

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas**

Josiane Jarline Jäger

Pelotas, 2019

Josiane Jarline Jäger

Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Nörnberg

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

J11f Jäger, Josiane Jarline

Formação entre pares : processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas / Josiane Jarline Jäger ; Marta Nörnberg, orientadora. — Pelotas, 2019.

144 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Formação de professores. 2. Formação entre pares. 3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. I. Nörnberg, Marta, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Josiane Jarline Jäger

Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 31 de janeiro de 2019.

Banca examinadora:



Prof. Dra. Marta Nörnberg (Presidente/Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)



Prof. Dr. Jarbas dos Santos Vieira (UFPEL)
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)



Prof. Dra. Maria Isabel da Cunha (UFPEL)
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



Prof. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira (UFSM)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Desejaria dizer que tudo quanto fiz e escrevi é provisório. Considero que todo pensamento – o modo pelo qual eu me permiti esse pensamento talvez seja um pouco desmesurado e extravagante – tem a ressalva de ser experimental.

(HANNAH ARENDT)

Agradeço...

...à vida pela capacidade humana de criar, agir, pensar, conhecer, querer, transformar.

...à minha mãe e ao meu pai pelo sim à minha vida e pelos ensinamentos cada um à sua maneira.

...ao meu irmão Edu por trazer mais riso e abraço e pelo olhar de admiração e estranhamento que pergunta: “mas tu gostas de estudar?”

...à Universidade Federal de Pelotas e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo privilégio de ter espaço-tempo para poder pensar-agir na pesquisa em um tempo histórico que buscam cercear essas faculdades que mantém nossa humanidade e nossa capacidade iniciadora.

...à orientadora-professora Dra. Marta Nörnberg, por sua responsabilidade ética na ação formativa, por me ajudar a perceber e me impulsionar a construir o sentido desta pesquisa, a buscar meus cúmplices, exemplos e exemplaridades, sendo ela mesma uma cúmplice importante para o meu pensar-agir na educação e na pesquisa.

...às professoras e ao professor da banca examinadora por dispor de seu tempo e seu olhar para contribuir com esta pesquisa.

...aos colegas, amigas e amigos do projeto de pesquisa OBEDUC-PACTO pela oportunidade de aprender junto, pela parceria na pesquisa, pelas palavras de incentivo e questionamento, por fazerem acontecer a educação e a pesquisa com responsabilidade ética e política.

...às professoras e aos professores que tive em minha vida escolar e acadêmica pelo ensino e pelas aprendizagens.

...à CAPES por viabilizar esta pesquisa fornecendo bolsa de estudo.

RESUMO

JÄGER, Josiane Jarline. **Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. 144 p.

Esta dissertação descreve e analisa os processos e práticas formativas, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas, enquanto política e programa de formação continuada entre pares, professoras formadoras e orientadoras de estudo. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Para dar conta do objetivo de pesquisa, realizou-se a análise de documentos a partir do método de análise interpretativo. Por meio de uma descrição analítica do PNAIC, do macro ao micro desenho formativo, problematiza as dinâmicas relativas ao programa de formação do ponto de vista de seus princípios, conteúdos, estratégias e dimensões políticas. Apresenta conteúdos e estratégias formativas que foram abordados e utilizados na formação e analisa aqueles que parecem ter sido mais significativos a partir do ponto de vista das professoras. Discute a noção de formação entre pares como troca intelectual instituída pelo aprender com o outro em um espaço que é intersubjetivo e ético; como espaço disjuntivo quando as professoras recriam as estratégias formativas a partir de necessidades das orientadoras de estudo, pela responsabilidade profissional e ética com a formação; como reforço da presença pessoal e pública das professoras. A reflexão, por fim, indica que se construiu, no contexto formativo do PNAIC, movimentos transformadores da ação e do pensamento pedagógico-educativo.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação entre pares; Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.

ABSTRACT

JÄGER, Josiane Jarline. **Peer education: processes and practices within the National Pact for Literacy at the Right Age at the Federal University of Pelotas.** 2019. Number 132 pages. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019. 144p.

This dissertation describes and analyzes the training processes and practices within the National Pact for Literacy at the Right Age at the Federal University of Pelotas, as a policy and ongoing training program for peers, training of educators and study advisers. Methodology: it is a qualitative research. Documents were analyzed under interpretive analysis. It problematizes the dynamics related to the training program from the point of view of its principles, contents, strategies and political dimensions through an analytical description of the PNAIC, from the macro to the micro formative design. It presents contents and strategies, which were approached and used during the training. There were analyzed those that seem to have been more meaningful from the point of view of the educators. As an intellectual exchange, instituted by learning from others in an intersubjective and ethical space. As a disjunctive space, when the educators recreate the training strategies based on the needs of the study advisers, and based on the needs of the professional and ethical responsibility with the training. As a reinforcement of the personal and public presence of the educators. It was concluded there was built, in the training context of the PNAIC, transformative movements of pedagogical-educational thought and action.

Key Words: training of educators; peer education; National pact for literacy at the Right Age

Lista de quadros

Quadro 1	Identificação professoras participantes	41
Quadro 2	Documentos pedagógicos analisados.....	42
Quadro 3	Quantidade de sujeitos envolvidos no PNAIC-UFPEL.....	53
Quadro 4	Polos e turmas	54
Quadro 5	Carga horária de formação continuada.....	56
Quadro 6	Conteúdos propostos e abordados na área da Linguagem.....	74
Quadro 7	Conteúdos propostos e abordados na área da Matemática.....	81

Lista de figuras

Figura 1	Organograma dos profissionais do PNAIC.....	48
Figura 2	Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa.....	87
Figura 3	Direitos de Aprendizagem. Objetivos do eixo Leitura.....	88

Listas de abreviaturas e siglas

ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização

CEALE: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEEL: Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

FAU: Fundação de Apoio Universitário

IES: Instituições de Ensino Superior

IFSUL: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC: Ministério Da Educação

OBEDUC-PACTO/CAPES: Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de Professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

OE: Orientadora de estudo

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNAIC-UFPEL: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Universidade Federal de Pelotas

SEA: Sistema de escrita alfabética

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFPEL: Universidade Federal de Pelotas

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UNIPAMPA: Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	18
1.1 A lógica econômica na formação humana: uma perspectiva macroconceitual.....	18
1.2 Formação continuada e desenvolvimento profissional docente	25
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	37
2.1 Construindo a pesquisa qualitativa: o método interpretativo.....	37
2.2 Professoras participantes, instrumentos e procedimentos	40
2.3 Análise dos dados	44
3. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DO MACRO AO MICRO DESENHO FORMATIVO	46
3.1 Atribuições das instituições e dos sujeitos envolvidos	49
3.2 Carga horária de formação.....	54
3.3 Seleção dos sujeitos envolvidos e concessão de bolsas	58
3.4 Princípios formativos	61
3.5 Dinâmica e organização do trabalho da equipe do PNAIC-UFPEL.....	66
3.6 Perspectivas epistemológicas dos cadernos de formação.....	67
4. CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO PNAIC-UFPEL.....	71
4.1 Os conteúdos formativos	71
4.1.1 Linguagem	74
4.1.2 Educação matemática	81
4.1.3 Um Currículo para o ciclo de alfabetização: direitos de aprendizagem	86
4.2 Estratégias formativas que compuseram a moldura básica da formação	91
4.2.1 As estratégias formativas mais referidas nos relatórios de formação	93
5. FORMAÇÃO ENTRE PARES: UMA NOÇÃO EM CONSTRUÇÃO	102
5.1 Formação entre pares como um espaço intersubjetivo	102
5.2 Formação entre pares como espaço formativo disjuntivo	114
REFLEXÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	127

INTRODUÇÃO

Este estudo vincula-se ao projeto de pesquisa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação continuada e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização” (NÖRNBERG, 2012), identificado pela sigla OBEDUC-PACTO/CAPES, desenvolvido no âmbito do programa Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Meu vínculo com o projeto OBEDUC-PACTO/CAPES começou na iniciação científica. Nesse período, envolvi-me em atividades de estudo, monitoria e participação em cursos de extensão, elaboração e produção de material didático, coletas de textos com as crianças e com as professoras orientadoras de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), formação nas escolas, oficinas com crianças nas escolas. Além disso, ocupei-me com a organização do banco de dados e análises de escritas das professoras orientadoras de estudo que participavam do programa de formação continuada do PNAIC.

Na sequência, reflito sobre essa trajetória como pesquisadora iniciante no projeto de pesquisa OBEDUC-PACTO/CAPES. Trajetória que não é só minha, pois ela foi constituída em grupo, na relação que estabeleci, sobretudo, com minhas colegas, também bolsistas de iniciação científica, com as professoras da educação básica e com as professoras-pesquisadoras da universidade. É sobre o trabalho de pesquisa em grupo que falarei a seguir; por isso, daqui em diante, em alguns momentos do texto, o farei na primeira pessoa do plural.

Iniciamos o processo de análise das escritas das orientadoras de estudo, em 2014, com foco nos conteúdos das escritas que versavam sobre as questões de planejamento, buscando ver quais concepções e princípios as professoras indicavam como importantes para o trabalho no ciclo de alfabetização. De acordo com as análises feitas, percebemos que as orientadoras de estudo traziam em seus textos diferentes aspectos como orientação do planejamento das situações de ensino no ciclo de alfabetização, o que reafirmava o planejamento como exercício intelectual, que demanda o acesso a princípios teórico-práticos para efetivar a ação de planejar. Além disso, percebemos que o PNAIC poderia estar se constituindo como uma importante política de formação continuada à medida que oferecia espaço-tempo para a qualificação das práticas pedagógicas, por meio de estudos de referenciais que apoiavam e sustentavam os processos de organização do trabalho pedagógico em

sua dimensão conceitual e metodológica. No entanto, também observamos a necessidade de que as professoras orientadoras de estudo ampliassem seus conhecimentos sobre os princípios orientadores do processo de planejamento no ciclo de alfabetização. Os resultados dessas análises foram apresentados e publicados nos anais do II Colóquio Nacional: Diálogos entre linguagem e educação, IX Encontro do NEL e II Seminário do PIBID de Letras da Fundação Universidade Regional de Blumenau (JÄGER; BACH; NÖRNBERG, 2014).

