias, inspirada no iluminismo português, com um ideário de progresso científico e disseminação do saber, segundo Gomide e Vieira (2008):

Era necessário disseminar uma cultura de base, com o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, além dos conhecimentos relacionados às obrigações religiosas e civis. Para isso, a primeira fase da reforma pombalina iniciou-se com a reforma dos Estudos Menores, que abrangiam os estudos das primeiras letras e das cadeiras de humanidades, o que correspondia ao ensino primário e secundário (Gomide e Vieira, 2008, p. 3838).

Estudos menores, também denominadas como primeiras letras eram compostos com aulas de leitura, escrita e contagem, englobando as cadeiras de gramática latina, línguas grega e hebraica, assim como retórica e poética, depois foram acrescentados filosofia, moral e racional.

Em 1759, a seleção dos professores acontecia por meio de concursos para substituir os professores que, porventura, precisavam se afastar ou em outros casos faleciam e nesse sentido, Cardoso (2004, p 188) destaca que não era exigido dos candidatos a professor “qualquer

diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido”, sua avaliação acontecia mediante um atestado realizado pelo pároco sobre sua conduta pessoal, chefe de polícia e os próprios pais de alunos.

Compreendemos então, que naquele período não era necessário uma formação específica para lecionar e que, ser professor oportunizava o desfrute de privilégio, mesmo aquele que pertencia a condições humildes eram elevados a condições nobres, distintas, mas em contrapartida as instalações do espaço escolar deveriam acontecer em suas casas, onde o mesmo arcava com as despesas dos materiais necessários para o desenvolvimento do seu trabalho. Gomide e Vieira (2008) nos aponta que:

O fracasso na implantação dessa primeira fase levou o governo a criar um imposto específico, o subsídio literário instituído em 1772, com o objetivo de financiar as reformas em andamento no campo da educação. Esse imposto, sem estrutura adequada para coleta e sem obrigatoriedade de pagamento, não foi suficiente para manter o pagamento dos professores e para auxiliar nas demais despesas vinculadas às reformas (Gomide e Vieira, 2008, p. 3839).

Diante desses apontamentos, entendemos que os efeitos do iluminismo existentes em Portugal, refletiam sobre a formação de professores no Brasil, e mesmo diante dos “benefícios” como professor, o imposto para manter o pagamento dos profissionais e despesas relacionadas a reforma não foram suficientes.

Seguindo as influências no período imperial houve uma “evolução” no sentido dos exames de seleção de professores, a chamada Lei Áurea da educação elementar, de 15 de outubro de 1827, onde estabeleceu no artigo 7º, pela primeira vez, exames de seleção para professores, segundo Gomide (2008, p. 3839) “os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação”.

Após a revolução francesa no século XIX a formação de professores é colocada como uma resposta institucional ao problema da instrução popular, surgindo as escolas normais como instituições incumbidas na preparação dos professores. A Escola Normal Superior foi fundada para formar professores em nível secundário para a escola primária. Saviani (2009), afirma que: No Brasil a questão do preparo de professores emerge após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário, conhecida como lei das escolas de primeiras letras aprovada em 15 de outubro de 1827, estabelecia que a instrução seguiria o ensino mútuo (lancasteriano) e que os professores deveriam ser treinados nesse método nas capitais das respectivas províncias, às expensas dos próprios ordenados (Saviani, 2009, p. 143).

O método Lancasteriano (Lancaster), também denominado como Ensino Mútuo ou

Monitorial, tem como fundamental objetivo ensinar a uma quantidade maior de alunos utilizando menor quantidade de recursos e tempo, e mesmo assim, atingindo esse ideal com qualidade, empregando como método a utilização de repetição através da oralidade com intuito de fixar os conteúdos (memorização), ou seja a principal ideia era que os alunos mantivessem uma disciplinarização em relação ao seu aprendizado, receber apenas o que o professor transmitir e assim não possui uma singularidade, uma pessoalidade que permite a originalidade de suas ideias e desse modo, acontece os treinamentos para os professores em suas respectivas províncias.

Destacamos então que, na educação brasileira, com a origem das escolas normais emergiu as primeiras iniciativas no tocante à formação, instruindo de forma precursora na formação de professores do ensino elementar, Bertotti (2013) diz que:

A primeira experiência ocorreu na província do Rio de Janeiro com a criação da primeira escola normal brasileira, por meio da Lei nº 10, de 1835. Nas décadas seguintes, a prática foi reproduzida em várias outras províncias do país. Não obstante, as escolas normais não lograrem êxito, seja por falta de engajamento de uma população predominantemente agrária e marcada pela escravidão ou pela ausência de interesse pelo magistério (Bertotti, 2013, p. 3).

Mesmo diante da reprodução da escola normal para outras províncias, a escola normal não avançou positivamente, sejam motivos esses sociais ou falta de interesse pelo estudo do magistério, onde Tanuri (1979, p. 22) assevera que “Pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de mediocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos” ou seja nenhum eminente aproveitamento, permanecendo apenas como instituição sem nenhum reconhecimento educacional.

No final do século XIX e início do século XX, segundo Gadotti (2004, p. 111). “... positivismo influenciou o primeiro projeto de formação do educador, no final do século passado”, colaborando assim para que o processo pedagógico no meio educacional, estivesse sobre a responsabilidade das províncias no que concerne à instrução primária, e o secundário ao governo central, e os estados tornaram-se determinantes nas ações educacionais.

O ano de 1930 com a revolução, que pôs fim a chamada República Velha e deu fim às articulações políticas entre as oligarquias regionais do Brasil, também provocou mudanças na educação brasileira, alterando as formações para professores. As formações ocorriam através das escolas normais e a instituição de cursos superiores, diante do exposto Bertotti e Rietow, (2013) refletem que essas transformações fizeram parte de um processo que estava sendo construído desde 1924 com o surgimento da Associação Brasileira de Educação, pioneira nas ideias da nova escola.

Esse caminhar, na busca de tentar explicar um pouco sobre a formação de professores no Brasil nos aponta segundo Bertotti e Rietow, (2013) que a partir da década de 1930 a educação passou por algumas reformulações e alterações:

Considerando que grande parte dos docentes provinha das escolas normais, faz-se necessário destacar as alterações sofridas na estrutura dos cursos normais por meio da promulgação das Leis Orgânicas a partir de 1942. As “Leis Orgânicas” também conhecidas como “Reforma Capanema” trataram de diversos aspectos concernentes a educação como o ensino industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946). (Bertotti e Rietow, 2013 p. 13799).

Essas reformulações, por diversas vezes, se enquadram em movimentos de sofrimentos, um período angustiante diante das leis que deviam ser cumpridas e estabelecidas no meio social, um modelo educacional voltado para a formação de mão de obra, com ênfase no desenvolvimento de uma educação de ensino industrial, secundário e agrícola.

Destacamos então, que o período que compõe a segunda república deu-se de ocorrências em diversos debates acerca da educação, entrando em vigor fatos históricos de suma importância assim como: “as diretrizes e bases da educação nacional” de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 4.024/1961). Compreendemos assim, que mesmo com o avançar desse percurso histórico e roupagens diferentes utilizadas, alimentam um desgaste sobre a formação de professores, principalmente no que diz respeito a formação inicial, desvalorizando o trabalho docente.

3.1 Formação de professores

Ao longo desse percurso, compreendemos que as atuais mudanças na verdade são continuações de alterações e mudanças na educação brasileira em busca de resultados a serem alcançados, nesse contexto destacamos as considerações de Lopes (2015, p. 12), “um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido”, sobre o qual precisa haver controle em relação ao que o aluno deva aprender e nesse sentido o que o professor deve ensinar acerca de critérios, habilidades, conteúdos, currículos e prazos a serem cumpridos, para um bom desenvolvimento (resultados altos) nas avaliações em larga escala.

Segundo o documento da BNC-Formação, (BRASIL, 2019, p. 9), “Na construção dos referenciais, a experiência internacional mostra a importância de se trabalhar com fundamento em evidências científicas de como os estudantes aprendem”, fortalecendo o sentido que se dá

ao reconhecimento que aluno e professor deva receber como “reconhecimento”, a chamada racionalidade científica em busca de possíveis respostas para alcançar as metas estipuladas para concretizar as demandas estabelecidas pelas políticas educacionais.

Nesse processo de definição da formação de professores, não podemos deixar de citar a Resolução nº 2/2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial no Nível Superior e Formação Continuada, constituindo-se em um projeto de formação de professores conectada a carreira do magistério. Sua construção se deu de forma coletiva por diversas entidades, as quais, Pinho (2021) destaca:

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Associação Nacional de docência e Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação (Forumdir); Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad) (Pinho, 2021, p. 2).

Com a parceria das instituições citadas, buscou-se desenvolver uma proposta de Formação de Professores que vinculasse sua identidade profissional com sua formação acadêmica e sua atuação na educação básica, com intuito de ocorrer uma evolução através da associação do conhecimento pedagógico e básico, propondo uma formação específica para licenciaturas, e concursos públicos para os cargos de docência, a mesma defendeu a meta 20 sobre financiamento no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2020. Entretanto, Pinho (2021, p. 2), destaca o desmonte acontecido na educação brasileira no ano de 2016:

Em 2016, vem o desmonte da educação brasileira e um desses desmontes é a formação de professores, além de outras atrocidades contra a educação pública. A partir de 2016 com o marco do Golpe e a saída da Presidenta Dilma Rousseff (exercido o cargo de 2011 até seu afastamento por um processo de impeachment em 2016), temos a Emenda Constitucional 95/2016 que limita por 20 anos os gastos públicos, o que deixa muito claro os cortes financeiros na educação, além disso, tivemos, nesses cinco anos, a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista, ou seja, a retirada dos direitos da classe trabalhadora (Pinho, 2021, p. 2).

Destacamos um retrocesso na educação brasileira que ocorreu a partir do golpe que a presidenta Dilma Rousseff sofreu em 2016, havendo cortes financeiros e um seguimento de Reformas, com retirada de direitos, como assevera o autor. Compreendemos que tais situações remeteram ao dismantelo da educação brasileira, principalmente no que se refere a formação de professores, com o baixo investimento de recursos seus desenvolvimentos tornam se precário e para além dessa situação, podemos evidenciar a partir dessa pontuação a retirada de concessões de direito da classe trabalhadora através das reformas previdenciárias e trabalhistas.

Em 2019, acompanhamos a promulgação da Lei de nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de professores da Educação Básica e impõe a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação, com intuito de compreender a difusão desta resolução Pinho (2021) ressalta que:

A Resolução CNE/CP02/2019, em contraposição a Resolução CNE/CP02/2015, acaba por impulsionar: a) a desarticulação entre formação inicial, formação continuada e valorização/carreira; b) a padronização e atrelamento entre avaliação em larga escala, controle do trabalho pedagógico e precarização do trabalho docente; c) o alinhamento da formação de professores à BNC da educação básica; d) a formação a partir de competências profissionais, aprendizagens essenciais e direitos de aprendizagem; e) o alinhamento da formação de professores à concepção de professor neotecnista com foco nas competências, habilidades, domínio dos conteúdos de ensino e saberes da docência limitados à prática e ao saber-fazer; f) o deslocamento do lócus da formação do professor; g) a redução da carga horária da base comum, dos elementos norteadores e fundamentos da formação e concentração da carga horária dos cursos em conteúdos e competências vinculadas a BNC, dentre outros. (Pinho, 2021, p. 177)

Diante do exposto compreendemos que a Resolução nº02/2019, retira a liberdade do professor sobre as decisões curriculares, definindo como o professor deve realizar seu trabalho, valorizando assim modelos tradicionais e instrumentais de prática educativa, possibilitando o caminho para influências sobre a identidade docente.

Compreendemos que no âmbito da formação inicial e continuada de professores e nessa esteira temos a aprovação da Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020 (1/2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica que estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), publicado no Diário Oficial da União em 29 de outubro de 2020. (BRASIL, 2020, p. 103)

A Resolução CNE/CP 1/2020 que, relacionada com a Resolução 2/2019, busca dar continuidade ao processo de regulação da formação inicial e continuada de professores. Nos seus primeiros artigos encontramos:

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução

CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (CNE, 2020, p. 2).

Nesse sentido compreendemos que o campo da formação de professores convive com projetos em disputa. De um lado a ênfase técnica e de outro a defesa de uma formação, com docentes plurais e autônomos. À disputa pela formação de professores, soma-se as disputas curriculares nas redes educacionais. Nesse contexto discursivo, a disputa se dá pela necessária formação de qualidade, quer seja pela crença na ação dos docentes, que deveriam, eles mesmos selecionar os conteúdos, quer seja pela necessária regulação da ação docente, devendo esses profissionais seguirem currículos fixos e acabados, e serem responsabilizados pelos resultados dos estudantes.

Entretanto afirmamos, que a identidade docente não é algo fixo, seu processo de construção ou identificação consiste em uma modificação contínua com articulações entre o interior e o exterior de cada sujeito.

Em todo sentido o professor é sempre convocado a acompanhar e realizar nas escolas as mudanças curriculares que venham a ser construídas, para tanto nos afirma Hall (1997, p. 3), estamos em um tempo de “novas identificações globais e novas identificações locais”, nesse sentido compreendemos que o professor é o sujeito que vem acompanhando diferentes discursos, ora exaltando ora depreciando a capacidade de ser professor. O autor ainda aponta que “a identidade é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (Hall, 2009, p. 104) e dessa forma compreendemos uma disputa sobre o significado de ser professor, existente no contexto histórico e cultural.

3.2 Formação Continuada

Diante do discurso sobre formação docente compreendemos a necessidade de abordar sobre a formação continuada como campo de provocações à identidade docente com foco nos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação continuada é um tema que seja o próprio objeto de pesquisa ou o campo em que se encontra esse objeto, não é algo novo a ser tratado, mas que não perde sua importância necessária de pesquisar sobre o tema, “É possível afirmar que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos”

Candau (2003, p. 140), nos aponta que os sistemas de ensino apresentam esforços de renovações pedagógicas a luz de formações continuadas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Pensar a formação continuada deve ser algo a se pensar de forma concomitante com a aprendizagem do aluno, assim como uma via de mão dupla o que leva refletir sobre a necessidade do aluno acerca de sua aprendizagem e resultados, para tanto destacamos o que Gatti (2008) nos apresenta:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam - se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (Gatti, 2008, p. 62).

As pressões do mundo do trabalho e a busca por resultados de desempenho possibilitaram o aumento na preocupação com as formações continuadas, uma conjuntura ligada a movimentos, seja ao mundo do trabalho através de um valor adquirido pelo conhecimento ou pela busca dos resultados de índice e desempenhos que envolvem parcelas consideráveis de população, sendo assim há grande influência sobre as formações e professores formados em gerações atuais.

Diante do exposto, fica evidente o avanço no conhecimento teórico sobre as práticas na formação continuada de professores, sendo em sua análise teórica ou práticas de formação que promove dessa maneira um avanço tendencioso sobre as formações continuadas de professores tanto na parte teórica como na prática.

Dialogar sobre a formação de professores é participar de um movimento mundial acerca de organizações, sejam ou não governamentais, no qual suas definições influenciam diretamente no acontecimento dessas formações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 já constituía critérios para a prática docente a partir de sua formação inicial, a LDB (1996), Art. 62 nos apresenta:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 43).

O artigo exposto apresenta a necessidade existente em que formação de inicial para

professores atuar na educação básica, assim como apresenta a formação mínima para exercersua função na educação infantil e anos iniciais. Dessa forma compreendemos que o cuidado com a formação de professores acontece a partir de sua formação inicial e logo em seguida ainda no Art. 62, destacamos o inciso 2, quando trata “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”, valorizando nesse sentido, as formações iniciais com ensino a distância (EAD), dando também validade para as formações continuadas e suas propostas.

A partir das mudanças existentes com a pandemia da COVID – 19, planejamentos e metodologias sofreram alterações visando seu enquadramento pela necessidade do momento, comprovando a relevância do uso de mecanismos e ferramentas online e virtuais, principalmente no campo de formações iniciais e continuadas.

Compreendemos dessa forma a essencialidade da formação docente, no que podemos destacar a formação inicial, mas também e principalmente no que se refere a formação continuada, diante do exposto, Sobrinho (2003, p. 84) nos apresenta que “a definição de formação como foco essencial não significa encontrar facilidades” e sim, se dá como um procedimento que necessita de uma compreensão mais aprofundada, levando em consideração o meio em que é desenvolvida e sua conjuntura.