No ano de 2015, realizamos análises das escritas de orientadoras de estudo referentes aos anos de 2013 e 2014, tendo como objetivo identificar as tendências e os sentidos que se mantinham ou se alteravam, de um ano para outro, referentes à temática do planejamento. As unidades temáticas mais recorrentes versavam sobre: 1) Considerar a realidade: nas escritas coletadas em 2013 e 2014, as orientadoras de estudo destacaram a importância de considerar aspectos de contexto e os conhecimentos prévios das crianças para realizar o planejamento; 2) Objetivos: em 2013, em seus textos, as orientadoras de estudo ressaltavam sobre a importância de estabelecer objetivos claros de aprendizagem e, nos textos de 2014, a avaliação diagnóstica era indicada de modo atrelado ao estabelecimento de objetivos; 3) Avaliação: em 2013, as escritas das orientadoras de estudo abordavam sobre a avaliação enquanto diagnóstico dos conhecimentos que os alunos já possuem para pensar o planejamento; já em 2014, a ideia de avaliação como prática de acompanhamento era destacada nas escritas; 4) Direitos de aprendizagem: nos textos de 2013 e 2014, os direitos de aprendizagem apareceram como elementos fundamentais para pensar o planejamento; o planejamento coletivo foi colocado como meio de garantir os processos de introdução, aprofundamento e consolidação dos conhecimentos, o que era recorrentemente enfatizado como fundamental para garantir os direitos de aprendizagem. Ressaltamos que essas concepções são apresentadas de forma encadeada, evidenciando a imprescindibilidade de contemplá-las no processo de planejamento. Porém, notamos que as orientadoras de estudo não ilustravam suas concepções com elementos de sua prática, restringido sua argumentação somente à indicação dos princípios teóricos relacionados ao planejamento, geralmente explicitados pelos textos dos Cadernos de Formação do PNAIC, que eram estudados nos encontros. Os resultados dessas análises foram apresentados no XXIV Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas (JÄGER, SOUTO, NÖRNBERG, 2015).

Em 2016, as análises tomaram outros rumos. Começamos a observar as características dos tipos de escrita, conforme teorização explicitada por Hatton e Smith (1995 apud MIZUKAMI, 2002). Esses autores, ao analisarem textos de participantes de um curso de formação de professores, identificaram quatro tipos de processos de escrita, a seguir especificados: *Redação descritiva* – apresenta o registro de eventos ou de exemplos descritos na literatura e não contém elementos de justificativa para o que é descrito; *Descrição reflexiva* – expõe eventos e elementos de justificativa de forma descritiva, amparada em julgamentos pessoais ou de literatura, evidenciando reflexões com base em uma ou mais perspectivas; *Reflexão dialógica* – tipo de discurso consigo próprio e exploração de possíveis razões para os fatos apresentados, indicando, de forma analítica e integrativa, possíveis alternativas para explicar o fato ou estabelecimento de hipóteses; *Reflexão crítica* – abrange argumentação para tomada de decisões ou análise de eventos e apresenta uma preocupação de que estes não sejam apenas explicados por diversas perspectivas, mas também como são influenciados por contextos históricos, sociais e políticos mais amplos.

As análises demonstraram que as escritas se encontravam majoritariamente entre os níveis de redação descritiva e descrição reflexiva, ou seja, nos textos haviam cópias literais ou reescrita dos elementos contidos nos Cadernos de Formação ou, ainda, algumas escritas apresentavam elementos implícitos de justificativa. Uma das hipóteses que levantamos foi de que talvez isso tenha ocorrido em função do uso dos Cadernos de Formação como material de estudo obrigatório e da forma como a pergunta mobilizadora foi escrita, fatos que poderiam ter limitado os processos reflexivos das orientadoras de estudo. Outra hipótese, pouco provável com base nos dados que temos à disposição, é de que nos contextos de formação ainda é vigente certa lógica de que há respostas corretas que precisam ser explicitadas, o que justificaria porque as orientadoras de estudo usam mais elementos explicativos dos cadernos e, menos, ou praticamente ausentes, de outras leituras ou de suas reflexões e práticas de ensino. Por outro lado, as escritas em nível de redação descritiva poderiam ser consideradas como um primeiro nível de apropriação conceitual. Tornou-se complexo analisar o raciocínio pedagógico implicado nas escritas das professoras, especialmente quando se quer compreender as razões ou as interpretações que fazem sobre sua ação e tomada de decisão no cotidiano da sala de aula, pois seus textos não apresentam elementos da sua prática pedagógica. Além disso, é preciso

considerar que nem sempre o que é escrito sobre planejamento explicita o real entendimento sobre o assunto e como é efetivado na ação docente. Os resultados desse trabalho foram apresentados no Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas (JÄGER; SOUTO; NÖRNBERG, 2016).

Uma segunda análise sobre esse conjunto de textos teve como objetivo, além de identificar os processos de escrita das orientadoras de estudo, discutir aspectos trazidos por elas sobre seus conhecimentos para o trabalho docente, buscando entender e interpretar o que desde suas ideais se pode pensar para a formação continuada, no PNAIC, e para a formação de professores, em geral. O eixo de análise se estruturou a partir de algumas questões mobilizadoras: O que escritas de professoras participantes de um curso de formação continuada indicam sobre o processo formativo? O que constitui um movimento formativo? A formação continuada do PNAIC constitui-se em/por um movimento formativo?

Na análise, constatamos alguns movimentos transformativos a partir do que as orientadoras de estudo escreveram em seus textos, que podem ou não ter sido influenciados pela formação continuada do PNAIC. Observamos que os movimentos transformativos se estabelecem quando a orientadora de estudo exerce fugas à questão mobilizadora para elaboração de sua reflexão e explicita em sua escrita elementos do cotidiano escolar, demonstrando uma prática de liberdade intelectual. Outro movimento formativo ocorre quando a orientadora de estudo estabelece relação com teorias ou teóricos, em sua escrita, ou quando coloca em evidência diversas bases de conhecimento que mobilizam seu trabalho. Por fim, constitui-se movimento formativo a assunção do princípio da progressão do ensino e da aprendizagem, o que demanda processos de replanejamento e reflexão. Também foi possível observar o que pode ser caracterizado como desenvolvimento da profissionalidade docente, pois as escritas feitas em 2013 se encontravam, majoritariamente, em um processo de redação descritiva; já em 2014 há mais textos com características descritivo-reflexivas, indicando uma evolução na forma de dizer sobre os conhecimentos mobilizados para o planejamento. Os resultados desse trabalho foram apresentados no IV Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (JÄGER; SOUTO; NÖRNBERG, 2017).

Em função dessa inserção inicial na pesquisa que tinha como contexto o PNAIC, através da análise de escritas de professoras orientadoras de estudo, é que busquei na dissertação ampliar os resultados e compreensões até então alcançados.

Considero que o PNAIC se constituiu num importante programa de formação continuada que propiciou espaço-tempos de estudo, análise e reelaboração de práticas, tomando o trabalho pedagógico das professoras como foco de reflexão.

Assim, a partir das razões acima apresentadas, esta pesquisa tem como objetivo geral descrever e analisar os processos e práticas formativas, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPEL), enquanto política e programa de formação continuada entre pares, professoras formadoras e orientadoras de estudo. Para isso, desdobra-se em três eixos de investigação: a) política e programa; b) conteúdos e estratégias formativas; c) formação entre pares. Tem como objetivos específicos: 1- Descrever e analisar a política e o programa quanto aos seus processos e princípios; 2 - Descrever e analisar os conteúdos e estratégias formativas; 3 - Discutir a noção da formação entre pares. A pesquisa se caracteriza como qualitativa e se situa no campo da abordagem interpretativa.

O texto está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, *“Formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”*, na primeira seção, fazemos uma leitura crítica sobre o programa com base em referencial do campo das políticas educacionais a fim de explicitar os seus limites enquanto programa de formação continuada, especialmente se considerarmos aspectos macrocontextuais. Na segunda seção, refletimos sobre a possibilidade que se constrói, no âmbito do PNAIC, de encontros formativos entre pares, geradores de desenvolvimento profissional.

No segundo capítulo, *“Caminhos metodológicos percorridos”*, abordamos sobre os pressupostos da pesquisa qualitativa no âmbito da abordagem interpretativa. Além disso, apresentamos as professoras participantes da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados e a forma como realizei a análise.

No terceiro capítulo, *“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: do macro ao micro desenho formativo”*, fazemos uma descrição analítica do PNAIC. Problematisamos as dinâmicas relativas ao PNAIC do ponto de vista de seus princípios, conteúdos, estratégias e dimensões políticas.

No quarto capítulo, *“Conteúdos e estratégias formativas no contexto do PNAIC-UFPEL”* descrevemos e analisamos os conteúdos trabalhados na formação continuada do PNAIC-UFPEL que parecem ter sido mais significativos nos anos de 2013 e de 2014. Os conteúdos trabalhados tinham como cerne conhecimentos

relativos ao trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização com foco, especialmente, na língua portuguesa e matemática. Os conteúdos que parecem ter sido mais significativos foram assim considerados por gerarem um desafio de compreensão conceitual ou transformação deliberativa ou ainda por ampliarem compreensões e possibilidades de ação pedagógica. Na segunda seção, são descritas as estratégias que compõem a moldura básica da formação e, a seguir, são identificadas e analisadas as estratégias formativas mais referidas nos relatórios das professoras participantes da pesquisa.