Destacamos então a importância objetiva em vista da formação continuada, de perceber o meio social e situações apresentadas em seu dia a dia, a necessidade em sala de aula ou fora dela acerca da aprendizagem de seus discentes, assim como os objetivos e desenvolvimento de seus planejamentos de aula. A formação continuada, é o prosseguimento da formação inicial, que busca a partir de seus desenvolvimentos gerar profissionais que apresentem coerência em seu aprimoramento ou até transformação. Podemos afirmar também, ainda segundo Sobrinho (2003):

... entramos ainda mais, no terreno da complexidade, se entendermos a formação não simplesmente como uma capacitação técnica para o exercício de determinada profissão, mas um processo de aprendizagem da vida social, que põe em interação conhecimentos, efetividade e experiências vitais (Sobrinho, 2003, p. 184-185).

Evidenciamos assim, que a formação continuada é uma atividade que necessita ser compreendida e trabalhada como um processo que vise a aprendizagem na vida social, que tenha como inteiração a ação de conhecimentos associados a efetividade de experiências fundamentais, ou seja que aborde de forma profunda a aprendizagem do outro/do discente com consistências essenciais.

Dessa forma reafirmamos, o quão se faz necessário tratar a formação continuada, algo com processo, levando em consideração suas precisões acerca das formações continuadas de professores, e sendo assim, o seu formar como professor, seu perfil, sua identidade. Em fortalecimento a nossa compreensão, Porto (2000, p. 32) nos leva a refletir que, “... a formação é um processo que produz a identidade da pessoa do professor, ampliando-se esse processo para o âmbito do processo do corpo profissional, construído no e pelo conhecimento das experiências que realizam”, desse modo, destacamos que a formação continuada é a continuidade de uma formação inicial, mas não só apenas essa extensão, é o estimulante para a compreensão de sua identidade profissional, a partir de seu movimento, pensar, repensar, planejar, executar, enfim, é uma organização necessária a vista de uma adaptação a realidade em sala de aula e os objetivos que precisam ser trabalhados em suas respectivas salas.

Nesse sentido destacamos a afirmação de Cunha e Veiga (1999, p. 96) nos apontam que “A formação é uma exigência na construção da identidade profissional docente, que envolve em repensar constante da formação/ação desempenhada. O que implica pesquisa, produção de conhecimento, trabalho coletivo e uma atitude de aprender constantemente”, dessa forma coadunamos com a autora que nos faz refletir acerca da importância da formação de professores, o que nos leva a refletir sobre a ação e desenvolvimento de seu trabalho, não apenas como uma continuidade da formação inicial, mas como suporte para o desenvolvimento da construção de suas identidades profissionais.

3.3 O conceito de Identidade Docente

Seguimos nesse capítulo com o interesse e ânsia de argumentar sobre a identidade docente, coadunamos com a possibilidade em trazer o autor Dubar (2006 e 2012) com seus textos, sobre o conceito de identidade docente no contexto educacional. Dessa forma compreendemos como importante sair da identidade docente como forma geral e abordar de forma mais específica e direcionada ao nosso objeto de estudo.

O autor que vem contribuir ao nosso trabalho a respeito de uma compreensão da identidade docente é Claude Dubar, que aborda a identidade na área de sociologia, de forma inerente e partindo para outros conceitos. O autor apresenta como base as correntes filosóficas discorrem sobre o tema, as quais são: essencialista e nominalistas, para tanto Dubar (2006) nos afirma:

O essencialismo postula que estas categorias têm uma existência real: são estas categorias que garantem a permanência dos seres, da sua mesmidade que

se torna assim definida de maneira definitiva. A identidade dos seres existentes é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência (Dubar, 2006, p. 08).

De acordo com Dubar (2006, p. 08) a corrente essencialista é inspirada na fórmula: “o ser é, o não ser não é”, que segundo o autor os sujeitos são essencialmente algo e que sendo, são incapazes de se estabelecerem de forma diferente, mesmo expostos a várias situações ou contextos mantém a sua identidade natural, nada altera sua identidade.

Nesse sentido Dubar ainda vem nos apresentar a segunda corrente, com sentido oposto, trazendo que tudo pode ser alterado e mudado, tudo está sujeito a mudanças, entretanto, algo que se mantém de forma circunstancial, contingente Dubar (2006):

A corrente «nominalista», à qual também se pode chamar «existencialista» (não existem essências, mas sim existências contingentes), recusa-se a considerar que existam pertencas «essenciais» (em si) e, por isso, não existem diferenças específicas a priori e permanentes entre os indivíduos (Dubar, 2006, p. 09).

Destacamos então segundo o autor que existem fatores, aspectos e circunstâncias que variam de acordo com sua vida pessoal de forma coletiva ou individual, relacionadas aos mais diversos contextos, ou seja, nos aponta que a identidade não está assegurada em algo que não se altera, mas sim o que permanece de forma circunstancial, para Dubar (2006, p. 09) “Estas duas operações estão na origem do paradoxo da Identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado”, compreendemos que ambas estão seguindo um paradoxo em relação a identidade relacionando de forma direta ao que é identificado como único e ao que se separa, se compartilha, mas não podemos deixar de destacar esse movimento de identificação que nos aponta que mesmo que pessoas participem de um mesmo grupo há uma diferenciação entre essas.

O que fortalece nossa compreensão sobre uma oposição entre a essencialista e a existencialista, sendo a concepção essencialista ligada ao pertencimento e a existencialista compreende a ideia de diferença, nesse sentido um elemento comum entre essas duas operações se dá na identificação de um pelo outro, feito um paradoxo inobstante, para tanto Dubar (2006) nos destaca que:

Este paradoxo não pode ser resolvido enquanto não se tiver em conta o elemento comum a estas duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade. As Identidades, assim como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição (Dubar, 2006, p. 09).

No âmbito da filosofia quando abordamos o sentido alteridade, compreendemos que é o oposto da identidade, porém ambos dependem de uma análise histórica e de seu contexto para uma possível definição.

Compreendendo que a realização do trabalho profissional pode ser apresentada como um conjunto de atividades realizadas, ou apenas uma atividade de forma repetitiva através de esforços, caminhos para realização de metas que tenham como objetivos, sendo tratado de diversas maneiras independentes das áreas apresentadas, ou porque algumas vezes o trabalho vem sendo destacado como uma tortura, apenas um caminho para pagar contas e se manter necessariamente, Dubar (2012) nos apresenta sobre essa diferença em um trabalho como uma tortura e não uma fonte de prazer, tal relação negativa passou a existir com o passar dos anos, é o que Dubar (2012) afirma:

Ainda que sejam chamadas genericamente de trabalho, essas atividades que possibilitam uma identificação positiva são, ao mesmo tempo, escolhidas (ou, pelo menos, entendidas como tal), autônomas (isto é, vividas desse modo) e abertas para carreiras (no sentido de uma progressão ao longo da vida). Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos) (Dubar, 2012, p. 353)

Compreendemos que a palavra trabalho, refere-se a algo que possibilita sua escolha e permite escolha dando uma percepção de sentido à vida individual ou coletiva através de uma organização, mesmo sendo uma troca de tempo e energia por um salário.

Onde para muitos a fonte de prazer é localizada fora do seu ambiente de trabalho, na vida pessoal, religião, família, lazer, esportes, diferentemente da relação ao seu trabalho. O autor que vem contribuindo para nossa produção é Claude Dubar (2006) fundamentado em duas correntes filosóficas a essencialista e a nominalista também conhecida como existencialista relacionando a termos e conceitos outros.

Apresentamos nesse sentido a corrente existencialista vinculada a mudanças, com oposição ao que representa essencialidade ininterrupta, destacando que a identidade não é idêntica em sua permanência, mas em um sentido secundário, apontando dois aspectos: diferenciação e generalização, Dubar (2006, p. 08), “A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou alguma coisa em relação a uma outra coisa ou outro alguém, a identidade é a diferença”, nesse sentido, suas particularidades em coisas ou alguém, apresentando a identidade como distinção.

3.4 Identidade e Profissionalização Docente no Contexto Educacional

Iniciamos esse capítulo com a necessidade em argumentar sobre identidade e a profissionalização docente no contexto educacional por compreender a importância de sair do cerne identidade docente e alinhar de forma específica ao nosso objeto de estudo. Para tanto partilhamos com as possibilidades de trazerem os autores, Dubar (2006 e 2012) com seus textos, logo após seguimos para demais autores Monteiro (2004), Novoa (1992), Flores (2015), Macedo (2007), de forma a contribuir com o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Seguimos então abordando a identidade docente segundo Dubar (2006) buscando determinar pontos a uma categoria de componentes mesmo diferentes, sendo que sua identidade é sua competência comum, evidenciando a oposição entre as perspectivas existencialistas e essencialistas, destacamos ainda a perspectiva existencialista em que o autor apresenta sua definição através de duas lógicas, sendo a identificação para o outro e identidades para si e Dubar (2006, p. 09) ainda nos afirma, “Estes dois tipos de categorização podem muito bem coincidir. Por exemplo, quando um ser humano interioriza, a sua pertença herdada e definida pelos outros como a única possível e, mesmo, imaginável” ou podem diferir, a partir da identificação para o outro, mesmo que os sujeitos não aceitem, podendo nos identificar de uma forma diferente a que o outro nos identificou o que nos leva a refletir sobre a segunda perspectiva, as reivindicadas por si mesmo. É a vinculação entre esses dois processos que estão na essência da formação identitária.

A identificação é tópico em foco para Dubar (2006), expondo as formas identitárias a partir de um movimento histórico e ao mesmo tempo duvidoso, de forma coletivas e individuais que podem alterar a configuração de contornos identitários como especificidades de identificação. Por conseguinte, Dubar (2006) destaca as primeiras formas identitárias:

Às primeiras formas identitárias, as mais antigas e até ancestrais, vou chamar formas comunitárias. Estas formas supõem a crença na existência de grupos chamados «comunidades» considerados como sistemas de lugares e de nomes predeterminados aos indivíduos que se reproduzem de forma idêntica através das gerações. Nesta perspectiva, cada indivíduo tem uma pertença considerada como principal enquanto membro da sua «comunidade» e uma posição singular enquanto ocupante dum lugar no seio desta. Estas formas são estreitamente dependentes das crenças no carácter essencial das pertenças a certos grupos considerados como primordiais, imutáveis ou simplesmente vitais para a existência individual (Dubar, 2006, p. 10).

O autor explicita que independente dos grupos, culturais, nações, corporações ou etnias, são classificados com identidades específicas formuladas pelas pessoas que integram seus

grupos, sendo a mais antiga e coletivas a partir da essência identitária de seus próprios grupos, fato que permanece até os dias atuais, mas, possibilitando o ser para si ou para o outro,

esse é a base de Dubar (2006, p. 10) abordar as fases identitárias: as comunitárias estão relacionadas de dimensão coletiva e antiga as quais são produzidas e repassadas de geração à geração, Dubar “Estas formas supõem a crença na existência de grupos chamados comunidades considerados como sistemas de lugares e de nomes predeterminados aos indivíduos que se reproduzem de forma idêntica através das gerações”, diante do exposto, destacamos que cada sujeito têm uma condição ocupante particular, uma pertença como integrante de um lugar ou grupos primordiais.

As formas societárias consideram a existência de colectivos múltiplos, transitórios e variáveis que permitem aos indivíduos períodos curtos com fontes de identificação que fornecem reconhecimentos que originam formas provisionais, nesse sentido Dubar (2006) apresenta essa segunda forma como algo emergencial:

Nesta perspectiva, cada um possui múltiplas pertenças que podem mudar ao longo duma vida. Estas formas estão ligadas a crenças diferentes das precedentes, em particular às do primado do sujeito individual sobre as pertenças colectivas e da primazia das identificações “para Si” sobre as identificações “para o Outro” (Dubar, 2006, p. 10).

Posto isso, consideramos que a segunda natureza possibilita a produção de identidades para o outro, também sendo uma identidade para si, é sua convicção sobre sua identidade própria condicionando de forma diversas a identificação societária, políticas, profissionais, religiosas e também familiares com influência de escolhas particulares, sendo assim o coletivo torna se único levando em conta o todo, mas com uma constituição múltipla.

A teoria tratada por Dubar (2006), apresenta a proposta sobre identidade enfocada nessa pesquisa, nos auxiliando a compreensão sobre seu conceito com definições diante de sua utilidade, destacando a identidade em um conceito generalizado.

Em um mesmo formato podemos citar docentes por compreender a relação existente em ambas formas, os que se identificam com o essencialismo que comprova a permanência dos seres, mesmo ao tempo e a sua essência. Para tanto os profissionais docentes identificam se por compreenderem sua essência, ou seja, mantém sua naturalidade independente de várias situações e contextos vividos, em outros casos existe um sentido oposto onde os docentes estão sujeitos a mudanças, variáveis em consideração a influência pessoal individual ou coletiva influenciada por diversos contextos apenas por um período imprevisto.

Argumentamos o conceito de identidade penetrando no cenário docente,

proporcionando a compreensão que as análises representam. A identidade profissional do docente inicia seu desenvolvimento antes de sua formação na educação superior, possibilitando a possível edificação entre as relações de aproximação ou distanciamento às práticas experimentadas quanto estudantes. Nesse sentido Monteiro (2004, p. 170), destaca que “...um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia individual do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, portanto, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas”. Entendemos que a identidade é construída a partir de um encadeamento sobre formação inicial, continuada, currículos e relações que envolvem a experiência a partir também das relações com outros docentes dentro e fora das escolas.

Destacamos que a identidade profissional docente não é algo fixo, “é um lugar de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 16), as identidades são instáveis e construídas no decorrer desses movimentos pessoais, possibilitando o desenvolver de sua identidade, que permite ao professor construir sobre como ser professor, para Flores (2015):

De Facto, o desenvolvimento da identidade profissional constitui um elemento decisivo na formação de professores no sentido de propiciar a tomada de consciência e a reflexão sobre o modo como os alunos se veem enquanto professores o tipo de professores que aspiram vir a ser, bem como sobre a natureza e lugar da profissão docente tendo em conta o contexto político, social, cultural, geográfico e econômico em que se inscreve (Flores, 2015, p. 144).

A compreensão sobre a formação da identidade profissional é essencial para o entendimento do significado de ser professor acerca do contexto existente valorizando os meios político, social, cultural, geográfico, econômico e suas experiências vividas como um processo aberto e mutável, incluindo sentidos, valores e imagens em um dado contexto, destacando assim a construção da identidade que os docentes pretendem ser em consideração todo o contexto social e político, destacamos para tal finalidade a identidade docente almejada diante de como esses alunos se veem em sua formação inicial, levando em atenção à natureza social do lugar e político.

4 O CAMINHAR PELO PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as escolhas metodológicas com as quais operamos em seu desenvolvimento. Diante do exposto apresentaremos aqui os percursos de investigação: a abordagem, características da pesquisa, quais procedimentos da pesquisa para a construção dos dados, assim como: materiais analisados compreendendo o campo que estamos investigando, que tem como objetivo geral: Analisar desafios presentes nas formações continuadas de professores, atinentes a uma identidade profissional docente na rede municipal de Tacaimbó - PE. Vislumbrando responder o questionamento presente em nossa pesquisa, desdobramos os seguintes objetivos específicos: a) identificar elementos acerca da profissionalização e identidade docente nos documentos presentes nas formações continuadas de professores no que se refere as políticas curriculares no município de Tacaimbó - PE, b) analisar marcadores sobre a identidade profissional docente e profissionalização presentes nos documentos das formações continuadas no município de Tacaimbó - PE.

Para tanto será apresentado o percurso com intuito de adquirir as respostas para nosso questionamento, apresentaremos então o percurso que objetivamos trilhar para responder o que inicialmente propomos e para além estabelecemos nosso campo de estudo e contexto que auxiliarão na compreensão do tema abordado, assim como as ferramentas lidadas no processo de investigação, a fundamentação metodológica e constituição do corpus e desenho da pesquisa assim como, a construção dos dados que nos auxiliam na percepção da temática abordada. Gatti, (2003) assevera que:

Os conhecimentos científicos são produzidos em uma sociedade e esta produção e sua veiculação/socialização está interligada às formas como certas relações sociais e de poder se estruturaram, tanto em nível mais geral, como nos pequenos grupos ou em nichos institucionais. Isto dá suporte a crenças e representação específica sobre construção de conhecimentos científicos, da busca da verdade (Gatti, 2003, p. 07)

Nesse sentido, entendemos o campo de pesquisa como um campo de conhecimento humano, justamente por manter uma vinculação e socialização interligadas. Compreendemos por metodologia um trajeto abordado na realidade, para tanto Lênin (1965, p. 148) ressalva “o método é a alma da teoria”, uma junção entre pensamentos, conteúdos e existência, ocupando uma centralidade na pesquisa, possibilitando a construção da realidade.