No quinto capítulo “*Formação entre pares: uma noção em construção*” discutimos a noção da formação *entre pares*, que se constitui pela troca intelectual entre professoras sobre conhecimentos para o trabalho pedagógico. Observamos que essas trocas são favorecidas quando as relações hierárquicas da estrutura formativa são ultrapassadas, tornando-se um *espaço intersubjetivo e ético* de aprender com os outros, acolhendo-os e tendo seus inícios possibilitados em suas pluralidades. A formação entre pares também se estabelece quando as professoras recriam as estratégias formativas a partir das necessidades das orientadoras de estudo, pela responsabilidade profissional e ética com a formação, criando um *espaço disjuntivo*. Nesse contexto, estratégias formativas são ampliadas e geram movimentos formativos políticos e culturais que são fomentados a partir de discussões que abarcam as pluralidades e singularidades das diferentes formas de estar no mundo. Por fim, mostramos o indício de que o espaço disjuntivo que ultrapassou o programa pode ter reforçado a presença pessoal e pública das professoras.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Neste capítulo, fazemos uma leitura crítica sobre processos formativos, como o do PNAIC, com base em referencial do campo das políticas educacionais a fim de explicitar os seus limites enquanto programa de formação continuada, especialmente se consideramos alguns aspectos macrocontextuais. Posteriormente, refletimos sobre a possibilidade que se constrói no âmbito do PNAIC de encontros formativos entre pares, geradores do desenvolvimento profissional docente.

1.1 A lógica econômica na formação humana: uma perspectiva macroconceitual

Esta seção é iniciada com uma discussão trazida por Vanessa Sievers de Almeida (2011), que estuda o pensamento da filósofa Hannah Arendt. Embora a educação não seja tema central na obra de Hannah Arendt, podem ser encontrados princípios valiosos em sua produção intelectual para pensar a educação, pois a autora apresenta ideias que possuem notável força inspiradora. Na obra, “Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo”, Almeida (2011) reflete sobre a educação *com, a partir de e além de* Arendt. Seu argumento é de que as ideias de Arendt ajudam a compreender as influências do contexto macrossocial e econômico na educação.

Em um texto clássico, intitulado “A crise na educação”, Arendt (2016) argumenta que a crise que a educação vive tem relação estreita com a modernidade e a sociedade moderna. As atividades humanas que dizem respeito à relação entre as pessoas e o sentido atribuído à sua existência perdem espaço para questões utilitaristas e para uma preocupação exagerada com a satisfação de necessidades reais ou inventadas. Isso repercute nas práticas educacionais, pois é através da educação que as novas gerações são introduzidas em um modo específico de existência no mundo que continuará depois delas (ARENDR, 2016; ALMEIDA, 2011).

Compreendemos, a partir de Arendt (2016) e Almeida (2011), que a predominância de um único princípio para guiar a vida em sociedade e, conseqüentemente, a educação, tem conseqüências nefastas. Essa predominância impede a *vinda ao mundo* (BIESTA, 2013) de outras possibilidades e acontecimentos

que resguardam nossa humanidade e nos caracterizam como seres plurais, capazes de agir e fazer novos inícios no mundo.

Arendt indica como um fator importante para o surgimento da sociedade moderna as desapropriações de terras, feitas no contexto da Reforma Protestante. Nesse momento, camadas populacionais perderam seu lugar no mundo e passaram a depender de sua força de trabalho. Possuir um pedaço de terra era requisito para participar da vida pública no contexto da sociedade pré-moderna. Já na era Moderna, a propriedade privada não se relaciona mais à garantia de um espaço no mundo, mas, se refere à riqueza.

Nesse contexto, depois das desapropriações, aceleram-se processos de acumulação, produção e consumo. As atividades econômicas do espaço privado tornam-se “públicas”. Desse modo, a interação entre sujeitos diferentes, que acompanha uma variedade de pontos de vista, cede lugar ao interesse único do crescimento econômico, uniformizando a todos. Em consequência disso, a sociedade

[...] exclui a possibilidade de ação [...] Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um de seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou façanha extraordinárias (ARENDR, 2017, p.49-50).

Uma sociedade que uniformiza todos, não permite que as singularidades apareçam, só proporciona a adaptação e desumaniza à medida que os limita a atividades de *animal laborans*, sendo, assim, só mais uma espécie de seres vivos. Ao não permitir que individualidades se revelem através de atos e palavras, em um mundo que é de pluralidade, empobrecemos a experiência humana singular, não esperada e não prevista (ALMEIDA, 2011).

A adaptabilidade demandada pela “mercantilização” das relações humanas nos deixa inertes à destruição do mundo. E frente à perda da dignidade humana, perdemos a capacidade de sofrer, de nos afetarmos com o sofrimento alheio e, igualmente, perdemos a capacidade de agir. A sociedade moderna administra a tristeza com antidepressivos e toma o envelhecimento e a morte como anormalidades, retirando espaço para experiências mais profundas (ALMEIDA, 2011).

O processo vital individual se impõe enquanto uma força natural inevitável à qual precisamos nos submeter por completo e, por isso, não sobra espaço para o mundo e não há mais liberdade, ou seja, a ação se torna limitada, não surge nada

novo, não há inícios, nem criação; só se vive para suprir a vida no sentido biológico. Nessa perspectiva, a educação é sinônimo de preparo para o mercado de trabalho. E, embora essa seja uma parte necessária da educação, torna-se problemática quando não abre espaço para outros fins.

Arendt (2017) se dedica a conceituar a *vida activa* através do trabalho, da fabricação e da ação¹. Almeida (2011) compreende que Arendt se dedica a essas distinções, pois, no mundo moderno, os processos vitais limitam a vida ao *animal laborans*, reduzindo os indivíduos a meros consumidores, sobrando cada vez menos espaço para outras atividades e princípios. As distinções quanto às condições sobre as quais os seres humanos habitam a terra incluem a mundanidade, a pluralidade, a natalidade e a mortalidade, demonstrando a diversidade de princípios e atividades sobre as quais a humanidade pode viver. Contudo, nos regimes totalitários essa diversidade é impossibilitada, não há qualquer possibilidade de ação e pensamento humano, pois:

[...] os seres humanos eram transformados em partículas de um grande processo natural (ao longo do qual as raças inferiores seriam “naturalmente” extintas). Submetidos a forças inevitáveis, não mais havia a possibilidade de qualquer ação de autoria humana, mas apenas se podia exercer funções necessárias (ALMEIDA, 2011, p.24).

Os sujeitos se tornaram meros executores, ou vítimas, de leis que determinavam quem contava como sujeito humano, como se fosse um processo natural e inexorável transformar seres humanos em seres supérfluos.

Com o intuito de problematizar a supremacia de “processos naturais” sobre qualquer outro princípio ou atividade humana, Arendt começa a refletir sobre as características das três atividades da *vida activa* e sobre o lugar que ocupam (ou perdem) na Modernidade. O mundo não é constituído somente pelo que nos rodeia, mas pelo trabalho e pela ação. As construções e os artefatos fabricados garantem aos seres humanos um lugar duradouro na vida e na natureza; mas, os seres humanos podem criar formas de interação que ultrapassam a preocupação com a mera sobrevivência - o trabalho, embora essas necessidades vitais básicas não

¹ Na obra “A condição humana” (ARENDR, 2017), em Língua Portuguesa, os termos foram traduzidos como trabalho, obra e ação. Na obra “Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano” (BIESTA, 2013) os termos foram traduzidos como labor, trabalho e ação. Nesse momento adotaremos a tradução utilizada na obra “Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo” (ALMEIDA, 2011) que traduz os termos como trabalho, fabricação e ação, nomeando as atividades e não seu produto como na tradução de “A condição humana”, posição assumida por Almeida (2011).

deixem de existir e são condição indispensável para poder participar do mundo (ARENDR, 2017; ALMEIDA, 2011).

O *trabalho* é a atividade humana que se preocupa com as necessidades vitais. Para cuidar da vida, precisamos suprir algumas necessidades, assim como outras espécies de seres vivos. Na modernidade, esse ciclo de produção e consumo extrapola as necessidades biológicas e se estende à outras dimensões; consome-se, além de alimentos, estilos de vida, produtos “culturais”, emoções. No entanto, a característica imperiosa e inerente ao trabalho é o suprimento de necessidades vitais, enquanto que, as atividades que se referem ao mundo humano são a fabricação, a ação e o pensamento (ALMEIDA, 2011).

A *fabricação* é a atividade na qual o homem constrói um mundo duradouro de objetos e espaços que o separa e protege do ciclo da natureza. Então, como *homo faber* (fabricador) supera o tempo cíclico do *animal laborans* (trabalhador) (ALMEIDA, 2011).

A *ação* é a atividade que se passa entre os homens e não homem, sem a mediação de coisas ou da matéria. Só porque somos singulares na pluralidade é que revelamos nossos atos e palavras e eles fazem sentido. Atos e palavras não fazem sentido de modo isolado; eles ganham relevância ao se estabelecer *entre* pessoas. O espaço-entre é reconstruído com as ações das pessoas. Assim, cada ser humano carrega a potencialidade de trazer algo totalmente novo para o mundo pela força inspiradora do pensar e do agir. Esses conceitos serão retomados ao longo desta dissertação.

Em síntese, o *trabalho* visa suprir necessidades vitais; a *fabricação* ocorre para produzir algo; e a *ação* “não se reduz a uma função nem a um meio, mas tem sua finalidade em si mesma” (ALMEIDA, 2011, p.23). Essas distinções não são estanques, nem livres de nebulosidade. O intuito é mostrar que nossa existência no mundo abarca necessidades e possibilidades que não se explicam a partir de um único princípio.

O mundo humano que se pode estabelecer, criando âmbitos de liberdade e ação, transgride as forças vitais e se dá no espaço público, onde todos podem participar, conseqüentemente, onde a liberdade pode acontecer. Por isso, a educação é importante para que as crianças, além de serem preparadas para a vida e para suprir suas necessidades, possam ter possibilitada sua participação num mundo comum que não deriva de interesses particulares. O esforço educacional para que o mundo tenha continuidade representa o que temos de mais valioso e especificamente humano. A

questão está em apresentar e introduzir os novos no mundo, através da educação, para que possam preservá-lo e renová-lo com seus inícios (ALMEIDA, 2011).

Contudo, há uma linguagem produzida e expressada a partir de uma lógica corrente nas políticas educacionais que facilita formas específicas de pensar-fazer a educação e dificulta outras possibilidades, outros inícios, pois

[...] assim como a linguagem torna possíveis alguns modos de dizer e fazer, ela torna outras maneiras de dizer e fazer difíceis e às vezes até impossíveis. Essa é uma razão importante pela qual a linguagem importa para a educação, porque a linguagem - ou as linguagens - existente para a educação influencia em grande medida o que pode ser dito e feito, e também o que não pode ser dito e feito (BIESTA, 2013, p.29-30).

A linguagem da qual falo carrega uma lógica que começa a ser produzida, depois da 2ª Guerra Mundial, nos países onde o capitalismo era mais desenvolvido. Surge um movimento de modernização para o desenvolvimento tecnológico e produtivo. Para tal, o Estado aparece como instituição fundamental, constituindo o Estado de *bem-estar social* e a educação como um dos espaços mais importantes para sua realização (FERREIRA, 2006). Consequentemente ocorre uma massificação da Escola, com caráter de reprodução social e, ao mesmo tempo, de democratização. A escola é colocada à serviço do desenvolvimento econômico, instruindo e formando mão de obra qualificada (CHARLOT, 2013).

A partir de 1973, a crise econômica passa a ser o centro dos problemas mais urgentes dos países de capitalismo avançado. A crise tem profundas repercussões no sistema produtivo a nível global, exigindo sua reestruturação, tendo como ferramentas a Ciência e a Tecnologia, o que traz implicações para o processo de trabalho e o sistema de ensino. Nesses países, o Estado de bem-estar social entra em crise e se propõe o Estado mínimo como forma de adequação do aparelho administrativo às demandas impostas pela nova ordem econômica mundial. Para os sistemas de ensino, isso significou a diminuição de investimentos na educação. “Em certa medida, o reconhecimento da necessidade de mudanças nas funções do Estado constitui um dogma básico do pensamento tecnocrático e economicista, que subordina a educação à lógica do mercado absoluto” (FERREIRA, 2006, p.116).

A lógica citada continua em vigor com o surgimento do neoliberalismo. As políticas educacionais estão estabelecidas dentro e a partir da lógica neoliberal, gerando uma espécie de neotecnicismo educativo. Nessa perspectiva, a educação é entendida como atividade técnica, onde a aplicação de procedimentos de forma eficaz

gerará bons resultados, podendo ser comparada à lógica industrial/mercadológica. Os professores são prestadores de serviço e os alunos consumidores de seu produto. A teoria do capital humano corrobora

[a] ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente dos jornalistas, dos políticos, quer de esquerda, quer de direita, dos pais e dos próprios alunos (CHARLOT, 2013, p.41).

Isso “[...] faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar” (CHARLOT, 2013, p.60-61). Assim, ideais de eficácia e qualidade educacional são medidos por avaliações em larga escala, que servem para ranqueamento, não colaborando para um projeto de formação humana. Outros exemplos podem ser encontrados na produção/compra de livros didáticos, na criação de uma Base Nacional Comum Curricular e na Formação de professores em larga escala, especialmente via a contratação de empresas de direito privado e comercial.

A educação aparece como um mercado rentável, prevalecendo a lei da oferta e demanda. Além disso, as políticas educacionais exercem um controle e retiram a autonomia do professor sobre seu processo de trabalho. As decisões sobre “o que é e para que serve” a educação são tomadas por grupos específicos de modo que quem está envolvido na tarefa educativa não participa. Revela-se uma tentativa de controle e padronização sobre o processo de trabalho do professor através de relações de poder dentro de uma lógica economicista.

Recentes análises canadenses e estadunidenses continuam a apontar para a visão hegemônica e para a lógica do capitalismo das grandes empresas e do consumismo individual como o quadro justificador ainda dominante em relação ao qual essas decisões são tomadas (Osbourne, 1988; Apple, 1986). Como essas análises deixam claro, as políticas educacionais estão sendo justificadas em relação aos seguintes objetivos: manutenção de uma economia internacionalmente competitiva; redução do valor das distribuições orçamentárias para a educação; promoção de uma parceria cultural e econômica entre escolas públicas e empresas privadas; estreitamento dos padrões de competência a serem cobrados de estudantes e professores/as (SIMON, 1995, p. 63).

De algum modo, é também nessa esteira que vem a formação continuada de professoras no âmbito do PNAIC. O desenho de sua formação continuada pode ser entendido como uma “indústria do ensino” (NÓVOA, 2009), pois, de alguma forma, através de seu material de formação padronizado, o MEC, via ações do PNAIC,

objetiva “atualizar” ou “qualificar” as professoras para atingirem objetivos ou “direitos de aprendizagem” de um currículo produzido por “especialistas de ensino” com vistas a melhorar os índices educacionais. Se a intenção dos grupos de pesquisa, que participaram das discussões iniciais e contribuíram com o desenho da estrutura formativa e com a produção dos Cadernos de Formação, não era esta, no processo de implantação do PNAIC como programa de formação vinculado ao MEC, o programa tornou-se um meio de alcançar melhorias nos índices e indicadores externos de avaliação da economia brasileira.

Entretanto, é sabido que, além dos espaços-tempo de formação a partir das necessidades das professoras, é preciso que sejam fornecidas as condições humanas e materiais para que professores ocupem o lugar de produtores de conhecimento e se fortaleçam enquanto uma profissão de prestígio intelectual e social, pois, enquanto as injunções forem exteriores, as mudanças no interior da profissão serão bem pobres (NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2011).

Assim, constitui-se um desafio a redefinição de políticas educacionais comprometidas com a resolução do problema criado a partir da massificação e democratização dos sistemas educacionais, bem como, a transformação dos interesses sociais aos quais a educação é capaz de “servir” e de quem pode participar nessas decisões.

Defendemos que a formação não pode ser pautada pela agenda de programas que têm interesses muito mais econômicos do que formativos. A formação do professor e o seu desenvolvimento profissional precisam estar pautados pela formação intelectual, uma formação com base nas necessidades do professor, do cotidiano da escola e da sala de aula. A profissão tem algo de específico e, ao mesmo tempo, de imprevisível porque a ação educativa acontece entre sujeitos que possuem conhecimentos diferentes, tanto na relação *aluno-professor*, como na relação *entre pares docentes*. Entretanto, o que se tem observado é que os programas de formação continuada tendem a ser muito mais prescritivos do que um espaço voltado para a formação intelectual.

A despeito dessa lógica, em geral presente nos programas de formação, o PNAIC tem uma singularidade que é a formação que se dá, de alguma forma, por dentro da profissão, que se passa entre pares, entre sujeitos que resistem a essa lógica e reconstróem a formação. Essas questões serão discutidas na seção a seguir.

1.2 Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

Depois de 40 anos de relativa invisibilidade, assistimos um regresso dos professores à ribalta educativa, nos diz Nóvoa (2011). Apesar de sua importância nunca estar realmente em causa, hoje, são os professores o foco da atenção dos elaboradores da política educacional. No entanto, em determinados períodos, as atenções se viraram para outras questões. Nos anos 70, foi o período da racionalização do ensino, o esforço para prever, planificar e controlar a aula, um tecnicismo na educação que continua no cerne até hoje. Depois, nos anos 80, acontecem as reformas educativas centradas na estrutura dos sistemas escolares e na engenharia do currículo, ao mesmo tempo chega ao Brasil, ainda, de forma tímida, a Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro, e a teoria construtivista, de Jean Piaget. Nos anos 90 a preocupação estava na escola e sua organização, funcionamento, administração e gestão. Recentemente as tecnologias digitais recebem atenção (NÓVOA, 2011).

Então, de acordo com Nóvoa (2007, 2011), somente nos anos 2000 ocorre um regresso dos professores ao centro das preocupações educacionais e das políticas. Parece voltar o reconhecimento de que, apesar da importância de todas as outras dimensões, o papel do professor é fundamental. Por isso, dirá o investigador português, a pesquisa tende a valorizar novamente as questões relacionadas com a profissão docente, o trabalho e a ação dos professores.

Anuncia-se uma boa notícia: há um consenso discursivo quanto aos princípios e ações para assegurar o desenvolvimento profissional para qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida. Esse consenso discursivo não é feito só de palavras, mas de práticas e políticas que transportam e sugerem (NÓVOA, 2007).

No campo da formação de professores [...] há um acordo genérico quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que são necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc (NÓVOA, 2011, p.534).

Foram três os grandes grupos que ajudaram a produzir e difundir esses discursos: a *comunidade de formação*, os *especialistas internacionais* e a *indústria de*

ensino (NÓVOA, 2007, 2011). Nota-se um paradoxo importante: a inflação retórica sobre os professores implica em maior visibilidade social; reforça-se o seu prestígio. Contudo, ampliam-se os controles estatais e científicos e desvaloriza-se os conhecimentos próprios dos professores; diminui-se sua autonomia profissional. Anuncia-se, então, a má notícia: a pobreza das práticas (NÓVOA, 2007, 2009).

Quais seriam as razões da existência desse fosso entre os avanços na produção de conhecimentos na academia e as ações desenvolvidas pelas professoras na escola?

Nóvoa (2007) apresenta uma razão explicativa importante: a pobreza das práticas se deve ao fato de que a inflação discursiva não foi produzida pelos professores. Foram outros grupos que a produziram. Nesse contexto, há necessidade de se romper com a dicotomia entre quem pode pensar e quem deve agir. A ação precisa do pensamento para avançar, assim como o pensamento precisa da ação para atingir outras possibilidades. Evitar a “pobreza das práticas” significa produzir “políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes” (NÓVOA, 2007, p.6).

Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. É difícil não sermos contaminados por este *discurso gasoso* que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (NÓVOA, 2011, p.535, grifo do autor).

Esse *discurso gasoso* precisa ser superado. Para isso, entendemos que é necessário ultrapassar a polarização que coloca a Universidade como soberana na produção de conhecimentos e os professores como aplicadores. É urgente fornecer espaços formativos e condições institucionais para recolocar os professores no lugar da produção do conhecimento. Só assim será possível que os professores adentrem em movimentos formativos que incidam na ação pedagógica e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional.

Nóvoa (2007, 2011) indica três medidas que podem ajudar a superar o fosso entre discursos e práticas: I) uma formação por dentro da profissão; II) a promoção de novos modelos de organização da profissão; e, III) o reforço da presença pessoal e pública do professor. Essas medidas serão retomadas mais à frente, após discutirmos os diferentes modelos de formação.