4.1 Abordagem da Pesquisa

Para edificação dessa pesquisa escolhemos como forma de abordagem a pesquisa qualitativa almejando uma maior consonância entre o contexto e os documentos analisados, os quais serviram como fonte dessa pesquisa. Diante do exposto Minayo (2007, p. 21), “(...) responde a questões muito particulares, com nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Desta forma podemos destacar a importância sobre a escolha dessa abordagem, pois trata-se de analisar a qualidade existente nos documentos acerca das formações continuadas nos anos iniciais desta rede de ensino e não apenas quantificar. Minayo (2011) ainda assevera tal importância quando cita que:

O reconhecimento de que existe uma polaridade complementar entre sujeito e objeto no processo qualitativo de construção científica leva, por sua vez, à necessidade de um esforço metodológico que garanta a objetivação, ou seja, a produção de uma análise o mais possível sistemática e aprofundada e que minimize as incursões do subjetivismo, do achismo e do espontaneísmo (Minayo, 2011, p. 626).

Dessa forma fica evidente a importância e valor de tal técnica, sendo um objeto pensado com elaboração de hipóteses coerentes e indagações que possam guiar a pesquisa, levando em conta uma produção realizada de forma cuidadosa com relevância em sua organização, categorização e contextualização até sua produção final. Ressaltamos a intensão de buscar através da pesquisa qualitativa alcançar resultados mais fidedignos e de aproximação ao nosso campo de estudo.

4.2 Campo da pesquisa

O nosso campo de pesquisa é o Município de Tacaimbó - PE, onde temos a tencionalidade de analisar os documentos acerca das formações continuadas nos anos iniciais desta rede de ensino, assim como documentos oficiais, Currículo de Pernambuco, Constituição Federal/1988 e BNCC. Com intuito de apresentar nosso campo de pesquisa, abrangemos a localização através da imagem a seguir:

Mapa 1 - Localização do Município de Tacaimbó



Fonte: <https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-tacaimbo>.

Conforme Site Cidade Brasil¹⁰ nos aponta, no mapa onde apresenta a localização de Tacaimbó podemos observar as cidades que estão mais próximas do município. Dessa forma, destacamos também que o nome Tacaimbó tem origem indígena, por ter existido povos indígenas com este nome na Fazenda Itacaité, fazenda existente no local onde é a cidade hoje, passando o nome de Tacaimbó a vigorar no ano de 1945. A criação desta denominação deve-se ao historiador Mário Melo.

O município possui uma área territorial 227,601km², com 12.843 habitantes (2021), de acordo com informações disponíveis, a povoação de Tacaimbó teve início com a vinda do Senhor Luiz Alves Maciel, natural de Água Preta (distrito), que se instalou em uma fazenda. Mais tarde com a criação de gado, onde havia vários currais, passou o lugarejo a denominar-se de CURRALINHO. Certo tempo depois, o Senhor Luiz Alves Maciel construiu uma casa no local onde hoje é chamada Avenida Luiz Alves Maciel, conhecida pela população tacaimboense como Rua Velha, construindo-se, em seguida, outras casas residenciais começaram a se estabelecer no local, assim como casas comerciais iniciando o desenvolvimento do povoado.

Nos anos seguintes, foi construída a estrada de ferro da antiga *Great-Western* (hoje Rede Ferroviária S/A), cuja inauguração aconteceu em, 25 de dezembro de 1896, sendo assim, o

¹⁰ Cidades e municípios brasileiros - Informações sobre os estados, cidades e municípios do Brasil (cidade-brasil.com.br)

povoado recebeu o nome de Antônio Olinto, em homenagem ao engenheiro mineiro, que construiu a estação, nesse sentido a população passou a se concentrar mais à margem esquerda do Rio Ipojuca, onde localiza-se a estrada de ferro.

A população aumentou com o passar dos anos, e a necessidade de um templo católico emergiu em meio a comunidade, pois a missa antes era celebrada em uma palhoça. A senhora Ana Ferreira da Cruz realizou a doação de um Santo Antônio e assim foi erguida em 1906 a capela Santo Antônio inicialmente subordinada a Belo Jardim e com o passar dos anos a capela passou a pertencer a São Caetano.

Em 1950, João Clemente da Silva sentiu a necessidade de construir um templo maior e desta forma reconstruiu aumentando a capela e hoje está localizada no centro da cidade como denominada como Igreja Matriz, consagrada a Santo Antônio, padroeiro da cidade. Com o tempo a comunidade localizou, no Estado de Minas, um outro município que recebia o mesmo nome de Antônio Olindo e a partir desse fato o historiador Mário Melo também morador desse local, destacou na Fazenda Itacaité que parte da localidade existiu povos indígenas de nome Tacaimbó ao que fez referência ao atual nome do município Tacaimbó em 1945.

O município tem uma taxa de escolarização de 94,4% entre estudantes na faixa etária de 6 a 14 anos (IBGE, 2010). O mesmo alcançou no ano de 2019 a nota 4,5 no IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental na Rede pública.

Realizamos a escolha desse município no agreste pernambucano o qual, em relação a rede de escolas conta com escolas rurais e urbanas com objetivo de atender a necessidade de toda população, do total das escolas situadas no campo são compostas por turmas multisseriadas contando com crianças desde a educação infantil até anos finais do Ensino Fundamental. Apresentamos assim que, em relação a quantidade de discentes dos anos iniciais, estão locados em espaços rurais e urbanos e independente da etapa em que se encontram, todos os docentes trabalham com o mesmo desenvolvimento de programas e metodologias que a rede de ensino adere.

Deste modo, compreendemos a importância em apresentar um mapeamento das escolas desta rede de ensino e destacarmos quais correspondem aos anos iniciais, foco em nossa pesquisa.

4.3 Relações das Escolas Municipais de Tacaimbó - PE¹¹

Quadro 4 – Escolas Municipais de Tacaimbó -PE

Nome	Etapa/Modalidade de Ensino
ESCOLA MUNICIPAL MARIA DE FATIMA	Educação Infantil
ESCOLA MUNICIPAL MARIA DE LOURDES	Educação Infantil e Anos Iniciais.
ESCOLA MUNICIPAL MARIA DAS GRAÇAS	Educação Infantil e Anos Iniciais.
ESCOLA MUNICIPAL SANTO ANTÔNIO	Educação Infantil e Anos Iniciais.
ESCOLA MUNICIPAL SANTA ÁGUIDA	Educação Infantil e Anos Iniciais.
ESCOLA MUNICIPAL SÃO PAULO	Educação Infantil e Anos Iniciais.
ESCOLA MUNICIPAL SÃO PEDRO	Educação Infantil e Anos Iniciais.
ESCOLA MUNICIPAL SANTA RITA DE CÁSSIA	Educação Infantil e Anos Iniciais.
ESCOLA MUNICIPAL SÃO JORGE	Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens Adultos.
ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZA	Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais.
ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ	Educação Infantil e Anos Iniciais.
ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOÃO	Educação Infantil, Ensino Fundamental
ESCOLA MUNICIPAL SÃO JUDAS TADEU	Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais.
ESCOLA MUNICIPAL SANTA LUZIA	Educação Infantil e Anos Iniciais.
ESCOLA MUNICIPAL SÃO GERALDO	Anos Iniciais e Finais.
ESCOLA MUNICIPAL SÃO BENEDITO	Anos Iniciais.
ESPAÇO EDUCATIVO SANTO EXPEDITO	Anos Finais.

Fonte: Quadro organizado pela autora (2023).

Diante da organização do quadro destacamos todas as Escolas da Rede Municipal de Tacaimbó, apresentamos assim que entre as (17) dezessete escolas apresentadas (12) doze escolas são do espaço rural e (05) do espaço urbano, contendo etapas e modalidades: educação infantil, anos iniciais, anos finais e da modalidade EJA.

Algo interessante que gostaríamos de destacar é que com o movimento de reorganização

¹¹ Apresentamos a necessidade de substituir os nomes reais das escolas desta Rede de Ensino Tacaimbó – PE, por nomes fictícios, dessa forma destacamos que ao mencionar os nomes das escolas reais da rede estaremos utilizando nomes fantasias.

do município durante e após a pandemia, em 11 escolas da rede se organiza a trabalhar as formações continuadas de professores de acordo com a organização das aulas atividades do município, ou seja, semanalmente é oferecida aos professores um espaço para realização desse trabalho e uma vez por mês sua formação continuada mediante sua necessidade por Etapa ou Modalidade.

Com intuito de contribuir para o desenvolvimento do trabalho de formadores e cumprimento das formações continuadas, a Secretaria de Educação de Tacaimbó organizou um espaço específico para realização de eventos e estudos relacionados a formação de professores. Apresentamos abaixo a foto registrada pela pesquisadora com objetivo de mostrar o espaço externo, localizado ao lado da Prefeitura no Município de Tacaimbó - PE.

4.4 Centro de Formação de Tacaimbó – PE

Fotografia 1 - Centro de Formação Continuada de Professores - Tacaimbó



Fonte: Foto tirada pela autora: 27/02/2023.

A organização para formação docente acontece em dias específicos, com acolhida realizada por formadores a todos os docentes do município, respeitando a organização por dias e horários específicos.

Seu horário de funcionamento acontece de segunda a sexta feira com formadores específicos por modalidades e/ou etapas, respeitando os ciclos (no que corresponde aos anos iniciais), desta forma de 7:30 às 12:00 (manhã), 13:00 às 17:30 (tarde), nas segundas-feiras com a responsável pela coordenação municipal 3º, 4º e 5º anos (II ciclo), nas terças-feiras com 1º e

2º anos (I ciclo). Às quartas-feiras respeitando o mesmo horário, mas dedicado a educação infantil, quinta-feira destinada para educação inclusiva para docentes da rede e profissionais de apoio e na sexta-feira para a modalidade da EJA.

Destacamos que nas quintas-feiras, à noite, o horário é disponibilizado apenas para professores que não podem cumprir seus horários diurnos por possuírem outro vínculo empregatício, seja ou não no mesmo município.

4.5 Percurso Metodológico

A pesquisa está voltada para a análise documental dos documentos que nortearam as formações continuadas de professores, atinentes ao sentido de uma identidade profissional docente na rede municipal de Tacaimbó - PE. Nos possibilitando olhares outros acerca dos objetivos dessa pesquisa, através da extração das informações existentes, destacamos que todo levantamento realizado será apresentado por meio de um texto dissertativo na conclusão dessa dissertação. Para nossa análise destacamos os documentos oficiais federais (DCN-2010, PNE-2014, BNCC 2017 e o Currículo de Pernambuco – 2018) no que diz sentido a formação continuada de professores de forma direta ou indireta.

4.6 Ferramentas de Pesquisa

Em continuidade quanto a apresentação do percurso metodológico faremos uso do procedimento da análise documental com uma abordagem qualitativa no intuito de buscar responder o objetivo geral que consiste em: Analisar desafios presentes nas formações continuadas de professores, atinentes a uma identidade profissional docente na rede municipal de Tacaimbó – PE. Vislumbrando responder o questionamento presente em nossa pesquisa, desdobramos os seguintes objetivos específicos: a) identificar elementos acerca da profissionalização e identidade docente nos documentos presentes nas formações continuadas de professores no que se refere as políticas curriculares no município de Tacaimbó – PE; b) analisar marcadores sobre a identidade profissional docente e profissionalização presentes nos documentos das formações continuadas no município de Tacaimbó – PE.

Nos debruçamos em uma leitura minuciosa dos documentos, pautas, convites, planilhas e programas no que se diz respeito às formações continuadas de professores dos anos iniciais em Tacaimbó – PE, relacionando-os com os documentos nas esferas nacionais e estaduais a saber: DNC 2010, PNE 2014, BNCC 2017, Currículo de Pernambuco e documentos, utilizados

nas formações de professores desta rede de ensino, a fim de responder o que está proposto nos objetivos específicos (a) e (b), considerando o uso de procedimentos qualitativos segundo Minayo (2011, p. 623) “O verbo principal da análise qualitativa é compreender”, nesse sentido destacamos o compreender os documentos analisados e o que eles apresentam em suas escritas e objetivos através do que vem representado, exercitando esse entendimento, considerando as singularidades e subjetividades quando necessário, através de documentos sejam de esferas municipais, estaduais e federais como instrumentos, identificando elementos acerca de uma profissionalização docente, assim também analisar marcadores sobre a identidade profissional docente que possam contribuir para o alcance do nosso objetivo geral.

4.7 Análise Documental

O foco dessa pesquisa consiste em analisar desafios presentes nas formações continuadas de professores, atinentes a uma identidade profissional docente na rede municipal de Tacaimbó - PE, e para tanto iniciamos analisando os documentos que norteiam as formações continuadas dos anos iniciais.

Nesse sentido Cellard (2008, p. 303) nos apresenta que análise documental é o “momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”, como uma técnica busca em diversos tipos de documentos, dados ou informações ainda não percebidas, ou até percebidas mas nunca analisadas da mesma forma, e fortalece sua fala sobre a importância de manter-se fidedigno aos dados analisados, quando defende Cellard (2008, p. 299) que “continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar”. Compreendemos então, que ao partir do próprio documento, podemos validar dados e apontamentos importantes para o desenvolvimento das pesquisas, sendo assim coadunamos com a autor sobre a importância que compõe as fontes documentais, além de se constituírem enquanto dados sólidos. O uso do documento correto se dá pela necessidade do objeto de estudo e das respostas que almejamos encontrar para o problema da pesquisa.

A análise documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares onde serão valorizadas pelo pesquisador. A pesquisa documental apresenta uma riqueza em seus dados por obter fontes inalteradas assim como nos aponta Cellard (2008):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas (Cellard, 2008, p. 295).

O fato de permitir recuperar informações, permite acrescer a compreensão sobre um fato já vivido, fatores culturais, históricos, sociais e políticos assim como, permite a reconstrução de informações auxiliando em seu progresso de maturidade com um outro olhar, que oportunize uma maior riqueza em suas informações.

A análise documental favorece a nossa pesquisa, pois não carece de um contato direto com sujeitos, nesse sentido destacamos a pertinência da escolha dessa ferramenta, para tanto Gil (2002, p. 46) destaca, “Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível”. Assim como se fez necessário nesse período pandêmico o qual vivemos submetidos diante do vírus da COVID – 19, nos impossibilitando de ter contato direto com outras pessoas, diante de tal situação se faz necessário a utilização do nosso método de pesquisa.

A pesquisa documental também apresenta características que não são encontradas em nenhuma outra ferramenta de pesquisa. Gil (2002) destaca que:

Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas. Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato (Gil, 2002, p. 46).

Nesse caso, a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens comparada a outras ferramentas de pesquisa, entre elas: Baixo custo e a não necessidade de contato com os sujeitos que fornecerão as informações. É importante também destacar que na pesquisa documental o objeto a ser analisado está disponível constantemente para o pesquisador. Gil, (2002, p. 46) ainda nos afirma que: “A análise documental fornece, a partir da análise exploratória, informações valiosas e que contribuirão para a elaboração do texto do projeto”.

Logo constatamos que a análise documental pode também ser um encadeamento de procedimentos que vislumbra estudar documentos, examinando informações de acordo com o objeto de pesquisa ou problema, tais movimentos para essa análise documental acontecem a partir de etapas, escolha de documentos que se fazem necessários como respostas para pesquisa, seleção de documentos, recolhimento dos documentos, assim como sua caracterização,

codificação, registros e análise.

Compreendemos que a análise dos documentos que são utilizados acerca das formações continuadas em um sentido mais amplo, não acontece pela primeira vez, mas destacamos a amplitude sobre os temas que foram pesquisados, mas por ser análise documental também somos favorecidos pela oportunidade de analisá-los outras vezes com outros olhares.

Seguimos em continuidade a nossa metodologia realizando uma leitura inicial sobre os documentos citados de forma a destacar informações e impressões iniciais com vinculações para alcance do nosso primeiro objetivo específico: a) identificar elementos acerca de profissionalização e identidade docente nos documentos presentes nas formações continuadas de professores acerca das políticas curriculares no município de Tacaimbó - PE e em um segundo momento os documentos foram lidos de forma mais profunda e detalhada, revisando se toda vez que compreendermos a necessidade em refazer, elencando e identificando apontamentos que auxiliem no desdobramento desse objetivo. Sendo assim, a análise possibilita uma expansão na visibilidade sobre o objeto de estudo.

Diante do exposto realizamos uma descrição do material, seguindo uma sistematização e categorização para enfim tratar dos resultados da pesquisa e como passo a seguir a interpretação das informações já partindo pelo alcance do segundo objetivo específico: b) analisar marcadores sobre a identidade profissional docente e profissionalização presentes nas formações continuadas no município de Tacaimbó - PE.

5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE CERCAM AS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM TACAIMBÓ

O município de Tacaimbó segue como base de orientação para o primeiro ciclo dos Anos Iniciais o Programa Criança Alfabetizada (PCA)¹², é um projeto do Governo do estado de Pernambuco que têm por finalidade a garantia de alfabetização de todos os alunos da rede pública até seus (07) sete anos de idade, ou seja, uma garantia para até o final do 2º ano, proporcionando esse trabalho em conjunto com 184 municípios.

Diante do exposto, também foi ressaltado uma alteração na distribuição de renda pelo Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS)¹³, com aspectos de gestão e capitação para ofertar condições em todo estado, como proposta a partir do momento em que os municípios forem aumentando os índices (resultados educacionais), aumentam o valor de recebimento dos recursos de ICMS para seus municípios.

A presente pesquisa orientou-se por uma natureza qualitativa que conforme Minayo (2011, p. 623), “O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento”, diante do exposto a autora nos destaca a importância e capacidade de estar no lugar do outro, principalmente no que diz respeito ao âmbito coletivo, destacando as suas contextualidades onde os dados produzidos viabilizam ser avaliados em sua integralidade, proporcionando uma maior percepção dos conceitos. Ainda afirma Minayo (2011) que:

A conclusão de uma análise qualitativa deve apresentar um texto capaz de transmitir informações concisas, coerentes e, o mais possível, fidedignas. Pois, o relato final da pesquisa configura uma síntese na qual o objeto de estudo reveste, impregna e entranha todo o texto. O contexto, as

¹² Com convênio em parceria do Governo Federal e os municípios, o Governo do Estado de Pernambuco fornece aos municípios um material de apoio pedagógico para auxiliar no desenvolvimento dos docentes em sala de aula. Material de suporte para alfabetização dos alunos. O programa promove formações continuadas para gestores, coordenadores e professores que lecionam da pré-escola para os anos iniciais. Pernambuco lança programa para melhorar alfabetização de crianças | Educação em Pernambuco | G1 (globo.com)

¹³ O ICMS é um imposto estadual e, legalmente, 25% do que é arrecadado deve ser repartido com os municípios. Antes da aprovação da EC 108, no mínimo 75% do valor repassado às prefeituras deveria seguir critério de Valor Adicionado Fiscal, isto é, segundo a contribuição daquela legislação, própria do estado. Com a aprovação da emenda, a parcela de antes 75% foi reduzida para 65%, aumentando para 35% o valor distribuído em função da escolha do legislador local, mas estabelecendo que no mínimo dez pontos percentuais sejam alocados com base em indicadores de melhoria dos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade município para a arrecadação total do imposto, e os 25% restantes redistribuídos conforme nas redes municipais. <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/ICMS-Educacional-o-que-avan%C3%A7ou-nos-estados-e-quais-os-riscos-e-incertezas-para-a-educac%C3%A7%C3%A3o>.

determinações mais próximas e as mais abstratas, nessa etapa do “concreto pensado”, devem emanar do objeto e não ao contrário (Minayo, 2011, p. 625).

A abordagem qualitativa atenta para o conhecimento concebido pelas vivências concebidas no dia a dia do sujeito, da forma mais verídica possível, destacando a ligação com seu objeto de pesquisa, sendo assim, seu texto deve apresentar a clareza nas análises possibilitando a produção de novas investigações.

Para levantamento dos dados dessa pesquisa foi empregada a análise documental, a qual é referida a pesquisa documental. A pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 45). Os documentos analisados permitem uma veracidade e abundância nas informações, possibilitando sua utilização em outras áreas de estudos, permite contribuir para complementação de pesquisas, a procura por outras fontes de forma fidedigna sobre os resultados dos dados.

Pode se analisar com maior confiabilidade os documentos, suas interpretações, que a partir delas se assumem posições através de suas descrições e reconstituições nas escritas, dessa forma “[...] assegurar-se da qualidade da informação transmitida” (Cellard, 2008, p. 301).

Nesse sentido, a proveniência dos documentos simplifica a análise do pesquisador, pontuando a relação existente entre os escritos e a produção, considerando período em que aconteceu, se havia ou não sujeitos envolvidos nesse período, de forma a validar com fidedignidade as informações apresentadas por meio documental.

Contudo, realizamos a análise dos documentos citados abaixo, com intuito de compreender quais movimentos acontecem acerca das formações continuadas de Tacaimbó – PE que estimulam uma identidade profissional docente a esses professores, para isso, utilizamos como aporte teórico para essa análise Claude Dubar e Minayo.

Organizamos os documentos em três tabelas, a 1ª (primeira) referente a documentos de lei da instituição do Programa Criança Alfabetizada e almanaques (manual) para docentes e discentes utilizados nas aulas municipais dos 1º e 2º anos. Na 2ª (segunda) tabela pautas das formações continuadas e na 3ª (terceira) documentos oficiais acerca do objeto de pesquisa.

Quadro 5 - Mapeamento dos documentos analisados

DOCUMENTO	REFERENTE	RESPONSÁVEL	DATA DE PUBLICAÇÃO
Lei Nº 16.617, de 15 de julho de 2019. ¹⁴	Instituição do Programa Criança Alfabetizada.	Governo do Estado de Pernambuco.	Junho de 2019.
Almanaque (Manual) dos Professores 1º ano ¹⁵ .	Instituição do Programa Criança Alfabetizada.	Governo do Estado de Pernambuco.	2018
Almanaque (Manual) dos Professores 2º ano.	Instituição do Programa Criança Alfabetizada.	Governo do Estado de Pernambuco.	2018
Almanaque 1º ano.	Instituição do Programa Criança Alfabetizada.	Governo do Estado de Pernambuco.	2018
Almanaque 2º ano.	Instituição do Programa Criança Alfabetizada.	Governo do Estado de Pernambuco.	2018

Fonte: A autora (2023)

O documento apresentado acima, está relacionado ao que remete a orientação, assim como os (almanaques/ manuais) que são também ferramentas, as quais os professores da rede, devem seguir para realização eficaz do Programa Criança Alfabetizada dos Anos Iniciais em Tacaimbó. Ainda sobre a descrição e análises desses documentos para continuidade a nossa pesquisa, nesta subdivisão buscamos contemplar o seguinte objetivo específico: a) identificar elementos acerca de profissionalização e identidade docente nos documentos presentes nas formações continuadas de professores acerca das políticas curriculares no município de Tacaimbó - PE, seguindo para os documentos que precisam ser analisados.

Destacamos para análise desse momento os documentos que apresentam a instituição do Programa Criança alfabetizada (2019), onde no “Art. 2º os municípios que aderirem ao Programa Criança Alfabetizada têm acesso ao compartilhamento de recursos, estratégias e

¹⁴ O documento de Lei Nº 16.617 de 15 de julho de 2019, regulamenta no decreto de lei nº 49445/2020 sancionou as leis que instituem no âmbito do poder executivo o Programa Criança Alfabetizada com objetivo de fortalecer em regime de colaboração com os municípios do Estado de Pernambuco a garantia da alfabetização de crianças para até 7 (sete) anos de idade. Essa parceria proporciona aos municípios acesso ao compartilhamento de recursos, metodologias e estratégias educacionais para execução do programa. <https://iframe.leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-16617-2019-pernambuco-institui-o-programa-crianca-alfabetizada>.

¹⁵ O Almanaque Ilustrado de Alfabetização foi produzido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para o Ciclo de Alfabetização. O material foi desenvolvido por professores do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Além do Almanaque, o material possui uma coletânea de textos e atividades que pode ser utilizada de diversas formas em sala de aula. As atividades estão organizadas em seções e contemplam elementos do Sistema de Escrita Alfabética, Artes, História, Geografia, Matemática e temas relacionados com a inclusão, cultura, etnias indígenas, experimentos científicos e tecnologias digitais. Almanaque Ilustrado de Alfabetização – Educação em Teia (educacaoemteia.digital).

metodologias educacionais para execução dos objetivos do programa”. Nesse sentido destacamos o fato de que os municípios que aderem ao programa têm acesso a materiais, habilidades e procedimentos voltados especificamente para o desenvolvimento do programa, sendo capaz de integrar se na rotina de sala de aula de docentes e discentes.

Nessa perspectiva, compreendemos que já existe uma metodologia de deva ser tratada e abordada em sala de aula, remetendo a formação de professores está sendo um campo muito visitado acerca desses movimentos, destacamos assim que esses apontamentos já haviam sido pensados quando mesmo abordando sobre a oferta de educação superior Cunha (2017, p. 269) nos apresenta “o discurso que vincula a importância dos professores aos projetos de melhoria do país e da qualidade de educação”, algo que pode existir diante do aumento ao número de docentes mediados pela improvisação do seu trabalho ou disseminação sobre a produção de conhecimentos acerca de uma procura pela profissionalização.

Em vista disso, destacamos a concepção atribuída a filosofia pré-socrática que aponta a não possibilidade de a mesma coisa, fato ou situação se repetir duas vezes da mesma forma, ou seja não se mantém a mesma essência, “Não há essências eternas. Tudo é submetido a mudança”. Ou ainda, “não se pode tomar banho duas vezes no mesmo rio”. Sendo assim a identidade não permanece fiel a sua formação, ela depende de condicionalidade, havendo interferências sobre o seu desenvolvimento, nessa perspectiva “a identidade não é aquilo que permanece idêntico, mas o resultado duma identificação contingente” (Dubar, 2006, p. 08).

Para tanto, o autor nos faz refletir justamente sobre essas alterações que existem mediante, o meio social, palavras, seu ponto de vista abraçado, de fato sobre as influencias que existem acerca do meio em que vive ou atua, e nesse caso apresentamos as influências existentes através de sua profissionalização.

Ao falarmos de políticas educacionais, compreendemos a importância em garantir a qualidade como princípio de educação, sua visão docente profissional, mergulhamos nos eixos apresentados acerca do Programa Criança Alfabetizada que visa o trabalho dos professores dos anos iniciais. Observamos nos seguintes eixos apresentados que o desenvolvimento do programa, remete a formação das pessoas e funções envolvidas, partindo de materiais complementares para formação e práticas pedagógicas, qualificação juntamente com a avaliação a partir de monitoramento e ainda se refere a premiações para as escolas, com valores, destacando os níveis de avanços em cada escola.

Perante o exposto, destacamos o que Weber (2003) nos apresenta diante do processo que os docentes dos anos iniciais sobre seus conhecimentos prévios difundidos desde a instância universitária:

Ao longo desse processo, o docente dos anos iniciais do ensino fundamental passa a ser percebido, também, como um profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária, aos quais deverá expor-se durante processo regulado de formação ou de capacitação e cuja crítica e superação necessita acompanhar e aprofundar, perspectiva que lastreia o que foi estabelecido, em 1996, pela Lei n. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Weber, 2003, p. 13).

Percebemos então, que os docentes concluem sua formação inicial, são notados como profissionais de autonomia, capazes de organizarem conhecimentos de forma sistematizados, apresentados e produzidos através de seus percursos universitários. Compreender a formação inicial docente, torna-se suporte para o caminhar para seu desenvolvimento docente através da formação continuada. Visto que a identidade é algo que construímos no decorrer desse caminhar, através de um processo que vai se construir e desconstruir quando necessário para sua formação, (Dubar, 1997, p. 269), “As identidades, estão, portanto, em movimento e está dinâmica de desestruturação, reestruturação, toma por vezes, a forma de uma crise de identidades”. Todavia, os docentes compõem parte de significados construídos, sejam só de forma individuais ou coletivas e nesse formato não podemos afirmar que temos uma identidade fixa, mas, que é mutável e passível de alterações.

Ainda no documento de apresentação do Programa Criança Alfabetizada destacamos, em continuação a nossa análise destacamos ainda nesse documento o Art. 4º que trata os seguintes eixos:

I - Formação de Professores; II - Formação de Gestores Escolares; III - Oferta de Materiais Complementares para Formações e Práticas Pedagógicas; IV - Qualificação da Avaliação e do Monitoramento de Resultados Educacionais; V - Premiação das Escolas com os Melhores Resultados; VI - Apoio para Melhoria das Escolas com os Menores Resultados (PERNAMBUCO, 2019, p. 1-2).

Os eixos aqui apontados vêm a fortalecer o que Dubar nos apresenta sobre a crise de identidades, quando aponta a valorização do docente que traz consigo seus pontos de construções individuais e também coletivos, que são mutáveis através de suas bagagens na formação e suas aprendizagens durante o seu percurso de profissionalização, dos meios que vivem e sendo assim, de uma formação de identidade coletiva, o que chama de dupla relação do sujeito com si e com o outro ou de formas societárias, Dubar (2002);

Estas formas estão ligadas a crenças diferentes das precedentes, em particular às do primado do sujeito individual sobre as pertencas coletivas e da primazia das identificações «para Si» sobre as identificações «para o Outro». Segundo

a natureza das categorias utilizadas, as identificações de societário podem produzir identidades «para o Outro», como identidades «para Si», (Dubar, 2002, p. 10)

Compreender a crença de uma identidade pessoal que mantém suas formas de identificação a respeito de vários grupos, não de forma herdada, mas, por meio de suas próprias escolhas. Nesse sentido, o Programa Criança Alfabetizada abrange os níveis de formações continuadas na rede de ensino, viabiliza materiais e metodologias para cumprimentos das propostas em habilidades estabelecidas para o desenvolvimento das ações em sala de aula, para assim, chegar aos resultados esperados pelos sistemas e também as premiações municipais. Sobre a análise o art. 9º nos apresenta:

Art. 9º Fica instituído o Prêmio Escola Destaque, destinado às escolas públicas municipais que tenham obtido, no ano anterior à concessão do mesmo, os melhores resultados de Alfabetização, expressos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE, na forma de regulamento elaborado pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado (PERNAMBUCO, 2019, p. 2).

Compreendemos que as avaliações externas, surgem como instrumentos públicos de implantação de políticas educacionais com tensionamentos acerca da “qualidade”, para educação básica, esse movimento é medido através dos números, índices de avanços ou possíveis retrocessos, é o que Hattge (2014, p. 09) apresenta como “uma qualidade quantitativa, que pode ser traduzida por números”, sendo assim podemos indicar que o resultado imprime a ligação que existe entre os rendimentos sobre o trabalho do docente, sua produtividade, desta forma relacionados de forma direta e indireta a planejamentos, metodologias, materiais utilizados em sala de aula a qualidade da aprendizagem do aluno.

No tocante ao desenvolvimento da pesquisa, destacamos o material físico utilizado por docentes e discentes desses anos escolares, iniciamos a análise compreendendo sobre o Programa Nacional de Alfabetização (PNA)¹⁶, a Lei nº 16.617 de 15 de julho de 2019 e os manuais de professores dos 1º e 2º anos, ferramentas utilizadas pelos docentes referentes a esses anos, assim como os almanaques utilizados por esses discentes, a análise desse material se dá por ser material de apoio nas formações continuadas desta rede de ensino. Nesse sentido Gandin e Lima (2015) nos apresenta que:

¹⁶ O PNA tem como um dos seus princípios a ênfase no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita. O presidente Jair Messias Bolsonaro assinou, no dia 11 de abril, o decreto nº 9.765, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), meta do Ministério da Educação para os 100 primeiros dias do governo. O lançamento da PNA representa um marco para a educação brasileira. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pna>.

A adoção de propostas de intervenção pedagógicas em escolas estaduais está relacionada com os pressupostos gerencialistas, pois o que se busca é garantir o aumento dos índices de qualidade do ensino e de aproveitamento por parte dos alunos mediante a inserção da ação “corretora” de instituições de direito privado no espaço público (Gandin e Lima, 2015, p. 666).

As propostas de intervenções pedagógicas apresentam metodologias que proporcionam maneiras e meios de gerir o trabalho docente, através de suas ferramentas de trabalho em sala de aula. Essa metodologia é justificada através da busca em garantir as habilidades sobre o desempenho do aluno e sendo assim, do mesmo modo sobre o desenvolvimento da profissionalização docente. Apresentando dessa forma o caminho para o que Dubar (2006) nos apresenta sobre a crise de identidades, comparando em um sentido geral com outras crises, por conseguinte, Dubar (2002) destaca:

(...)...a noção de crise num dos múltiplos significados deste termo: «Fase difícil vivida por um grupo ou um indivíduo». Mais precisamente, esta acepção da palavra crise remete para a ideia duma «ruptura de equilíbrio entre diversos componentes». À semelhança das crises económicas, as crises de identidade podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estáveis entre elementos estruturantes da atividade (produção e consumo, investimentos e resultados, etc.). A atividade aqui posta em causa é a identificação, isto é, o facto de categorizar os outros e si próprio (Dubar, 2002, p. 14).