Historicamente, a formação de professores foi restrita à preparação de professores nas instituições de ensino superior ou ensino médio (curso Normal). A partir da segunda metade da década de oitenta, ganha força a ideia de que a formação de professores não se completa com o término de cursos preparatórios, seja de nível médio ou superior. Assim, a “formação continuada” torna-se uma expressão muito conhecida nessa época (DINIZ-PEREIRA, 2010).

Em seguida, surgem críticas a essa visão compartimentada da formação de professores, dividida de forma estanque entre “formação inicial” e “formação continuada”. Diniz-Pereira (2010) sugere a superação dessa segmentação com a compreensão da formação como um *continuum* que acontece entre a formação inicial e continuada. A formação como um *continuum* se ampara no paradigma da racionalidade prática. Sustenta a formação docente comprometida com o modelo reflexivo e artístico. Toma como base a construção do conhecimento profissional de forma processual, na relação com a realidade que o professor se defronta. Assim, o professor incorpora e transcende o conhecimento advindo da racionalidade técnica (MIZUKAMI et al., 2002).

Nessa compreensão, considera-se que a formação do professor se dá em diferentes espaços e momentos formativos, iniciando antes da preparação formal e estendendo-se, inclusive, a espaços informais como a igreja, partidos políticos, clubes. A *reflexão* é vista como elemento capaz de promover a correlação entre os estudos e as experiências, estabelecendo um fio condutor de sentidos e significados. Em recente publicação de Nörnberg e Ourique (2018), decorrente de pesquisa realizada com estudantes de Pedagogia e Biologia, aspectos que perfazem a construção da docência desde antes do ingresso na Universidade são analisados pelas autoras. Ao apresentarem o marcador que se refere à “participação na sociedade civil”, as pesquisadoras observam a diversidade de atividades dos estudantes em diferentes espaços, como em grupos de dança, de canto, de grupo de jovens vinculados a igrejas ou outras agremiações. Com isso, inferem que a diversidade de experiências dos acadêmicos nas diferentes organizações poderia renovar a discussão da formação como *Bildung* entendida como o próprio processo educacional.

Nessa perspectiva, a formação também se desenvolve em razão da participação em diferentes espaços, pois, nestes, os sujeitos convivem e discutem sobre diferentes modos de vida “produzindo um movimento (auto)formativo que se dá

a partir da atribuição de sentidos às experiências” (NÖRNBERG, OURIQUE, 2018, p.9). Assim, as pesquisadoras entendem a necessidade de uma aproximação das licenciaturas com os espaços de educação não formais para que se confirme uma formação abrangendo aspectos profissionais e humanos. Ainda, ressaltam que a abertura à diversidade traz consigo a potencialidade da pluralidade e os seus desafios, ampliando horizontes formativos ao permeabilizar práticas formativas e sistemas de valores, crenças e práticas culturais dos universitários.

Contudo, observa-se que a formação continuada tem sido pautada por uma perspectiva de racionalidade técnica que enfatiza a atualização da formação recebida, tomada como “aperfeiçoamento”, “capacitação” ou mesmo “reciclagem” (CANDAU, 1996). Esse modelo de formação se restringe a ações isoladas, de caráter eventual, trabalhando temas que frequentemente não refletem as necessidades formativas dos docentes (DINIZ-PEREIRA, 2010).

No modelo de racionalidade técnica observa-se uma dicotomia entre teoria e prática: à Universidade cabe o papel da produção do conhecimento e aos profissionais da Educação Básica sua aplicação, socialização e transposição didática (CANDAU, 1996). Nessa visão, a lógica que perdura é de que a atividade profissional se restringe à resolução de problemas instrumentais através da aplicação da teoria e técnica científica (SCHÖN, 1983 apud MIZUKAMI et al., 2002). Contudo, essas teorias só são “eficazes” em situações idealizadas da prática pedagógica. Dessa forma, são falhas ao ignorarem a complexidade dos fenômenos educativos. A racionalidade técnica é insuficiente para pensar os fenômenos educativos, pois cada encontro educativo é único e irrepetível. Deste modo, a formação desenvolvida pelo modelo de racionalidade técnica não é capaz de auxiliar os professores a pensarem sobre a ação docente, visto que não há uma teoria científica única capaz de resolver a complexidade e a imprevisibilidade da ação educativa que se dá no encontro com o outro. Por isso, assumimos a professora como intelectual que através da reflexão *sobre, para e a partir* da ação pedagógica e por meio da interconexão com estudos teóricos e diálogos entre pares constrói seu conhecimento profissional.

Frente a isso, discute-se hoje a concepção do desenvolvimento profissional dos professores enquanto compreensão da formação que não se dissocia do trabalho docente. Apoiamo-nos em Sacristán (1995, p. 65) para compreender que a profissionalidade é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que

constituem a especificidade de ser professor”. Considerando a prática pedagógica como ação humana, marcada pela singularidade e pluralidade constitutivas dos encontros educativos, entende-se a discussão sobre ação pedagógica articulada ao tema do desenvolvimento da profissionalidade docente (NÖRNBERG, 2016), posto que a professora se desenvolve profissionalmente *nos e a partir dos* encontros educativos, no exercício de sua profissão em um processo de reelaborar-se e repensar-se constantemente. Cunha (2004, p. 530) infere que talvez a concepção de profissionalidade seja a mais adequada do que profissão, “[...] porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”. Dessa forma pode ser entendido o desenvolvimento da profissionalidade docente como um processo contínuo que acontece *a partir dos* processos formativos e *desde ou por meio* da ação pedagógica.

Assim, a discussão sobre formação continuada requer que se traga para o debate a adequação das condições de trabalho docente (DINIZ-PEREIRA, 2010). Imbernón (2011) corrobora nesse sentido ao defender que o desenvolvimento profissional não diz respeito somente ao desenvolvimento pedagógico, cognitivo ou teórico. “Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente” (IMBERNÓN, 2011, p. 45).

Isso significa dizer que a profissão docente se desenvolve em razão de diversos fatores como, percursos formativos, capital cultural, remuneração, condições laborais, cultura profissional. Trazer os fatores profissionais para a discussão do desenvolvimento profissional, além dos fatores formativos, redimensiona a questão. E isso coloca a necessidade de se “[...] analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática de formação e das relações de trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p. 49).

Assim, em contraposição ao modelo de formação ancorado na racionalidade técnica, foi se desenvolvendo uma nova concepção de formação continuada, que se sintetiza em três teses: I) o *locus* de formação a ser privilegiado é a própria escola; II) toda formação deve ter como referência o saber docente e sua valorização; III) a

formação continuada precisa considerar as diferentes etapas de desenvolvimento profissional nas quais as professoras se localizam (CANDAU, 1996).

Na formação continuada do programa PNAIC, apesar do *locus* não ser a escola, a formação acontece de alguma forma *por dentro da profissão* (NÓVOA, 2007, 2009, 2011) à medida que ocorre entre pares docentes que atuam majoritariamente nas escolas como professoras alfabetizadoras ou coordenadoras pedagógicas. Além disso, a proposta formativa do PNAIC apresenta outra singularidade: dá-se entre pares, professoras da escola básica, na relação com a Universidade. Assim, favorece-se a imbricação entre “comunidade de formadores de professores” e “comunidade dos professores” (NÓVOA, 2007).

Nossa aposta é de que essa relação imprime outra dinâmica formativa ao PNAIC. Como se constituiu essa dinâmica? Quais as implicações da formação entre pares na relação com a Universidade para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento pessoal-profissional?

Uma pesquisa realizada por Shulman (2014) e seus pares investigou professores que começavam a aprender a ensinar ao mesmo tempo que exploravam casos de professores veteranos com fins de comparação. “O que esses estudos mostram é que o conhecimento, a compreensão e as habilidades que os principiantes exibem com hesitação, mas às vezes magistralmente, aparecem com facilidade no especialista” (SHULMAN, 2014, p.201). Essa constatação reforça a defesa de Nóvoa (2009) para uma formação por dentro da profissão, pois é no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão e se é inserido numa *cultura profissional*. Adquirir, integrar e reconstruir uma identidade profissional dentro de uma cultura profissional pede pela presença dos pares na formação, pois, assim, aumenta-se o potencial de mudanças no interior do campo profissional docente.

Dessa forma, pautar a formação por referências internas ao trabalho docente implica “instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão” (NÓVOA, 2009, p.33), o que não resulta em um praticismo, mas implica em práticas construídas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Isso difere radicalmente de uma aplicação de teorias na prática, porque há que se reelaborar e transformar conhecimentos, construindo um conhecimento profissional para deliberar sobre os dilemas da ação docente.

Os *movimentos pedagógicos* e as *comunidades de prática* são tomados como espaços de reflexão coletiva insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos

professores. Esses espaços conceituais construídos por grupos de educadores são lugar de discutir ideias sobre o ensino e a aprendizagem e de elaborar perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. Também reforçam o sentimento de pertença e identidade profissional, que é crucial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e transformem a investigação em práticas concretas de intervenção. “Mas nada será feito se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores” (NÓVOA, 2007, p.9). Para que novas culturas organizacionais mais colaborativas e autônomas sejam instituídas a partir de dentro da profissão são necessárias as condições espaço-temporais e materiais para tal.

Observa-se que o PNAIC trouxe práticas de professoras como foco de reflexão e análise. Para o campo da pesquisa sobre formação de professores, o desafio é saber como aconteceu o investimento teórico sobre as práticas analisadas e produzidas. Em vista de superar os modismos na formação de professores, também é preciso voltar o olhar para a história, para a tradição de conhecimentos já produzidos para, desse modo, compreender a ação educativa e pensar as ações de ensino. Observa-se que, em alguma medida, o PNAIC proporcionou esse olhar para conhecimentos produzidos no campo da alfabetização e da matemática, atualizando ou ampliando conceitos já elaborados ao longo da trajetória profissional das professoras participantes.