O autor vem apresentar tais movimentações como crises, por ser fases em que se insere em um contexto não conhecido para o indivíduo, para um determinado grupo ou até determinados grupos, nesse sentido remetendo a palavra crise a uma interrupção ou descumprimento de algo que já estava acontecendo, possibilitando o desencadeamento perturbações relacionadas a investimentos sejam financeiros, profissionais e/ou atividades com relação a investimentos e resultados, e nesse caso podemos destacar o investimento detempo, estudo, planejamento e organização profissional a índices e resultados.

Em 11 de abril de 2019 o Decreto nº 9.765 estava sendo instituído e conduzido pelo Ministério de Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF)¹⁷ com a proposta de um trabalho colaborativo envolvendo famílias, escolas, professores, ou seja, o apoio familiar e

¹⁷ A Secretaria de Alfabetização (Sealf) é responsável por planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Atua para viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os estados, municípios e o Distrito Federal com organismos nacionais e internacionais, que estejam voltadas para a alfabetização. Coordena também a elaboração de currículos e de materiais para a implementação de métodos de alfabetização de comprovada eficácia, bem como apoia a criação de programas de formação de professores alfabetizadores e programas e ações que incentivam a leitura e a escrita. Cabe à Sealf ainda a aplicação de mecanismos que permitam avaliar, com base em evidências científicas, as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes no processo de alfabetização. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-alfabetizacao>.

também da Rede de Ensino em busca do combate ao analfabetismo no Brasil o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), para Ball (1994, p. 24), “esta perspectiva requer, tanto em termos teóricos como práticos, uma atenção às diferenças entre os efeitos de primeira e segunda ordem no contexto de resultados. Efeitos primários referem-se às mudanças na prática, que podem ser evidenciadas localmente e no sistema como um todo”. Dessa forma, Ball (1994) nos apresenta que existe toda uma conjuntura que é considerada acerca de atividades sociais e políticas, sua organização e planejamento em busca de uma construção com resultados pré-estabelecidos, com influência direta a mudanças na prática docente, algo que fica claro em seu espaço de trabalho.

Algo que chama atenção quando Dubar (2006, p. 08) em sua fala destaca a primeira corrente existencialista que remete a definição “a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa a outro alguém: a identidade é a diferença”, evidenciando assim, o quanto a distinção não se faz melhor, mas, obtém uma singularidade específica, o que traz de si, de sua própria elaboração, de sua identidade própria.

O Programa Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) destaca já em sua apresentação inicial:

A elaboração da PNA surge como um esforço do Ministério da Educação para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados. Para isso se formou um grupo de trabalho, composto por representantes da Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB)¹⁸ da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp)¹⁹, da Secretaria Executiva (SE)²⁰, do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)²¹, da

¹⁸ A Secretaria de Educação Básica (SEB) atua na formulação de políticas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Em articulação com os sistemas de ensino e participação social, também planeja, orienta e coordena a implementação dessas políticas por meio da cooperação didático-pedagógica, tecnológica, técnica e financeira. As ações desenvolvidas visam à melhoria da qualidade das aprendizagens e da valorização e qualificação dos docentes, com o objetivo de garantir a igualdade de condições para acesso e permanência na educação básica em consonância com o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica>.

¹⁹ A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) tem por atribuição planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos. <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao>.

²⁰ À Secretaria Executiva compete: assistir ao ministro na supervisão e coordenação das atividades das secretarias integrantes da estrutura do ministério e das entidades a ele vinculadas; auxiliar o ministro na definição de diretrizes e na implementação das ações em educação; supervisionar e coordenar as atividades relacionadas aos sistemas federais de planejamento e orçamento, organização e modernização administrativa, recursos da informação e informática, recursos humanos e de serviços gerais, no âmbito do ministério. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-executiva>.

²¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criado em 1937 sob a denominação de “Instituto Nacional de Pedagogia”, e transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) em 1997, é o órgão federal responsável pelas evidências educacionais e atua em três esferas: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)²² e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (PNA, 2019, p. 7)

Esse grupo buscou analisar a situação atual dos níveis de alfabetização no país, ouvindo, debatendo situações acerca de experiências exitosas vivenciadas envolvendo também representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE)²³, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)²⁴, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)²⁵, bem como renomados pesquisadores da área de alfabetização. Toda organização se deu com objetivo de buscar melhores condições, meios, caminhos que possam possibilitar o desenvolvimento educacional acerca da alfabetização, sendo assim, para além das análises sobre vivências exitosas ou não, mesmo no Brasil ou exterior foi elaborado o Programa Criança Alfabetizada.

Destacamos a partir desse movimento mais uma ação de políticas públicas sucedendo em meio as “necessidades” da aprendizagem dos discentes, acerca da alfabetização. Nesse sentido, Lopes e Borges (2015) evidenciam o quanto essas políticas estão direcionadas a formações de professores e dessa forma discutem a possibilidade de fracasso se a formação estiver em busca da formação de uma identidade docente:

Torna-se impossível estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro de forma a ter controle sobre o processo de identificação do sujeito educado e saber previamente a quem formamos. Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada (Lopes e Borges, 2015, p. 494).

estudos. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/sobre>.

²² A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>.

²³ O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao/>.

²⁴ Criado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. O objetivo é promover a integração das redes estaduais de educação e aumentar a participação dos estados na interlocução com atores federais e por consequência nos processos decisórios das políticas nacionais de educação. Neste sentido, a entidade busca promover um regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública. <https://www.politize.com.br/consed-undime-importancia-educacao/>.

²⁵ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/DF. Logo, quando o tema é educação pública, a Undime está sempre presente. Seja na educação infantil, de jovens e adultos, campo, indígena, quilombola, ensino fundamental, alfabetização, educação inclusiva ou na educação para a paz. Temas como carreira e formação dos trabalhadores em educação, gestão democrática, políticas públicas sociais, articulação com os governos, a sociedade, a família, a criança e o jovem estão constantemente em pauta. <https://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime>.

As autoras nos fazem refletir acerca da identidade docente, levando em consideração a impossibilidade de que todos os discentes ao concluírem sua formação inicial obtenham uma identidade homogênea, ou seja, adquira através de sua formação o mesmo movimento, ideias, ideais, planejamentos e construções para o desenvolvimento de sua profissionalização, sendo assim, nos apresenta a impossibilidade de uma mesma identidade profissional.

5.1 Documentos oficiais e formações continuadas

Para nossa análise destacamos os documentos oficiais federais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN - 2010), Plano Nacional de Educação (PNE - 2014), Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017) e o documento estadual - Currículo de Pernambuco - 2018. No que diz sentido a formação continuada de professores de forma direta ou indireta e documentos da formação de professores do município, sendo pautas de formações continuadas, planilhas e fichas de acompanhamentos.

Continuamente esmiuçamos a análise das informações apresentadas durante o período da pesquisa, documentos oficiais, livros, artigos, projetos com menção direta ao nosso objeto de pesquisa.

A análise de documentos oficiais concentrada nas formações continuadas para os anos iniciais do ensino fundamental apresentam características únicas encontradas apenas na análise documental, para tanto Gil (2002, p. 46), “Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas”, destacando as especificidades nas vantagens assim como ao comparado ao custo que outras pesquisas podem causar, a pesquisa documental lhe encaminha a economizar e sendo assim reduzir os custos.

Coadunamos com o propósito de analisar os documentos que circundam as formações de professores na rede municipal de Tacaimbó - PE, no intuito de analisar desafios presentes nas formações continuadas de professores, atinentes a uma identidade profissional docente na rede municipal de Tacaimbó - PE. Para tanto destacamos as palavras de Costa (2002) que nos indica ao afirmar que “Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar”. (Costa, 2002, p. 152). Essa originalidade no olhar citado pela autora é em que podemos nos ancorar como parte essencial de nossa pesquisa, o olhar como um processo pelo qual o pesquisador se coloca para com esse fim realizar sua pesquisa, sua criação.

Esses olhares nos levam a mergulhar em conhecimentos, muitas vezes peculiares que nos apontam o quanto somos provocados a nos reinventar frente a realidades diárias, nos tornando um sujeito metodólogo através da pesquisa, buscando maneiras de enfrentamentos, o que causam algumas alterações pelo caminhar dessa pesquisa.

Esse é um ponto de muita importância para reflexão, assim como não têm sentido pesquisar o que não existe, precisa ter clareza sobre qual perspectiva teórica será trabalhada na pesquisa, mergulhando em seu projeto, mesmo não sabendo onde vai chegar e isso podemos destacar através da frase, Costa (2002, p. 14) “Estamos mergulhados nesse projeto que nem se quer sei onde vai dar”, compreendemos dessa maneira que não podemos prever ou saber onde a pesquisa chegará, ou seja, quais resultados serão obtidos, assim como o caminhar da pesquisa vai seguindo pela necessidade de seu objeto, o passo a passo, as ferramentas, a metodologia como um todo. O que implica buscar o embasamento teórico, porém ir em busca das respostas mediante tantos desafios. Para tanto afirmamos a importância dos resultados da pesquisa quando Costa (2002) apresenta:

Os resultados de sua pesquisa são importantes. Seja um pesquisador engajado. Por mais parciais e provisórios que sejam os resultados de sua pesquisa, certamente, em alguma dimensão, e de alguma maneira, eles podem contribuir para tornar melhor o mundo e nossa vida dentro dele. Seja humilde, mas não seja omissor. Em vez de sonhar com a grande revolução, faça sua parte nas “pequenas lutas diárias”. Você não mudará o mundo, mas muitas coisas poderão ser diferentes se você não deixar sua pesquisa guardada só para você ou para um grupo seleto de “iniciados” (Costa, 2002, p. 15).

A importância de nossas pesquisas não deve ser algo pessoal apenas, mas para a vida profissional, social e acadêmica, sua dimensão de alguma forma pode contribuir para um mundo melhor, com pequenas lutas diárias apresentadas por nossas pesquisas, ou seja, por algo que de fato acreditamos, investindo nosso tempo e dedicação. Nesse sentido, apresentamos o mapeamento dos documentos estudados.

Quadro 6 - Mapeamento dos documentos oficiais

Do que trata a formação continuada?	Esfera Nacional
Meta 16. Formação em nível de Pós Graduação para 50% desses profissionais e garantir formação continuada para todos profissionais da Educação Básica em sua área de atuação.	PNE – 2014 ²⁶

²⁶ PNE – 2014 - O documento apresenta uma análise descritiva de indicadores com informações transcritas a partir dos resultados apresentados pelo Censo da Educação Básica, Centro de Educação Superior, Saeb e Ideb (Inep) com intuito de incitar uma discussão sobre acompanhamentos, resoluções, planejamentos de melhorias sobre as metas estipuladas no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (PNE). Foi encontrado no Plano Nacional de Educação 2014- 2024 (PNE) pontuações voltadas às formações continuadas de professores através da meta 16, que

Fundamenta-se em conceitos já existentes em outras orientações documentadas em uma conjuntura de contextos variadas de formação de professores.	BNCC – 2017 ²⁷
Do que trata a formação continuada?	Esfera Estadual
Em referência a formação continuada na esfera estadual a mesma se apresenta com formatos variados e múltiplos atinentes à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752/2016), aos Parâmetros de Formação Docente (2014) e ao Plano Estadual de Educação (PERNAMBUCO 2015-2025, Lei no 15.533/2015).	Currículo de Pernambuco ²⁸

Fonte: A autora (2022)

- Documentos Oficiais e identidade docente

Nesta seção apresentamos os dados coletados a partir dos documentos oficiais que circundam as formações continuadas no Município de Tacaimbó – PE. Sendo assim, estruturamos nossa seção em três subseções com a proposta de uma organização estruturada em torno da categorização dos nossos objetivos específicos.

- PNE – 2014

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei brasileira que determina as diretrizes, metas e estratégias para uma Política Educacional no período 2014 a 2024, é associada a entes federativos com métodos para submetê-los às suas próprias medidas de forma a garantir resultados e metas. Em 1988 a proposta do Plano Nacional de Educação voltou potencializado a partir da Constituição Art. 204:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - Erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - Estabelecimento

apresenta dois objetivos, onde o primeiro é formar a nível de pós-graduação até 2024, 50% esses profissionais e o segundo promover e garantir formações continuadas a esses profissionais em suas áreas de atuação.

²⁷ **BNCC - 2017** - A Base Nacional Comum Curricular 2017 (BNCC), não aborda de forma direta o tratamento sobre formações continuadas, mas, de forma ampla a formação de professores, sendo integradora a política educacional básica contribuindo como orientadora ou ajustamento de ações e outras políticas que dizem respeito a formação de professores, avaliações, critérios, e infraestrutura com objetivo de conduzir a um total desenvolvimento educacional, principalmente através do currículo seja na instância federal, estadual ou municipal.

²⁸ **Currículo de Pernambuco** - Apresenta os movimentos estabelecidos pelos órgãos centrais das redes de ensino, processos contextualizados integrados ou não integrados, na rede de ensino de forma sistemática a fim de responder os projetos pedagógicos escolares, neste sentido considera como atribuições dos professores por sua formação, em uma organização centrada na escola.

de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, p. 180).

Nesse sentido, compreendemos o Plano Nacional de Educação como documento responsável pelo norteamento educacional de estados e municípios e seu desenvolvimento para cumprimento de objetivos e metas a serem atingidos por etapas e modalidades. Onde através da lei estabelecida pelo plano nacional de educação, define objetivos, metas e estratégias para assegurar o pleno desenvolvimento do ensino independente de níveis, etapas e modalidades, permitindo assim que haja influência sobre a identidade desse profissional.

Nessa perspectiva Nóvoa (2007) patenteia sobre o percurso da vida desses docentes, seja social, pessoal ou profissional de forma que seus saberes e ações, ou seja, afirma que algo construído e não obtido:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 2007, p. 16).

Dessa forma, coadunamos com o autor por compreender que a identidade é algo construído, mediante situações e vivências históricas e pessoais juntamente com seu meio profissional, de forma que ser e estar na profissão torna-se base para a construção de sua identidade, assim como trata o conceito de identidade de si apresentada por Dubar (2006).

Em continuidade a nossa pesquisa, seguimos na análise do PNE compreendendo que sua configuração indica o formato de desenvolvimento do trabalho docente acerca de seus objetivos, e para tanto necessitam de formações iniciais e continuadas. Consideramos a meta 16 do PNE (2014) que nos apresenta:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 80).

O Plano Nacional de Educação ainda destaca a importância à formação dos professores em educação básica até 2024, assim como o cumprimento de direito e compromisso com a formação continuada de professores da educação básica em sua área de desempenho, compreendemos dessa forma sua organização, garantindo aos profissionais de educação básica formações específicas em suas áreas de atuação, levando em conta suas necessidades e ações, destacamos “As identidades estão, portanto, em movimento e está dinâmica de desestruturação,

reestruturação toma, por vezes, a forma de uma “crise de Identidades”, Dubar (1997, p. 239), em vista destacamos que a identidade docente também têm como influência as formações encaminhadas, pois estão como suporte nos planejamentos e metodologias desses profissionais, sob as formações continuadas o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) nos apresenta em suas estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; 16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; 16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; 16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (BRASIL, 2014, p. 81).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca que colaborara para o planejamento estratégico de direcionamento de demandas nas formações continuadas, estimulando as ofertas nas instituições públicas superiores em um formato estruturado com as políticas Estaduais, Municipais e do Distrito Federal. Fortalecer a política nacional de formação de professores a partir da definição das diretrizes nacionais, em áreas prioritárias, instituições formadoras e procedimentos de formação e certificações, nessa perspectiva Cunha (1999, p. 270) destaca que “Argumentamos na defesa de que, ainda que essa identidade seja impossível, a política se dirige sempre à tentativa de controlar e tentar fixar essa identidade e, nesse sentido, os discursos de profissionalização docente projetam uma identidade para o futuro professor”, e essas tentativas se estendem principalmente através de programas que chegam nas escolas em busca de resultados sobre metas, com seus materiais geralmente prontos ou encaminhados, assim como apresentado na estratégia 16 acima.

Utilizar portais eletrônicos como recursos para disponibilizar materiais didáticos e suplementares de forma gratuita que auxiliem no desempenho desses profissionais, aumentar a promoção de bolsas de estudos de pós-graduação para professores e outros profissionais da educação básica, valorizar profissionais de educação de forma excepcional a formação inicial

e continuada em particular a docentes. Promover ainda o fortalecimento da formação de professores através da realização das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e do Programa Nacional que dispõe de recursos para acesso a bens culturais por meio do magistério público, ainda são objetivos apresentados no PNE para até o fim de 2024.