Os professores frequentemente sabem muitas coisas que não tiveram a oportunidade, ou o espaço-tempo, de articular e sistematizar. Contudo, parte desses conhecimentos são tácitos e, portanto, tem valor limitado na comunidade profissional, em função da responsabilidade que os professores possuem de explicar, para seus alunos, comunidades e pares, o que fazem e por que o fazem (SHULMAN, 2014). Por esta razão, defendemos uma formação com conhecimentos científicos-culturais-escolares. O professor ao conhecer as teorias avança no processo de dizer as razões do seu trabalho. Nutre-se tanto de uma base de conhecimentos (SHULMAN, 2014), que provém de diversas fontes, como do conhecimento dos conteúdos de ensino específicos nos anos iniciais. Além disso, há de se considerar o contexto macro no qual as crianças são alfabetizadas; afinal, alfabetizamos crianças que se inserem em uma sociedade e uma cultura específica.

Frequentemente, ocorre um endeusamento da prática. No entanto, é o conhecimento teórico que permite compreender as situações da escola e tomar

decisões no sentido de encaminhá-las. Não podemos encerrar a experiência no fazer, pois é preciso projetar o conhecimento prático a um patamar simbólico (NÖRNBERG, CAVA, 2017).

Amparadas em Imbernón (2011), acreditamos que a formação continuada é esse espaço onde se propicia o avanço na teorização da prática. Assim, torna-se possível a sistematização e legitimação dos saberes dos professores, favorecendo a construção de uma história da prática que seja materializada e não se perca no tempo. Dado que,

[u]ma das frustrações do ensino como ocupação e profissão é a extensa amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros. [...] o ensino é conduzido sem a audiência de seus pares. Carece de uma história da própria prática (SHULMAN, 2014, p.212).

No entanto, o aprendizado entre pares, com outros, não acontece espontaneamente; demanda a criação do engajamento e do espaço de escuta e fala do outro. Um tipo de exercício intelectual que favorece o integrar e aproximar a alteridade para *aprender com o outro*, em que se diferencia cada vez mais o “saber” e o “crer”, atinge-se “o que resiste” no cerne das diferentes experiências e concepções, o que pode criar um ponto comum, um “saber” em que se articula o que pode ser reunido e admitido por todos e “o que separa” e decorre de diferenças legítimas entre as concepções de uns e de outros (MEIRIEU, 2005). Assim, o formar-se entre pares vai além de uma aprendizagem meramente relacional, pois tem na argumentação quanto aos conhecimentos da profissão o foco da aprendizagem intersubjetiva, argumentação que é construída a partir de aportes conceituais.

Ao ouvir o outro com disposição somos chamados a rever formas de pensar e agir. O encontro com o outro, diferente de mim, abre perspectivas inimagináveis de transformação. A troca e a afetação entre pares não ocorrem somente quanto à *profissionalidade*, os encontros formativos proporcionam reverberação na *identidade pessoal*. Evoca-se a dimensão humana e relacional da profissão docente que se constitui pela ação de uma *pessoa-professor* que demanda um conhecimento pessoal (auto-conhecimento) no interior de um conhecimento profissional e reivindica fabricar o sentido de uma profissão que não cabe somente numa matriz técnica ou científica (NÓVOA, 2009).

No que se refere ao *reforço da presença pessoal e pública* do professor, significa responder perante à sociedade, na contemporaneidade, que a força de uma

profissão reside em grande parte na sua capacidade de comunicação com o público (NÓVOA, 2007, 2011). Ao resgatar o processo histórico de profissionalização do professorado, Nóvoa (1999) explica que a profissão professor surge como uma ocupação secundária, muito influenciada e definida por injunções externas. O corpo de saberes e técnicas, normas e valores da profissão foi quase sempre produzido no exterior do “mundo dos professores”. A profissão estava sob controle da Igreja e, posteriormente, do Estado que, quando da Estatização do ensino, transfere a tarefa que era tomada como vocação para um ofício. Contudo, as motivações originais permanecem pelo fato das regras deontológicas terem sido sempre impostas por instituições externas (NÓVOA, 1999).

Mas os professores também integram e reformulam esses discursos, atuando na produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo, além de terem uma presença cada vez mais ativa no terreno educacional. Os professores aprimoram instrumentos e técnicas pedagógicas, metodologias e teorias de ensino. Atuam no alargamento dos currículos escolares, o que dificulta o exercício do ensino como uma atividade secundária (NÓVOA, 1999).

Todavia, a forma como a profissão se origina, construída fortemente por injunções externas, denota uma razão forte para a investigação sobre quais são os motivos de ação do professorado:

Foi Hannah Arendt, entre outros autores, que sintetizou essa ideia de que a vontade é a grande faculdade esquecida da filosofia ocidental, vítima do racionalismo estreito, parcial. Isso quer dizer que devemos dar bastante importância aos motivos de ação do professorado, pois temos educado as mentes mas não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é Ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar (SACRISTÁN, 2012, p.100).

Quer dizer, a ação e o pensamento são movidos/impulsionados pelos motivos, razões que se constroem pelo sentido que atribuo à minha ação no mundo e, mais especificamente, à minha ação educativa. Na formação entre pares, na inserção em uma cultura profissional, abre-se a possibilidade de repensar os motivos e sentidos que mobilizam a ação educativa. Ao estar entre pares e comunicar os pensamentos e ações, é possível que o outro se indague sobre sua relação com esses pensamentos e ações, engendrando compreensões e sentidos no *espaço-entre* sujeitos.

Do contrário, só se consome os sentidos atribuídos por outros que não participam da ação educativa. Assim, perdemos nossa capacidade de iniciar algo

diferente. Os jornalistas, os políticos, os outros, que não participam da ação educativa, continuam a produzir discursos sobre a educação, frequentemente relacionados à preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, como objetivo supremo da educação.

Sustentamos que são os professores que podem reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens. Os professores são os sujeitos que fazem a ação educativa junto com as crianças, portanto, eles têm a possibilidade de construir pedagogias que produzam as respostas educacionais e pedagógicas. Inclusive para responder ao maior desafio da Pedagogia: ensinar os que não querem aprender (MEIRIEU, 2005, NÓVOA, 2010).

Reiteramos esta aposta audaciosa pela educabilidade de todos, escolhemos a educação, nos posicionando e atuando contra a exclusão. Em razão disso, argumentamos que o trabalho pedagógico não consiste em adquirir as melhores técnicas e métodos, mas, sim, pensar perguntas e respostas frente aos dilemas educacionais, a partir dos conhecimentos que construímos, na relação com os outros, no encontro com as crianças e com os pares docentes.

É a busca do sentido nas ações que diferencia os professores de técnicos, que os torna intelectuais. Ao reconstruir os motivos e sentidos, ensinamos, educamos e nos transformamos porque acreditamos que é possível realizar essas ações. Assumimos isso como nosso próprio *ethos* de vida e, assim, reconstruímos a deontologia de nossa ação profissional e re colocamos a questão do *dever* para um *direito* a exercer no desenvolvimento da profissionalidade docente.

A ideia de *ethos filosófico* de Foucault, apresentada por Biesta (2013), dá força aos nossos argumentos. O *ethos* assume a forma de uma *transgressão*, uma ontologia de si mesmo que busca reconhecer o que estamos pensando e fazendo para abrir a possibilidade de pensar e fazer diferente. Implica uma autorreflexão e, ao mesmo tempo, uma reflexão e afetação coletiva sobre referências pessoais e profissionais, porque o professor, apesar de ser um sujeito, insere-se numa comunidade profissional. Não há desenvolvimento de uma classe profissional quando este é somente individual. Na relação com os outros, através da fala e da escuta, ou ainda, da escrita e da leitura, constituímos outra realidade no campo do pensar-agir, abrindo possibilidades de ação, através da imaginação pedagógica.

A imaginação pedagógica pode decorrer de encontros formativos na escola, na formação continuada fora do espaço escolar e do encontro com as crianças. A leitura

literária, ocorrida no momento da leitura deleite nas formações do PNAIC, parece ter fomentado a imaginação pedagógica das professoras. Esses momentos recorrentes e diversificados de leitura deleite parecem ter sido significativos para renovar a ação pedagógica das professoras quanto ao variar formas de ler e diversificar os gêneros textuais para ampliar o repertório literário das professoras.

O ponto fulcral é como garantir a possibilidade de ação, de iniciar ou de recomeçar na formação de professores e na educação. Para isso é imprescindível que exista um espaço compartilhado por uma diversidade de sujeitos que se inserem com palavras e atos plurais. Nessa perspectiva, torna-se importante refletir: *Onde* o sujeito se torna presença no espaço formativo? Uma possibilidade se dá no espaço *disjuntivo*. Nele o sujeito usa e abusa do espaço e torna-se presença ao cruzar e transgredir o programa, ao tornar possíveis ações e acontecimentos que não podem ser previstos nem controlados pelo programa.

O espaço formativo é planejado, mas reconstruído e reorganizado a partir das necessidades; pela responsabilidade ética, fazem-se outros usos, outros encontros por quem é presença nesse espaço. Isso significa, nas palavras Gert Biesta, construídas a partir de Tschumi (1994b), que um acontecimento

[...] não pressupõe a existência de um espaço “puro” antes da entrada do sujeito, nem pressupõe a existência de um sujeito “puro” antes de sua entrada no espaço. O espaço disjuntivo é um espaço de constante transgressão mútua, de uma ordem constante e necessariamente ameaçada pelo próprio uso que permite (BIESTA, 2013, p.71).

O espaço formativo não tem como ser puramente funcional, mesmo que se tenha um programa prévio, uma função determinada. Ele desliza para outros usos e movimentos no encontro dos sujeitos que transformam e transgridem a função prevista. Que outros movimentos formativos são construídos na formação entre pares no PNAIC que transgridem o desenho do programa?

A transgressão acontece quando os sujeitos tornam-se presença e isso só é possível em uma situação social, ou seja, ao estar com outros. Nesse momento se cria o espaço *intersubjetivo* (BIESTA, 2013). Não há como ser presença quando se está sozinho ou, mesmo estando com outros de maneira introspectiva, é preciso agir entre sujeitos. O conceito de ação (ARENDDT, 2017), que diz respeito ao agir entre sujeitos, torna-se possível pela pluralidade humana que garante que novos inícios aconteçam. Caso todos os sujeitos fossem iguais, não haveria novos começos, outras

ações e outros movimentos formativos; também não haveria quem acolhesse seus inícios, os continuassem ou os transcendessem. É a outridade e a diferença que potencializam novas ações. No espaço entre sujeitos é possível pensar novas respostas educacionais frente às situações cotidianas.

A dimensão ética do espaço, o espaço da responsabilidade ou o espaço *ético* (BIESTA, 2013), envolve o olhar a partir do ponto de vista do outro, reivindicando respeito e acordo. Esse é um caminho possível para construir culturas profissionais entre pares docentes, de modo que haja uma linguagem possível de conversação e afetação, que revele a distintividade enquanto sujeitos iniciadores que praticam e sofrem ações para poder, assim, enquanto classe profissional, desenvolver-se.

Surgem, assim, algumas questões pertinentes: Quais os limites e possibilidades das estratégias formativas do PNAIC? As professoras conseguem usufruir das assimetrias na formação entre pares? Que práticas de liberdade intelectual são possíveis? Como acontece o formar-se entre pares na relação com a Universidade?

Neste capítulo, fiz uma leitura crítica sobre processos formativos, como o do PNAIC, com base em referencial do campo das políticas educacionais e da formação de professores, explicitando os limites de um programa de formação continuada, especialmente quando se considera os aspectos macrocontextuais. Ressaltei que a supremacia de princípios econômicos e mercadológicos exclui possibilidades de ação, de novos inícios. Esses princípios, ao reduzirem a vida ao *animal laborans*, acabam por padronizar o comportamento humano, impedindo a novidade. Mostrei como esses princípios influenciam o desenho das políticas de formação continuada de professores e defendi que os espaços de formação continuada precisam se pautar pelas necessidades formativas intelectuais dos professores. Por último, refleti sobre a possibilidade que se construiu, no âmbito do PNAIC-UFPEL, de encontros formativos entre pares, geradores de desenvolvimento profissional. No próximo capítulo, abordarei sobre os percursos metodológicos da pesquisa.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Neste capítulo, apresento os pressupostos da pesquisa qualitativa, na perspectiva de uma abordagem interpretativa, as professoras participantes, os instrumentos e procedimentos de pesquisa e a forma de análise.

2.1 Construindo a pesquisa qualitativa: o método interpretativo

Foi a partir de uma pretensa desvinculação com o legado histórico e cultural de seu tempo que o filósofo francês Descartes buscava por uma razão “pura”. Em decorrência dessa posição, foi sendo instituída certa ideia de que o método é o ponto fulcral, constituindo, assim, a racionalidade moderna. Conseqüentemente, um modelo de Ciência e investigação científicas foi se impondo, o denominado modelo positivista, como monopólio da cientificidade, que asseverava o método como garantia do caminho seguro para o paraíso do saber. A ilusão do método perdura, como se existisse a possibilidade de traçar um caminho e segui-lo linearmente, sem escorregar no erro (NAJMANOVICH, 2003). Hoje, entretanto, sabemos que, muitas vezes, é justamente no erro ou nas “sobras” ignoradas durante um processo de pesquisa que está o ouro.

No âmbito das Ciências Sociais e Humanas, os fenômenos que são colocados sob o seu foco da investigação manifestam características que se diferenciam dos fenômenos tipicamente naturais:

O caráter radicalmente inacabado dos mesmos, sua dimensão criativa, autoformadora, aberta a mudança intencional. [E] [a] dimensão semiótica de tais fenômenos. A relação em parte indeterminada e, portanto, polissêmica entre o significante observável e o significado latente de todo fenômeno social ou educativo (PÉREZ GOMEZ, 1998, p.100).

Essas características singularizam os fenômenos educativos e precisam ser consideradas ao se estabelecer o modelo metodológico da investigação para que se permita compreender os significados de forma mais profunda e contextualizada. Portanto, a natureza dos fenômenos estabelece quais processos de investigação são mais adequados e não o contrário. Além disso, investigações são conduzidas a partir de matrizes conceituais que definem a forma que olharemos para o objeto de investigação, influenciando a construção do tipo do problema, a escolha dos

instrumentos e, posteriormente, os critérios para legitimidade dos conhecimentos produzidos (PÉREZ GOMEZ, 1998).

Dessa forma, constitui-se um modelo de pesquisa alternativo ao modelo positivista, definido como pós-positivista, no qual

[a] relação entre o modelo metodológico e a conceitualização do objeto de estudo é dialética. [...] [A] análise da pertinência dos métodos de investigação educativa se desenvolve ao mesmo tempo que ocorre a análise e o debate do conceito que vamos elaborando sobre os fenômenos educativos (PÉREZ GOMEZ, 1998, p.100).

Corroboro a prerrogativa de que a matriz conceitual precisa dialogar com os processos metodológicos. A forma como se compreende os fenômenos educativos condiciona a escolha dos procedimentos de investigação e, conforme a investigação vai acontecendo, a compreensão dos fenômenos vai se atualizando, podendo suscitar transformações metodológicas. Ou seja, o método não pode ser anteposto à experiência, pois não há um único caminho ou procedimento adequado para pensar, criar e conhecer.

Seguindo esse sentido, vou abrindo minha ação à multiplicidade de significados e, assim, renuncio à ilusão de um saber absoluto (NAJMANOVICH, 2003), pois acredito que tal coisa não seja possível dada a complexidade e dinamicidade dos fenômenos educativos, pois sempre há que se recomeçar o processo de pensar.

Analisar e descrever os encontros formativos entre pares, em sentido metodológico, significa operar enquadramentos, recortar, vasculhar, detalhar, subtrair e combinar acontecimentos, movimentos, ideias, ações, relações, motivos, sentidos, conteúdos, metodologias, conhecimentos e pensamentos, mas, também, deixar ver, assombrar-se, ser interpelado pelo inusitado. Isso porque uma experiência é, em algum nível, inexplicável e (in)dizível; por isso, sempre resta algo a dizer, contar, reviver, recriar.

Os caminhos metodológicos são impossíveis de serem engendrados abstratamente. Eles encontram nascentes em inquietações que provém da insatisfação com as respostas (transitórias) que possuímos (BUJES, 2007). As perguntas movem a busca e munem o olhar.

O caminho metodológico que assumo se insere em uma abordagem interpretativa, que se preocupa com significações existenciais. A nascente da questão de pesquisa decorre de algum tipo de problema ou inquietação cotidiana própria da pesquisadora (DEVECHI, TAUCHEN, TREVISAN, 2012). O caminho que fiz até aqui

parte de um interesse que se construiu através de um movimento de reflexão sobre minha trajetória enquanto pesquisadora iniciante.

A reflexão não ocorreu no vazio; ela foi guiada por textos e experiências. Então, construo um movimento conceitual amparada em autores que se inserem na tradição da Filosofia, da Pedagogia e da Formação de professores. Esse movimento de construção da pesquisa demonstra que o conhecer está ligado à certeza, enquanto que o pensamento é gerado pela incerteza (ALMEIDA, 2011).

Assim, expressas as posições que considero na pesquisa qualitativa, retomo a questão de pesquisa:

Como aconteceram os processos e práticas de formação continuada no âmbito do PNAIC-UFPEL, enquanto política e programa de formação entre pares?

Para conduzir o processo de investigação, estabeleci o seguinte objetivo geral: descrever e analisar os processos e práticas formativas, no âmbito do PNAIC-UFPEL, enquanto política e programa de formação continuada entre pares, professoras formadoras e orientadoras de estudo. E, para alcançar certa pretensão, indicada pelo objetivo geral, foram necessários um conjunto de procedimentos e ações pontuais, os objetivos específicos. No caso desta pesquisa, são os seguintes:

- Descrever e analisar a política e o programa quanto aos seus processos e princípios;
- Descrever e analisar os conteúdos e estratégias formativas;
- Discutir a noção da formação entre pares.

Nada fala por si, só existe interpretação. Interpretar é a tarefa de dar sentido ao que foi apreendido (DENZIN, 1994 apud GRAUE, 2003). O processo é tanto objetivo como subjetivo. Não existe uma única realidade; os indivíduos constroem o sentido da realidade em que vivem. Daí a importância de captar a rede de significados compartilhados pelos sujeitos que só pode ser capturada de maneira situacional (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Para ultrapassar as manifestações observáveis e chegar às representações subjetivas que permitem a compreensão dos sentidos e significados dos acontecimentos é necessário penetrar e envolver-se emocionalmente. Sem esse envolvimento não existe autêntico conhecimento de processos latentes dos fenômenos (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Para compreender é preciso abrir-se e deixar-se afetar pelos outros, pelo que escrevem e pelo que dizem.

A realidade é conhecida através da percepção dos sujeitos, do significado que atribuem às experiências (GREENE, 1978 apud BOGDAN, BIKLEN, 1994). Assim, fiz uma interpretação com amparo de teorias para compreender ações ou textos, ocorrendo uma atualização do sentido pela intérprete (DEVECHI, TAUCHEN, TREVISAN, 2012).

Por ser interpretativo, o processo de investigação não é linear, pois a interpretação é definida como uma atividade emaranhada e holística. Os passos do processo transmitem informação uns aos outros para que se atinja coerência através da convergência entre conceitos e empiria (GRAUE, 2003) numa tentativa de buscar relacionar o todo e as partes. Assim, o encontro entre pesquisadora e os textos pode gerar novas percepções e, também, suscitar a busca de outras teorizações.

No enfoque interpretativo, a finalidade é a compreensão dos fenômenos. Os fenômenos educativos existem no pensamento e na cultura dos sujeitos e não podem ser compreendidos sem que entendamos os valores e as ideias dos que nele participam (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Deste modo, confere-se ao conhecimento um valor instrumental de apoio intelectual na análise da realidade e na tomada de decisões para e na ação, o que difere radicalmente da previsão e controle da ação futura. Portanto, o estudo não se reduz à identificação de padrões, mas se preocupa com a compreensão de aspectos diferenciadores e imprevistos (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Frente a isso, torna-se importante dizer que a abordagem interpretativa foi eleita nesta pesquisa por possibilitar uma abertura capaz de permitir um movimento compreensivo sobre o encontro com os outros e com os textos em seu contexto de produção.