- BNCC - 2017

Em sequência mergulhamos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), um documento que determina através de sua organização como deva ser o currículo em relação as essenciais aprendizagens. A BNCC tem por objetivo estabelecer um currículo universal na intensão que todos os discentes detenham o mesmo nível de conhecimento. Entre os dias 17 e 19 de junho de 2015 aconteceu o 1º Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, mas apenas no dia 16 de setembro essa versão foi disponibilizada, mas só em maio de 2017 uma nova versão foi disponibilizada. No que trata de formação continuada, destacamos os poucos pontos que abrange a temática, BNCC (2017):

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2017, p. 5)

Apresenta o foco emergencial em iniciar a mudança a partir da Base Nacional Comum Curricular, já que tal documento servirá de orientação para currículos, e assim, possibilitando a interferência nas formações sejam iniciais ou continuadas, produção de materiais, organização e reorganização de matrizes educacionais e exames nacionais. “O campo da avaliação comporta avaliação de desempenho como a realizada por competições esportivas, avaliação de alunos como testes e provas, além de avaliação de produtos, programas e processos”, Cunha e Pereira (2022, p. 02). Compreendemos então, que para além dos currículos, são elaborados materiais didáticos como ferramentas de avaliação para os exames externos, do âmbito nacional de forma que influenciará nas formações dos docentes sejam iniciais ou continuadas. Nesse sentido a BNCC direciona responsabilidades e incumbências para todas as instâncias, nesse caso mais específico para a União, BRASIL (2017):

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses

profissionais (BRASIL, 2017, p. 21).

Compreendemos assim, o fortalecimento sobre a responsabilidade da União, por ser uma esfera que corresponde a formação inicial e continuada, onde acontece o desenvolvimento desses profissionais, conseqüentemente como principal e mais importante ação da União destacamos a necessidade de revisar as formações iniciais e continuadas para que se adequem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), “ação política está presente na construção da identidade. A identidade é, portanto, uma construção, antes de tudo política”, Oliveira (2008, p. 32) o fato da ação política está intrinsecamente envolvido nas formações continuadas, nos faz refletir sobre a construção da identidade docente e o quanto também está relacionada a identidade docente, sendo assim coadunamos com o autor quando afirma que a identidade é uma construção política.

- Currículo de Pernambuco

Na esfera municipal situamos os nossos estudos no Currículo de Pernambuco, seus princípios são orientados na ascensão da equidade e excelência de aprendizagem, da dignidade e respeito a pessoa. No ensino fundamental trata-se especificamente das transições da educação infantil para os anos iniciais e dos anos iniciais para os anos finais, nesse formato exalta-se a importância do Currículo de Pernambuco ser usado como referência na elaboração dos currículos elaborados pelos municípios, assim como projeto político pedagógico e propostas pedagógicas.

O desenvolvimento da sociedade, produz exigências necessárias para desenvolvimento da aprendizagem, provocando docentes a avançar na produção de conhecimento constante, sendo assim à vista disso as requisições demandam dos professores uma dedicação e comprometimento ilimitado para alcançar respostas as exigências sobre as aprendizagens, PERNAMBUCO (2019):

No que se refere às políticas públicas de formação continuada para professores, essas têm se mostrado extremamente variáveis em termos de seus formatos curriculares (cursos de curta, média e longa duração, seminários, palestras, assessorias no contexto escolar, entre outros), concernentes à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752/2016), aos Parâmetros de Formação Docente (2014) e ao Plano Estadual de Educação. (PERNAMBUCO, 2019, p. 29).

As formações continuadas estão diversificadas, por serem ações definidas pelos órgãos principais da rede de ensino e contextualizadas na escola ou processos integrados e organizados

que atendam a projetos pedagógicos escolares. Isto posto, o planejamento curricular em síntese torna-se elemento destaque por resultar em um modelo de formação evidenciado pelas inter-relações que se constituem entre os saberes teóricos e práticos indispensáveis ao desenvolvimento profissional do professor, Cunha (2017):

Nesse sentido afirmamos que as leis (a políticas) são produzidas nas lutas, no jogo político em que buscam sedimentação, em que se buscam suturar o campo criando invisibilidades sobre conceitos, compreensões da profissão e de projetos de profissionalização que reivindicam ser necessária a formação inicial ou continuada (Cunha, 2017, p. 273).

As inter-relações que dadas a partir dos saberes teóricos e práticos são indispensáveis para o desenvolvimento profissional docente acerca dos projetos integrados e organizados, acontecem de forma que atendam os projetos pedagógicos. Compreendemos assim, que tais configuração são elaboradas e/ ou desenhadas com base nas lutas oriundas de jogos políticos que podem modificar, os conceitos e concepções sobre as profissões em torno das formações continuadas. Nesse sentido o Currículo de Pernambuco apresenta os modelos de colaborações: PERNAMBUCO (2019):

Assim, ressalta-se que as ações de formação continuada contam com a colaboração dos diversos sujeitos do sistema educativo, orientados pelas necessidades formativas dos professores. Essa perspectiva supõe a escola como lócus privilegiado de formação e produção de conhecimentos (PERNAMBUCO, 2019, p. 29).

Nessa perspectiva o modelo de cooperação, destaca-se a corresponsabilidade dos professores por suas formações centradas nas escolas, assim como a incumbência das secretarias de educação na preparação de parâmetros e fundamentos para a formação docente. As políticas curriculares da Educação Básica do Brasil estão sendo incorporadas de maneira assídua, evidenciando os desafios da alteração didáticas vivenciadas pelos docentes partir da integralização das áreas do conhecimento, por conseguinte a formação inicial e continua, (PERNAMBUCO, 2019, p. 31) apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015), destaca que:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p. 4).

O processo dado a formação inicial e continuada está correlacionado a uma dinâmica em seu desenvolvimento, considerando uma qualidade social e de valorização profissional, com colaboradores outros, desta forma consideramos segundo Garcia (2009, p. 12), “O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto”, salientamos então que a realidade docente evolui em seu desenvolvimento de forma coletiva e individual, valorizando o percurso de acontecimentos por toda sua vida, com influências pessoais e profissionais.

Tratando de forma efetiva e simultânea a associação entre teoria e prática, cedendo componentes básicos para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para o trabalho docente, em consideração a isso destacamos que a formação inicial e formação continuada constituem momentos diferentes para seu desenvolvimento profissional, e ao mesmo tempo consideramos a socialização histórica do profissional docente, por conseguinte podemos destacar o desdobrar profissional do docente iniciante acerca de seus conhecimentos, para tanto Marcelo (2009), fortalece nosso pensamento quando destaca:

As principais tarefas com que se deparam os professores principiantes são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional (Marcelo, 2009, p. 128).

Coadunamos com o autor quando cita as principais tarefas para os docentes iniciantes, que apresenta como cerne de tarefas a aquisição de conhecimento com relação ao contexto escolar e currículo e o desenvolvimento de seu planejamento que lhe permita permanecer como docente, mantendo sua identidade profissional por meio de uma uniformidade na aprendizagem de seus discentes, ou seja, uma regularidade sobre suas aprendizagens e sendo assim sobre a profissionalização desse docente, ainda reafirmando sua fala Marcelo (2009, p. 112), nos apresenta “Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa”, destacamos assim, que a identidade docente não é algo fixo tomado para si, desenvolve-se para si ou para o coletivo de forma correlacionada e progressiva, que permita um desenvolvimento de si, em uma conceituação singular.

Dessa forma, compreendemos que o profissional por dispor de uma identidade variável, se relaciona muitas vezes com o meio em que está, as vivências apresentadas ou base que os norteiam, tornando assim a função docente provocativa, que influencia levando a reflexão sobre

o desenvolvimento das formações continuadas. Para tanto, nos parece importante compreender se existe a necessidade de análise, também, acerca das pautas de formações apresentadas, sendo base introdutória da organização das formações continuadas dos anos iniciais nesta rede de ensino.

Quadro 7 - Pautas das formações continuadas realizadas no Município de Tacaimbó - PE, referentes ao ano de 2022

Formação Continuada para professores dos Anos Iniciais no Município de Tacaimbó – 2022		
Data	Tema	Objetivo
14/03/22	Estudo sobre a Psicogênese da Língua escrita.	Estudo sobre a psicogênese da língua escrita e discussão sobre o ditado diagnóstico.
21/03/22	Ditados Diagnósticos.	Apresentação do índice IDEB e discussão com os professores sobre esse resultado.
04/04/22	Orientação para o preenchimento de planilhas de acompanhamento.	Análise de habilidades essenciais e orientação das planilhas.
06/04/22	Compreender a função do coordenador escolar no acompanhamento pedagógico.	Apresentar a função do coordenador escolar dentro dos acompanhamentos nas turmas e preenchimentos das fichas e ditados diagnósticos.
18/04/22	Gêneros textuais.	Exposição dos diferentes gêneros textuais e métodos de estudo ligados a alfabetização e letramento.
02/05/22	Organização do trabalho pedagógico para o favorecimento do desenvolvimento de habilidades previstas no Currículo de Pernambuco.	Alfabetização na perspectiva do letramento como suporte para o desenvolvimento das habilidades previstas no currículo.
18/05/22	Projeto família na Escola.	A importância da Família no acompanhamento escolar
06/06/22	Disseminação dos resultados do SAEPE	Retomada de resultados por ano, organização de possíveis estratégias diversificadas, adaptação das sugestões de atividades.
11/07/22	Formação de Acompanhamento pedagógico dos Anos Iniciais.	Apresentação do Almanaque 1 e 2 PCA. Tabelas de habilidades 1º e 2º anos.
08//08/22	Formação de Acompanhamento pedagógico dos Anos Iniciais.	O uso do Almanaque como suporte para alfabetização.
15/08/22	Seminário de Práticas de Alfabetização e Letramento I	Práticas de linguagem nas atividades advindas do Almanaque
06/09/22	Seminário de Práticas de Alfabetização e Letramento II	Leitor Fluente.
12/09/22	Avaliações Externas	Modelos de avaliações SAEB e SAEPE 2º e 5º anos. Organização de aulões e simulados.
17/10/22	Formação anos iniciais.	Retomar grupo de estudo de acordo com os níveis de aprendizagem de alunos.
24/10/22	Formação específica para diagnósticos.	Atividades diagnósticas sobre o nível de leitura e produções textuais do 1º ao 5º ano.

07/11/22	Formação sobre o nível de avanços da alfabetização e letramento dos alunos do 1º e 2º anos.	Análise das planilhas preenchidas com avanços de alunos.
14/11/22	Formação sobre o nível de avanços das produções textuais do 3º ao 5º ano.	Análise das planilhas preenchidas com avanços de alunos.
09/12/22	Organização do Seminário de culminância sobre experiências exitosas.	Seminário de experiências exitosas.

Fonte: a autora (2023)

A organização das pautas tem o timbre da Secretaria de Educação de Tacaimbó e o slogan do Programa Criança Alfabetizada, tem data, público-alvo, em sua organização aponta os temas e objetivos a serem trabalhados na formação.

Compreendemos na análise das pautas anuais que toda formação de professores do 1º ao 5º ano estão organizadas acerca do Programa Criança alfabetizada, estudo sobre a psicogênese da língua escrita, as habilidades do Currículo de Pernambuco que são as mesmas a serem trabalhadas no organizador do programa, ano após ano, em conexão com almanaques e manuais dos professores.

As pautas de formações apresentam ditados diagnósticos e orientações sobre os níveis de aprendizagem dos alunos e quando suas habilidades cabem, apresentam resultados sobre os índices do IDEB, como trabalhar as habilidades e preenchimento de planilhas de acompanhamento.

Apresenta ainda diferentes gêneros textuais e metodologias, e sendo assim influenciando na organização do planejamento e trabalho docente, e o possível auxílio do apoio familiar no desenvolvimento do cognitivo e índice de aprendizagem de seus discentes. Apresentação dos almanaques, relação das tabelas por ciclos, almanaques como suportes para a alfabetização e letramento.

Diante do movimento sobre as turmas dos anos iniciais são organizados os seminários de práticas de alfabetização e letramento com leitor fluente sobre tudo meios e técnicas de preparação para as avaliações externas, aulões e simulados em busca de melhores resultados sobre os índices e por fim a culminância com apresentação de experiências exitosas vivenciadas durante o ano com alunos e professores dos anos iniciais.

6 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE EM TACAIMBÓ - PE

Acreditamos ser necessário a apresentação e descrição das ferramentas utilizadas pelos docentes dos anos iniciais em Tacaimbó - PE, para realização do seu trabalho acerca da aprendizagem de seus discentes. Sendo assim, destacamos que tais procedimentos e ferramentas, possibilitem o aprimoramento ou o desenvolvimento de uma identidade específica para esses profissionais, por introduzir-se em suas metodologias e desempenhos em sala de aula.

6.1 Planilha de Acompanhamento Pedagógico – Professores - Anos Iniciais – 1º ao 5º ano.

Com eixos estratégicos o Programa Criança Alfabetizada tem por finalidade trabalhar o avanço e consolidação de uma gestão e docentes em busca do desenvolvimento aprendizagem de seus discentes, para além de formações com subsídios de materiais complementares e avaliações.

O programa apresenta habilidades do Currículo de Pernambuco que precisam ser trabalhadas com objetivo de avanço sobre o índice de alfabetização e para consolidar esse avanço, utilizam como ferramentas planilhas de acompanhamento que devem ser preenchidas mediante o avanço da aprendizagem dos discentes. O 1º e 2º anos têm em comum habilidades de práticas de linguagem, leitura – fluência, leitura – proficiência, apresentam diferenças nas habilidades referentes a oralidade – análise linguística semiótica – escrita e produção textual, onde as habilidades referentes a esses eixos apresentam uma oralidade com ênfase nas interrupções e participação oral realizada pelos discentes em sala de aula, nas habilidades de gêneros textuais ligadas à sua escrita coerente e coesa.

Fotografia 5 - Acompanhamento Pedagógico/ Habilidades- Professores 3º ano



Acompanhamento Pedagógico do Professor 3º Ano

Nome do Professor(a): _____ Turma: _____
 Escola: _____ Meses: _____

Nº	Prática de Linguagem	Código da Habilidade Currículo PE	Habilidades
1	Leitura – Fluência	EF35LP 01PE	Ler textos de diferentes gêneros em voz alta, com ritmo e entonação adequados, expressividade e compreensão.
2	Leitura – Proficiência	EF15LP 01PE	Identificar a função social do gênero.
3		EF15LP 03PE	Identificar informações explícitas em textos de diferentes gêneros de todos os campos de atuação.
4		EF35LP 04PE	Inferir informações implícitas em diferentes gêneros.
5		EF35LP 03PE	Identificar a ideia central do texto em diferentes gêneros de todos os campos de atuação.
6	Oralidade	EF15LP 10PE	Escutar com atenção falas diversas, formulando perguntas e solicitando esclarecimentos.
7		EF35LP 10PE	Identificar, planejar e produzir textos para serem repassados oralmente ou por meio de ferramentas digitais (áudio e vídeo).
8	Análise Linguística/ Semiótica	EF03LP 02PE	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV.
9		EF03LP 03PE	Ler e escrever corretamente com dígrafos em práticas de leitura e escrita.
10		EF03LP 07PE	Identificar a função na leitura e usar na escrita: ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e em diálogo, dois pontos e travessão.
11		EF03LP 01PE	Ler/escrever textos com grafia de palavras com correspondência regulares contextuais (C/QU, G/GU, R/RR, S/SS, O (e não U), E (e não I) em sílaba átona final de palavras e com marcas de nasalidade (TIL, M, N) comparando regularidades e irregularidades.
12	Produção de Textos Escritos	EF03LP 13PE	Planejar e produzir gêneros de diferentes campos de atuação com características próprias, considerando a situação comunicativa.
--		EF15LP06PE e EF15LP07PE	Reler, revisar, reescrever e editar (manual e ou digitalmente) os textos produzidos para ajustá-los e aprimorá-los, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções ortográfica e de pontuação.

Fonte: Material disponibilizado pela Coordenação dos Anos Iniciais Tacaimbó – PE

Quadro 8 - Acompanhamento Pedagógico - Professores 3º ano

Quantidade de estudantes por desempenho			s de 50% dos estudantes em processo não Construído
Processo não Construído	Processo em Construção	Processo Construído	
TOTAL DE HABILIDADES NÃO CONSTRUIDAS (50% OU MAIS DOS ESTUDANTES EM PROCESSO NÃO CONSTRUIDO):			
Quantidade de estudantes por desempenho			s de 50% dos estudantes em processo não Construído
Processo não Construído	Processo em Construção	Processo Construído	

Fonte: Material disponibilizado pela Coordenação dos Anos Iniciais Tacaimbó – PE

Indique o nível em que se encontra a escola, de acordo com o número de habilidades não construídas:

- Nível 1 - de 13 a 17 habilidades com 50% ou mais dos estudantes em processo não construído
- Nível 2 - de 8 a 12 habilidades com 50% ou mais dos estudantes em processo não construído
- Nível 3 - de 5 a 7 habilidades com 50% ou mais dos estudantes em processo não construído
- Nível 4 - de 2 a 4 habilidades com 50% ou mais dos estudantes em processo não construído
- Nível 5 - de 0 a 1 habilidade com 50% ou mais dos estudantes em processo não construído

6.3 Os Manuais dos Professores 1º e 2º anos

Os manuais utilizados pelos professores dos 1º e 2º anos têm por objetivo levar aos professores sugestões de atividades e jogos que auxiliem no desenvolvimento de suas aulas, observamos que seu material aborda o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º) cada um com suas metas específicas por ano, mas com a mesma expectativa referente a alfabetização.

Especificamente no 1º ano trata de aspectos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), em um formato relacionado aos eixos básicos de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e produção textual de forma que possibilite organizar sua rotina de trabalho aproveitando seu tempo pedagógico com a integração das áreas por meio de sequências didáticas (SD) e projetos.

Fotografia 6 - Manuais e Almanques 1º e 2º anos



Fonte: Material disponibilizado pela Coordenação dos Anos Iniciais Tacaimbó - PE

- Os Manuais dos Professores 1º e 2º anos

O material docente tem ligação ao material dos alunos principalmente no que se refere a cultura pernambucana oportunizando ao docente, meios diferenciados de desenvolver seu trabalho através da cultura local, destacando informações próximas de suas regiões, na tentativa de levar esse discente a refletir e compreender o funcionamento da escrita alfabética e que faça uso desse sistema. Por fim, os conteúdos apresentados no Manual do Professor do 1º ano têm como temas: Aprendizagem do SEA²⁹ no 1º ano do ciclo de alfabetização, reflexão sobre o tempo pedagógico e rotina, orientações de como integrar as áreas SD³⁰ e projetos, organização dos materiais de estudantes, conversando sobre o ensino da arte, discutindo as atividades de matemática no almanaque e as atividades de geografia do almanaque.

O Manual do Professor do 2º ano, aborda a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) pelas crianças, suas propriedades e o processo de alfabetização, psicogênese da língua escrita e a consolidação da alfabetização no 2º ano do ciclo de alfabetização, consolidação da alfabetização: tempo pedagógico e organização da rotina, modalidades da prática pedagógica: aprendizagens interdisciplinares, organização do material do estudante, conversando sobre o ensino da arte, discutindo as atividades matemáticas do almanaque e as atividades de geografia no almanaque.

Ao analisarmos o Manual do 2º ano compreendemos a abordagem mais acentuada em relação ao SEA e ao seu processo de alfabetização e a psicogênese de língua escrita com indicações de atividades e orientações voltadas mais especificamente para alunos dos 2º anos, orientações indicadas para o nível aprendizagem desses discentes. Em relação as demais disciplinas são abordadas de forma interdisciplinar, envolvendo as questões culturais em artes e geografia.

Os Almanques referentes aos 1º e 2º anos, são materiais elaborados para alunos, é composto por trilhas, rimas, bingos, jogos da memória envolvendo língua portuguesa e matemática, referente a alfabetização. Todo material didático envolve outras disciplinas como arte, geografia e história relacionando ao cultural trabalhando com intuito de levar os alunos a

²⁹ O sistema de escrita alfabética refere-se as formas em como os processos são realizados acerca da leitura e escrita. O sistema de escrita alfabética precisa ser compreendido por professores e alunos. O professor precisa compreender como funciona e como se processa para compreender e associar ao melhor método para ensinar. <https://oficinadainteligencia.com.br/alfabetizacao-sistema-de-escrita-alfabetica-sea/>.

³⁰ A sequência didática é uma estratégia educacional que busca ajudar os alunos a resolverem uma ou mais dificuldades reais sobre um tema específico. Seu resultado vem a partir da construção e acumulação de conhecimento sobre o assunto em questão, obtido por meio do planejamento e execução, ao longo de um período de tempo, de várias **atividades** que conversam entre si. <https://edocente.com.br/sequencia-didatica-para-educacao-basica/>.

refletirem e contextualizar acerca do que conhece. O almanaque do 2º ano, segue a mesma organização, mas, apresenta poemas, poesias, músicas culturais, receitas culinárias, narrativas infantis, trava-línguas e pastoril, atividades que envolvem mais escritas e leituras necessárias para a compreensão dos alunos acerca do letramento, envolvendo em um contexto geral de cultura e conhecimentos regionais relacionando a outras disciplinas como: artes, geografia, história e matemática.

6.4 Tabelas de Habilidades 3º ao 5º anos

As habilidades apresentadas para professores e coordenadores, têm como foco a aplicação essencial segundo o programa, dentro e fora do espaço escolar. Suas diretrizes buscam uma construção que cerque a construção do ser humano, nesse caso a evolução dos discentes, acerca do seu ser pessoal e social.

Fotografia 7 - Orientação para professores 1º e 2º anos



3º ANO				
Nº	Práticas de Linguagem	Códigos das habilidades	Habilidades	Orientações para o professor
1	Leitura - Fluência	EF35LP01PE	Ler textos de diferentes gêneros em voz alta, com ritmo e entonação adequados, expressividade e compreensão.	Estarão com o processo construído os estudantes que leem fluentemente, com indicação de expressividade, apresentando, poucas pausas na leitura, atentando para a pontuação adequada e para a construção de sentidos, texto com nível de textualidade adequado para o 3º Ano.
2		EF15LP01PE	Identificar a função social do gênero.	Desenvolveram essa habilidade com processo construído estudantes que compreendem para que os textos foram escritos (informar, divertir, emocionar, ensinar, contar um fato, instruir, entre outras), com ou sem a mediação do professor. Vale salientar que esses estudantes desenvolvem a aprendizagem da funcionalidade dos gêneros, tanto nos contextos de sala de aula, como

Fonte: Material disponibilizado pela Coordenação dos Anos Iniciais Tacaimbó – PE.

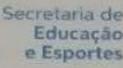
As habilidades assim como os códigos para desenvolvimento dos planejamentos são os mesmos apresentados no Currículo de Pernambuco, para desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. É um material apresentado e entregue aos coordenadores e professores dos anos

iniciais (1º ao 5º ano) com objetivo ser utilizado como suporte para o desenvolvimento do trabalho docente e assim a aprendizagem dos alunos.

6.5 Documento de Orientação Pedagógica para Professores e Coordenadores Referente aos 3º, 4º e 5º Anos dos Anos Iniciais

Ao buscarmos documentos acerca das formações continuadas localizamos uma “carta” que faz referência a **Gestão Estadual dos Anos Iniciais** coordenadores e professores que fazem referência entre o 3º e 5º anos dos anos iniciais. Tal documento fortalece a parceria entre município e estado em relação ao Acompanhamento da Aprendizagem dos Estudantes para a partir dessa análise de acompanhamento elaborar intervenções que possam garantir o avanço a aprendizagem dos alunos em nível de alfabetização e letramento.

Fotografia 8 - Orientação geral para professores e coordenadores municipais (3º e 4º anos)





SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GESTÃO ESTADUAL DOS ANOS INICIAIS

Caros Coordenador (a) Pedagógico (a) e Professor (a):

Neste ano de 2021, propiciando ainda mais o fortalecimento da parceria Estado-Municípios, estamos retomando o **Acompanhamento da Aprendizagem dos Estudantes na Gestão dos Anos Iniciais (3º ao 5º Anos)**, visando criar mecanismos para acompanhar o desenvolvimento dos mesmos no seu processo de aprofundamentos e consolidação da Alfabetização e Letramento, na busca de elaborar intervenções que auxiliem a prática docente e a aprendizagem das crianças. De início, é importante salientar que o acompanhamento e o processo formativo caminham juntos e de forma complementar, nas diretrizes da **Gestão dos Anos Iniciais**. Essas duas ações encontram-se explicitamente, na Nota Técnica que orienta a parceria estado/municípios, porque investimos no princípio de que não há educação de qualidade sem acompanhamento. Esse, por sua vez, tanto pode sinalizar para socialização de boas práticas apontadas nas análises qualitativas dos dados, como rever possibilidades de garantir o sucesso na aprendizagem dos estudantes, numa parceria constante com todos os profissionais envolvidos na parceria da **Gestão dos Anos Iniciais (3º ao 5º Anos)**,

Excepcionalmente, nesse ano de 2021, estaremos juntos, acompanhando apenas o processo de aprofundamento e consolidação da alfabetização dos nossos estudantes, considerando, principalmente, as lacunas deixadas pelo ano pandêmico para os estudantes nesta fase. Diante do exposto, para efeito do acompanhamento pedagógico da **Gestão dos Anos Iniciais**, centraremos o nosso olhar no acompanhamento de habilidades específicas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, é importante salientar alguns aspectos que envolvem, tanto a prática docente, quanto orientações que norteiam o olhar pedagógico necessário para o preenchimento dos instrumentos, tais como:

- 1. Critérios para seleção das habilidades de Língua Portuguesa**

As habilidades de Língua Portuguesa presentes no instrumento de acompanhamento foram selecionadas tendo como referência aquelas definidas no Currículo de Pernambuco. No referido documento são definidas 76 habilidades para o 3º ano, 77 habilidades para o 4º Ano e 76 habilidades para o 5º Ano do ensino fundamental. Dada a impossibilidade de acompanhar esses conjuntos de habilidades

para os anos em foco, em um instrumento de acompanhamento, foi feito um recorte a partir de uma análise precisa das habilidades que são prioritárias para que os estudantes se aprofundem e consolidem habilidades do processo da alfabetização/ortografização, através da perspectiva de *alfabetizar e letrar*, que é defendida no referido Currículo. Essas habilidades foram selecionadas dada a sua essencialidade para os processos de consolidação e aprofundamento da alfabetização e ortografização, bem como sua funcionalidade na garantia do sucesso no desenvolvimento das demais habilidades de Língua Portuguesa. Diante dessa análise, nosso instrumento foi organizado com 13 habilidades para o 3º ano e 17 habilidades no 4º e no 5º Ano, contemplando as quatro Práticas de Linguagem, orientadas no Currículo (Leitura, Oralidade, Análise Linguística e Produção Escrita).

Como o acompanhamento será realizado no formato bimestral, entendemos que nesse período as quatro práticas precisam ser vivenciadas em sala de aula, uma vez que, para efeito de transposição didática, elas se desenvolvem de forma simultânea. Assim, quando se trabalha a prática de leitura, é importante chamar a atenção dos estudantes para os aspectos textuais e linguísticos constitutivos dos textos lidos e explorados em sala de aula. Também pode se observar como os estudantes interagem com professor/colegas, durante as discussões desses textos. As temáticas abordadas nos textos lidos também podem ser retomadas na produção dos gêneros orais, bem como as dimensões dos gêneros abordados. Nesse exemplo, observa-se três práticas acontecendo simultaneamente (Leitura, Análise Linguística e Oralidade). Quando um estudante produz um texto, é necessário que leia o que está escrevendo, através das representações mentais da escrita; e faça uso de conhecimentos linguísticos textuais na sua produção escrita. Temos, aqui também, exemplos de três práticas de linguagem acontecendo simultaneamente: Produção Escrita, Leitura e Análise Linguística. Portanto, em um período de dois meses, se a perspectiva trabalhada for a de *alfabetizar letrando*, a sequência didática planejada precisa dar conta da realização de todas as práticas de linguagem, na vivência da sala de aula.

Salientamos, mais uma vez, que as habilidades definidas para o acompanhamento, além de darem conta da consolidação e aprofundamentos da alfabetização/ortografização e da imersão dos estudantes no mundo letrado, também são indispensáveis para o desenvolvimento das demais habilidades de Língua Portuguesa presentes no Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, bem como favorecerão para o desenvolvimento das habilidades dos demais componentes curriculares.

2. Como planejar as aulas para contemplar o acompanhamento?

O planejamento é o *norte* que direciona toda a prática docente durante o ano letivo. Dentro de uma rede, é interessante organizar o planejamento conjuntamente com professores e coordenadores pedagógicos, se possível, por ano de escolaridade. A ideia defendida pela Gestão dos Anos Iniciais é que o planejamento seja composto por sequências didáticas, que contemplem as habilidades que estão presentes no acompanhamento, as demais habilidades de Língua Portuguesa propostas no Currículo, bem como as habilidades dos demais componentes curriculares, de forma

interdisciplinar. No final de cada bimestre, será registrado no *Instrumento de Acompanhamento Pedagógico* o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, naquelas habilidades que constam no documento. Entretanto, professores, coordenadores pedagógicos, formadores e coordenadores municipais precisam verificar o desenvolvimento da aprendizagem não só nas habilidades presentes no referido documento, mas acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante em todas as habilidades definidas no planejamento docente. Ou seja, todas as habilidades definidas pela rede que estão no planejamento precisam ser acompanhadas e não apenas aquelas que precisam ser registradas no instrumento de acompanhamento, visando o alcance do maior sucesso da rede no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

3. A compreensão de avaliação presente no instrumento de acompanhamento

A Gestão dos Anos Iniciais defende a concepção de que a avaliação dos estudantes acontece de forma processual, durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, torna-se possível fazer os redirecionamentos necessários das estratégias de aprendizagem integrados às estratégias de ensino. Isso significa dizer que é importante avaliar os estudantes nos blocos de atividades propostas para que se avalie como os mesmos estão desenvolvendo sua aprendizagem, naquelas habilidades definidas para o ano escolar. Assim, a nossa orientação é que o professor não espere só o final do bimestre para avaliar os processos de aprendizagem, diante daquelas habilidades propostas no instrumento. O fundamental é que essas avaliações aconteçam durante todo o processo de ensino, para que o (a) professor (a) possa estar seguro dos avanços e/ou retrocesso apresentados por cada um de seus estudantes, continuamente, de forma que tenha informações claras deles e subsídios para intervir.

Embora o instrumento de acompanhamento solicite uma avaliação da turma como um todo, é fundamental que cada professor (a) desenvolva mecanismos em sala de aula para avaliar seus estudantes, individualmente, como certamente já o fazem. Portanto, o consolidado da turma passa a ser um registro do desempenho da aprendizagem da turma, durante TODO o período de dois meses. O (a) professor (a) é o profissional que tem toda a autonomia, competência e saberes docentes, para desenvolver essa avaliação processual e individual; e, no final do bimestre, registrar como estará sua turma no processo de desenvolvimento de cada habilidade solicitada no instrumento. Se essa avaliação só se realizar “como um produto”, no final do bimestre, perde-se a ideia da avaliação processual; assim como perde-se também as oportunidades de intervir para favorecer a aprendizagem dos estudantes, no desenvolvimento de seu processo de alfabetização.

Como já salientado aqui, o nosso acompanhamento se dará bimestralmente nos períodos junho/julho, agosto/setembro e outubro/novembro. Para o mês de dezembro, será encaminhando um instrumento diferenciado, denominado **Resultado Final**. O referido documento será encaminhado com antecedência e com todas as orientações para preenchimento do mesmo.

4. Como avaliar estudantes que não têm nenhum acesso às ferramentas digitais, nas habilidades de Leitura/Fluência e da prática de Oralidade?

Durante todo esse processo de aulas remotas - online, atividades impressas ou em outras formas de fazer a mediação do conhecimento - com os estudantes, em processo de alfabetização, foi constatado que muitos deles não têm nenhuma forma de vivenciar a mediação das aulas por nenhum meio digital, ou porque não têm acesso à *web* ou por não possuir os suportes midiáticos. Com essas diferentes realidades, torna-se impossível avaliar o desenvolvimento da aprendizagem de algumas habilidades que integram o instrumento de acompanhamento. Por exemplo, a habilidade que avalia a fluência em leitura dos estudantes, bem como as habilidades da oralidade, uma vez que para proceder a avaliação dos referidos estudantes seria necessário ouvir as crianças lendo, interagindo com professores/colegas e produzindo gêneros da modalidade oral. Diante dessas dificuldades, sugere-se duas possibilidades para responder o instrumento de acompanhamento, especificamente, nas habilidades supracitadas:

- a) Se algum membro da família do estudante (pai, mãe, responsável, tio, irmão, primo, dentre outros) tiver possibilidades de acompanhar as atividades propostas e orientadas pelo (a) professor (a), o retorno dado por essas pessoas pode servir de referência para que o professor faça uma avaliação do que foi relatado com precisão, e categorize em qual nível de desenvolvimento da aprendizagem, naquelas habilidades, o estudante se encontra. Nesses casos, fica sob a responsabilidade do docente verificar as condições de leitura e conhecimento dos membros da família – que são os relatores - e sua segurança para socializar tais informações;
- b) Dada a impossibilidade de se ter qualquer informação que traga segurança ao professor (a), para realizar essa avaliação, tais estudantes poderão ser incluídos no total de estudantes que participam das atividades em sala de aula, mas serem categorizados em uma coluna a parte: **estudantes que não foram avaliados nas habilidades de Fluência em leitura e da prática da oralidade por não disporem de recursos digitais**. Nas demais habilidades, há possibilidade de se realizar a avaliação, tanto por plataformas online ou por meio de atividades impressas, escritas, dentre outras formas que os docentes estão lançando mão para mediar o conhecimento com seus estudantes.

Estamos à disposição para quaisquer dúvidas que tenham, tanto na Unidade de Educação Infantil e Anos Iniciais (UEA) da Gerência Regional de Educação (GRE), quanto na Gestão Estadual dos Anos Iniciais, na Superintendência de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SUEAI), da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), desta SEE/PE.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa parte da pesquisa tem por objetivo tecer as informações e dados gerados a partir da investigação de análises documentais acerca da formação de professores no município de Tacaimbó - PE fundamentado na teoria, ou seja, autores/as que basearam essa investigação. Procuramos evidenciar os dados apresentados a partir das discussões com os objetivos específicos, que norteou o caminhar da investigação e a constituição da escrita dessa pesquisa. Desse modo retomamos a questão problema que nos permitiu refletir nas tomadas de escolhas para a escrita dessa pesquisa, as Formações Continuidas da Rede de Ensino de Tacaimbó estimulam uma determinada identidade para esses docentes? Esse questionamento auxiliou como orientação para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Para esse fim, organizamos a pesquisa a partir do objetivo geral: Analisar os desafios presentes nas formações continuadas de professores, atinentes a uma identidade profissional docente na rede municipal de Tacaimbó - PE, no que provocou desdobramentos dois objetivos específicos: a) identificar elementos acerca de profissionalização e identidade docente nos documentos presentes nas formações continuadas de professores no que se refere as políticas curriculares no município de Tacaimbó - PE e b) analisar marcadores sobre a identidade profissional docente e profissionalização presentes nos documentos das formações continuadas no município de Tacaimbó - PE.

Contudo, organizamos os documentos e materiais que circundam as formações continuadas para professores do 1º ao 5º ano dos anos iniciais, entendendo-os como fonte de pesquisa para seu desenvolvimento e sendo assim, instrumentos necessários que permitem maior rigor aos dados construídos. Destacamos que nossa orientação se deu pela análise documental, buscando perceber nos dados elementos fundamentais para o desempenhar dessas categorias com base na abordagem qualitativa.

Apresentando nossas três categorias podemos destacar a 1º “Identidade Docente”, elementos que identifique a profissionalização e identidades docente, acercadas formações continuadas da rede municipal de Tacaimbó. A categoria 2º “Formação docente” como campo de políticas curriculares e a 3º categoria “Analisar marcadores” existentes nos documentos de formações continuadas que estimulam uma identidade e docente nos docentes que trabalham em Tacaimbó - PE.

Destacamos que as formações continuadas são baseadas no Programa Criança

Alfabetizada, as quais dirigem e definem quais materiais e metodologias devem e são adotadas pelos professores, contemplando principalmente materiais alfabetizadores já expostos em almanaques dos 1º e 2º anos e cadernos de fortalecimento a partir do 3º ano. A pesquisa evidencia que desde o 1º ano, o trabalho profissional do professor é acompanhado por fichas, medindo o avanço de cada aluno, destacando cada habilidade que se espera que o aluno alcance. Também a preocupação com o ensino da matemática é evidenciada nos acompanhamentos do trabalho e metodologia dos professores.

Cabe ressaltar, também, que esse acompanhamento sobre o desempenho dos alunos, é algo feito pelo professor e analisado e acompanhado também por coordenadores escolares, gestores e coordenadores municipais, sujeitos esses que organizam espaços e reproduzem materiais apresentados e levados pela Secretaria de Educação Estadual para continuidade e desenvolvimento desses Programas na rede municipal.

No entanto, destacamos que todo material apresentado para os professores em suas formações, assim como instruções para trabalhar tais ferramentas, apresentados em títulos nas pautas das formações continuadas ou que estejam imbricadas nos materiais para uso de professores ou alunos, são manuseados como suporte de planejamento docente em suas aulas contemplando habilidades existentes nos acompanhamentos realizados.

Enfatizamos que o planejamento é o que direciona a prática profissional docente nesse percurso de ano letivo e sendo assim, a pesquisa apresenta em seus resultados/percursos que afetam de forma direta a elaboração das aulas desses profissionais, enfatizando buscas por resultados e estratégias que já vem sendo impostas a partir do Programa trabalhado existente como suporte nessa rede de ensino. Evidenciamos, ainda, que ao final de cada bimestre é registrado, em instrumentos de acompanhamento pedagógicos, todo processo de desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, onde professores, coordenadores e gestores precisam acompanhar e estar atentos sobre tudo, verificando não só habilidades presentes nos referidos documentos analisados, mas acompanhar todas as habilidades existentes do planejamento desse docente, ou seja, aquelas que estão para além dos registros diários no instrumento de acompanhamento, mas, tudo que esteja sendo dirigido para o processo de alfabetização e letramento.

Dessa forma, os estudos nos apontam a necessidade de estabelecer confrontos sobre o caminhar desses profissionais docentes através dessas formações continuadas e suas identidades profissionais, de modo que possamos compreender a que a identidade não é fixa, algo pronto ou acabado e sim que está sendo construída, desconstruída e reconstruída mediante campo, sujeitos, situações e necessidades. Acentuamos nesse contexto que a formação inicial

contribui para a construção dessa identidade, mas que apenas ela não basta, pois é um conjunto de valores, traços, histórias, crenças e sobretudo práticas que motivam e concernem delineados para a formação dessa identidade profissional docente.

Os resultados da pesquisa apontam contribuições significativas para a compreensão de ações de formações continuadas acerca da identidade profissional desses docentes na cidade de Tacaimbó – PE. Ela transparece a existente situação educacional no município no que concerne à formação continuada, em particular dos anos iniciais. A pesquisa mostra características em sua organização e ações pedagógicas que se relacionam com a identidades desses profissionais, revelando que o campo e sujeitos outros envolvidos, atividades, metodologias, cronogramas entre outras ferramentas apresentadas nos documentos relacionados as formações continuadas da rede, exprimem um modelo de identidade docente.

Nossas impressões em relação aos resultados da pesquisa, compreende que a realidade apresenta que as questões do estudo estão, por vezes, suscetíveis a mudanças por meio de novos estudos, pois percebemos a necessidade existente em campos temáticos de serem revisitados, por outros pesquisadores, com outros olhares e análises, promovendo assim compreensões outras sobre a mesma temática.

Dessa forma, apontamos a necessidade de acontecer novas pesquisas propondo um estreitamento na relação entre a formação continuada de professores em outras realidades, de forma micro ou macro, em etapas ou modalidades outras, mas apreciando suas especificidades e realidades. Posto isso, compreendemos que a construção de uma identidade docente permite ser quem verdadeiramente somos e descobrir-se em meio a nossas complexidades e caminhar profissional.

REFERÊNCIAS

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora**. Identidades e Mediações culturais. Tradução Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 ago. 1971.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Terceira versão. Brasília; MEC, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 21/03/2022.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS – GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. Ofício n. 01/2015. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: ANPEd/ABdC, 2015. Disponível em: ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

BALL, S. J. **Educationreform: a criticaland post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.35, n. 126, p. 539 -564, dez. 2005.

BERTOTTI, Rudimar Gomes e RIETOW, Gisele. **Uma Breve História da Formação continuada de professores no Brasil: Da Criação das Escolas Normais as Transformações da Ditadura Civil-Militar**. XI – Congresso Nacional de Educação/ EDUCERE, 2013.

BRASIL. Lei n. 5540/68, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.** Diário Oficial da União, 29 de novembro de 1968 (n.5540). Brasília, DF, 1968. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75564>. Acesso em: 28/05/2021.

BRASIL. (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 134(248), p. 27833-841, 23 dez. 2022.

BRASIL, CFE. **Parecer n. 252/69.** Documento, n. 100, 1969. Disponível em: 17457_8994.pdf (bruc.com.br). Acesso: 03 jun. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 22/2019, de 7 de novembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília-DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-deeducacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 14/11/2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1º de julho de 2015. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.** Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/revalidaco-dediplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoesdo-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 13/06/2022.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003, p. 139-152.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** V. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 179-191.

CÁSSIO, F. L. **Existe vida fora da BNCC?** p. 13-40. Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC/ Fernando Cássio, Roberto Catelli Jr. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. **Uma agenda para jovens pesquisadores**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Kátia Silva. **DOCENTE: identidade mítica**. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Márcia Betânia. **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017

CUNHA, Kátia Silva, PEREIRA, Jessica Pâmela de Oliveira. **Performatividade e Educação: A influência das avaliações externas no processo de ensino e aprendizagem de matemática**. Revista Educere Et Educare, Vol. 17, N.41, (2022) jan./abr. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. **Profissionalização docente: contradições e perspectivas**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). Desmitificando a profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DALE, Roger. **Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundialcomum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”**. In Educação e Sociedade. v.25, nº 87, Campinas/SP, mai/ago, 2004.

DIAS, Rosanne. **Demandas das Políticas Curriculares para a Formação de professores no espaço Ibero-americano**. Revista e-Curriculum, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 461-478, ago. 2013.

DUBAR, Claude. **A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional**. Cadernos de pesquisa, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.

DUBAR, Claude. **A Crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Catarina Matos. Portugal: Autêntica Editora, 2006. Original Francês 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FLORES, Maria Assunção. **Formação continuada de professores e identidade profissional: Tensões e descontinuidades**. 2015. Educação Porto Alegre, impresso, v.38, n 1, p.138-146, jan-abr.2015.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. **Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 663-677, 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

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

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores: condições e problemas atuais**. Artigo publicado na Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP – ISSN 1984-5332 – Vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores, Pesquisa e Problemas Metodológicos**. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 381-392 - Itajaí, set./dez. 2003. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira e VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **História da Formação de Professores no Brasil: O Primado das Influências Externas.**: História e Políticas, 2008.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22. n. 2, p. 03-46, 1997.

HANSEN, J. A. **Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII**. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 31-41.

HATTGE, M.D. **A emergência da performatividade da educação brasileira: uma análise do movimento todos pela educação**. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Sul, 10., 2014, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2014, p. 1-19.

LÊNIN, W. **Cahiers philosophiques**. Paris: Sociales, p. 148, 1965.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279.

LOPES, Alice Casimiro. **Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical**. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. (Org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. 1ed. São Paulo: Annablume, 2015, v. 1, p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. **Formação docente, um projeto impossível**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, jul/set. 2015, p. 486 – 507.

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum para currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** *Educação & Sociedade*, Campinas v.36, n. 133, p. 891-908, 2015.

MARCELO C. (2009). **A identidade docente: constantes e desafios**. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 13/04/2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde (Claves), Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp), Fundação Oswaldo Cruz. Av. Brasil 4036/700, Manguinhos. 21040-361 Rio de Janeiro RJ. 2011.

MONTEIRO, Ivanilde Alves. **Formação inicial, identidade profissional e profissão docente: as representações sociais dos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Portugal, 2004.

NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António. (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**: In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora, 1992, p. 11-30.

NÓVOA, António Sampaio da. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: Repositório da Universidade de Lisboa: Formação de professores e profissão docente (ul.pt). Acesso: 24 mai. 2021.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: APRESENTAÇÃO /Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

PERNAMBUCO - LEI Nº 16.617, DE 15 DE JULHO DE 2019. **Institui o Programa Criança Alfabetizada**. Regulamentada pelo Decreto nº 49.445, de 16 de setembro de 2020. Disponível em:
[https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=16617&complemento=0&ano=2019&tipo=&url=#:~:text=\(Regulamentada%20pelo%20Decreto%20n%C2%BA%2049.445,Institui%20o%20Programa%20Crian%C3%A7a%20Alfabetizada](https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=16617&complemento=0&ano=2019&tipo=&url=#:~:text=(Regulamentada%20pelo%20Decreto%20n%C2%BA%2049.445,Institui%20o%20Programa%20Crian%C3%A7a%20Alfabetizada). Acesso em: 14/06/2023.

PINHO, Maria José de. **Conteúdos que embasam as Diretrizes para a formação de professores: é possível pensar complexo?** Humanidades & Inovação, v. 8, n. 43, p. 175-183, 2021.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - **Lei nº 13.005/2014** (mec.gov.br). Disponível em: PNE - Plano Nacional de Educação - Base Legal (mec.gov.br). Acesso em: 14 de junho de 2021.

PORTO, Yeda da Silva. Formação Continuada: A prática recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada: Reflexões, alternativas**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000, p. 11 a 37.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação - vol.14, no. 40. Rio de Janeiro jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 28/04/2022.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação: **Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000. (Número Especial - 500 anos de Educação Escolar), p.61 – 88.

TANURI, Leonor M. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo:

Faculdade de Educação da USP, 1979.

WEBER, S. **Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003 - 1125 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18/02/2022

APÊNDICE A – DOCUMENTO NORTEADOR;

https://docs.google.com/document/d/1l12tAu6JiPmwd2wEQtOlShMR_UBCOi5Y/edit?usp=share_link&ouid=108820513754110659700&rtpof=true&sd=true.

APÊNDICE B – MANUAL DO PROFESSOR 1º ANO;

https://drive.google.com/file/d/1uiTs_7_x_WU00Pz08JQ2kk9TU7cYM36S/view?usp=share_link.

APÊNDICE C – MANUAL DO PROFESSOR 2º ANO;

<https://drive.google.com/file/d/1eyYo3eXIF5jhEFjOXgh2ir5hE7ABpWeC/view?usp=sharing>

APÊNDICE D – ALMANAQUE DO ALUNO 1º ANO:

https://drive.google.com/file/d/1QB0eM9fVkkXhjUqdymYEyKUwsCK_u1P5/view?usp=share_link.

APÊNDICE E – ALMANAQUE DO ALUNO 2º ANO;

https://drive.google.com/file/d/1QB0eM9fVkkXhjUqdymYEyKUwsCK_u1P5/view?usp=share_link.

APÊNDICE F - TABELA DE HABILIDADES 3º ANO;

https://docs.google.com/document/d/19Mq6R4baIDxa9RPDIyuk8yHCo-icOpMa/edit?usp=share_link&ouid=108820513754110659700&rtpof=true&sd=true.

APÊNDICE G – TABELA DE HABILIDADES 4º ANO;

https://docs.google.com/document/d/1ORZCvbRT8Yoh2sCz5rgWDq_INXVAZJn5/edit?usp=share_link&ouid=108820513754110659700&rtpof=true&sd=true

APÊNDICE H – TABELA DE HABILIDADE 5º ANO;

https://docs.google.com/document/d/1ORZCvbRT8Yoh2sCz5rgWDq_INXVAZJn5/edit?usp=share_link&ouid=108820513754110659700&rtpof=true&sd=true

APÊNDICE I – ACOMPANHAMENTO DO 1º ANO;

https://docs.google.com/document/d/1YCEc76Z9xXV3Csrxy8OZ-yA-cv-ds72N/edit?usp=share_link&ouid=108820513754110659700&rtpof=true&sd=true

APÊNDICE J – ACOMAPNHAMENTO 2º ANO;

https://docs.google.com/document/d/1hRnjm-cBYtdo9Z3xD9YeiFQTC5hy4mYb/edit?usp=share_link&oid=108820513754110659700&rtpof=true&sd=true

APÊNDICE L – ACOMPANHAMENTO 3º ANO;

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1I-IEPFu9GbFJZn7cpKIWufmwUE1rdjzt/edit?usp=share_link&oid=108820513754110659700&rtpof=true&sd=true

APÊNDICE M – ACOMAPANHAMENTO 4º ANO;

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1mCPFeO7xDTfbePcd0IIaGWc3PnLU6pmt/edit?usp=share_link&oid=108820513754110659700&rtpof=true&sd=true

APÊNDICE N – ACOMAPANHAMENTO 5º ANO;

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1szCoPCnOSAWQ6qV1ZloAQKpVSbo631fk/edit?usp=share_link&oid=108820513754110659700&rtpof=true&sd=true