2.2 Professoras participantes, instrumentos e procedimentos

As participantes da pesquisa são três professoras formadoras e três professoras orientadoras de estudo do PNAIC-UFPEL. Estabeleci como critério de escolha das professoras formadoras a participação e atuação nos três primeiros anos de formação (2013-2015) e a necessidade de vínculo com a Educação Básica. Para a escolha das professoras orientadoras de estudo, solicitei às formadoras que as indicassem. Defini como critérios a participação nos três anos de formação (2013-2015) e a atuação como professoras alfabetizadoras. A solicitação para que as formadoras indicassem as orientadoras de estudo foi feita porque quero descrever e

analisar “casos de sucesso”, isto é, que possam ser explicitadores de boas práticas de formação e exercício docente.

Primeiro foram feitos contatos iniciais de pesquisa com as professoras formadoras e as orientadoras de estudo. Nesses momentos de aproximação, via correspondência eletrônica e uso de redes sociais (Facebook), falei sobre o contexto da pesquisa e os materiais de análise e convidei para participarem da pesquisa. Cabe dizer que foi por meio dessa forma de comunicação que também pedi para que as formadoras indicassem uma orientadora de estudo de sua turma de formação. No caso de não se sentirem à vontade em indicar uma orientadora de estudo, assinei a possibilidade de que elas sugerissem mais nomes e que eu faria a escolha. Posteriormente, encaminhei o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo A) que foi lido e assinado pelas 6 professoras participantes da pesquisa.

O quadro 1 apresenta a cidade de atuação de cada formadora e orientadora de estudo:

Quadro 1 – Identificação professoras participantes

Identificação	Cidade de atuação
Formadora Camélia ²	Pelotas-RS
Formadora Girassol	Pelotas-RS
Formadora Lis	Pelotas-RS
Orientadora de estudo Tulipa	Arroio do Sal-RS
Orientadora de estudo Margarida	São Leopoldo-RS
Orientadora de estudo Rosa	São Leopoldo-RS

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Para conduzir a investigação, lancei mão dos seguintes instrumentos de pesquisa: análise dos documentos pedagógicos; documentos oficiais como portarias e manuais no âmbito da política e do programa; cadernos de formação; obras que sistematizam o processo do PNAIC-UFPEL.

A documentação pedagógica é constituída por materiais produzidos pelas professoras formadoras e orientadoras de estudo. Minha atenção recaiu sobre os

² No termo de consentimento constava o resguardo da identidade das professoras participantes. Por esta razão, inspirada em uma das orientadoras de estudo, que nomeou a turma com nome de uma flor, identificamos as professoras participantes da pesquisa com nome de flores.

relatórios de atividades escritos pelas professoras formadoras e pelas orientadoras de estudos e também sobre os planejamentos das professoras formadoras.

Foram analisados os relatórios das formações elaborados pelas formadoras e orientadoras de estudos e os planejamentos feitos pelas formadoras dos anos de 2013 e 2014. Fiz esse recorte porque o projeto de pesquisa ao qual me vinculo, OBEDUC-PACTO/CAPEF, debruçou-se sobre os materiais produzidos especialmente nos dois primeiros anos da formação do PNAIC. No quadro 2 podem ser observados os documentos pedagógicos analisados.

Quadro 2 - Documentos pedagógicos analisados

FORMADORAS	
Formadora Camélia	Relatório de formação anual de 2013
	Relatório de formação anual de 2014
Formadora Girassol	Relatório de formação anual de 2013
	Relatório de formação anual de 2014
Formadora Lis	Relatório de formação anual de 2013
	Relatório de formação Anual de 2014
Planejamentos 2013 polo 2	Planejamentos 2014 polo 2 grupo A
Planejamento etapa inicial	Planejamento encontro 1
Planejamento encontro 1	Planejamento encontro 2
Planejamento encontro 2	Planejamento encontro 3
Planejamento encontro 3	Planejamento encontro 4
Planejamento encontro 4	Planejamento encontro 5
ORIENTADORAS DE ESTUDO	
Orientadora de estudo Tulipa	2013
	Relatório Unidade 1
	Relatório Unidade 3
	Relatório Unidade 4
	Relatório Unidade 5
	Relatório Unidade 6
	Relatório Unidade 7
	Relatório Unidade 8
	2014
	Relatório Linguagem
Relatório Unidade 1	

	Relatório Unidade 2 Relatório Unidade 3 Relatório Unidade 4 Relatório Unidade 5 Relatório Unidade 6 Relatório Unidade 7
Orientadora de estudo Margarida	2013 Relatório Unidade 1 Relatório Unidade 2 Relatório Unidade 3 Relatório Unidade 7 Relatório Unidade 8
	2014 Relatório Linguagem Relatório Unidade 1 Relatório Unidade 2 Relatório Unidade 7
Orientadora de estudo Rosa	2013 Relatório Unidade 1 Relatório Unidade 4 Relatório Unidade 5 Relatório Unidade 6
	2014 -

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

A documentação pedagógica é uma forma de registro da prática pedagógica. Os materiais que serão analisados são artefatos que me ajudam a compreender as ações das professoras, pois se trata de um material que oferece pistas para entender as razões que sustentam e constituem o seu pensamento pedagógico. Além disso, o debruçar-se sobre tais documentos favorece a valorização da produção feita em contextos de formação e auxiliam a revelar a complexidade da ação pedagógica (NÖRNBERG, 2016).

A seguir, explícito aspectos que sustentam a análise dos dados e finalizo este capítulo apresentando de forma detalhada o que foi foco de análise em cada eixo da investigação.

2.3 Análise dos dados

O método interpretativo, nesta investigação, abrangeu a descrição, a análise e a interpretação. Primeiramente, foram realizadas leituras flutuantes dos documentos para ficar com uma visão mais geral do todo. Posteriormente, foram realizadas releituras atentas a fim de observar temáticas e articulações entre elas, visando à construção das categorias analíticas, que explicitam sentidos e significados em torno da política e do programa, das estratégias, dos conteúdos formativos e da noção em torno da formação entre pares. Um princípio importante foi a busca de significados nos quais essas categorias analíticas se inseriam, pois, a categorização é uma parte da ação interpretativa (GRAUE, 2003).

O movimento conceitual que constitui essa pesquisa serviu de base analítica sendo expandido no processo de análise dos dados. A interpretação foi realizada, observando dimensões atinentes ao contexto e à contribuição teórica que fundamentou as interpretações e permitiu ver para além dos dados. O conjunto de dados foi olhado sob diferentes ângulos analíticos da perspectiva da política e do programa de formação continuada de professores. As teorias, conceitos, permitem-nos ver o que antes era invisível e ver por outro ângulo o que já era visível (GRAUE, 2003), processo que também emerge na própria leitura e análise dos dados que permite a construção de novos significados e percepções.

Como pesquisadora pude estar aberta a transformar minhas formas de ver, perceber, pensar e produzir esta pesquisa. “[C]omo diz Proust, a verdadeira viagem da descoberta [...] consiste em [...] adquirir novas maneiras de ver e de pensar” (NÓVOA, 2011, p. 542). Essa abertura para mudanças no percurso investigativo é favorecida ao adotar o modelo interpretativo, pois novas perguntas e compreensões podem surgir. A seguir os eixos e focos de análise:

Política e programa:

Para descrever e analisar a política e o programa do macro ao micro do desenho formativo realizei a descrição da estrutura formativa, atribuições dos sujeitos envolvidos, carga horária dos encontros, seleção dos sujeitos, concessão de bolsas, princípios e dinâmica formativa, perspectivas epistemológicas dos cadernos de formação. Ao longo do texto fui problematizando aspectos específicos, estabelecendo

relação entre os documentos, os relatórios de formadoras e orientadoras de estudo, literatura do campo da formação de professores, do currículo, das políticas educacionais e da filosofia da educação.

Conteúdos e estratégias formativas:

Os conteúdos abarcados nos cadernos formativos e nos planejamentos das formadoras foram sistematizados através de tabelas. Para os conteúdos descritos e analisados tomei como critério os que pareciam ter sido mais significativos nos relatórios das formadoras; com base nessa identificação, parti para a leitura dos relatórios das orientadoras de estudo, que foram analisados de forma transversal, assumindo a estrutura hierárquica do programa. Essa forma de leitura dos materiais também foi escolhida em razão de não possuímos os relatórios de todos os encontros formativos realizados pelas orientadoras de estudo. Os conteúdos foram categorizados como mais significativos quando pareciam ter ampliado compreensões, gerado desafios em sua compreensão conceitual ou transformação deliberativa.

As estratégias formativas que compuseram a moldura de formação do PNAIC-UFPEL foram descritas e também listamos as estratégias utilizadas em todos os encontros a partir da leitura dos planejamentos das formadoras. Já as estratégias descritas e analisadas foram as que apareceram de forma mais recorrente nos relatórios das formadoras, abarcando também os relatórios das orientadoras de estudos na análise. As categorias relativas aos conteúdos e às estratégias foram problematizadas e postas em relação com o referencial teórico do campo da formação de professores, da Pedagogia e da Filosofia da educação.

Formação entre pares:

Discutimos a noção da formação entre pares a partir de aspectos observados nos relatórios de formadoras e orientadoras de estudo. Os movimentos entre análise de dados empíricos e referencial teórico foram recursivos e emaranhados, indo de um a outro, repetidamente, para assim realizar a construção analítica e interpretativa do texto.

3. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DO MACRO AO MICRO DESENHO FORMATIVO

Neste capítulo, fazemos uma descrição analítica do PNAIC a partir das informações que constam nos cadernos de apresentação do programa (BRASIL, 2012a; 2014a, 2015a), nos documentos relativos ao programa no âmbito macro da política e do programa no PNAIC-UFPEL, em artigos da obra “O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada” (NÖRNBERG et al., 2018³, vol.2) que sistematiza o processo do PNAIC-UFPEL, com base em pesquisas anteriormente realizadas, leituras complementares e relatórios de formadoras e orientadoras de estudo. Problematicamos as dinâmicas relativas ao PNAIC do ponto de vista de seus princípios, conteúdos, estratégias e dimensões políticas.

O ministério da educação através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o PNAIC e definiu suas diretrizes gerais e ações. O PNAIC é um compromisso assumido pelas esferas federal, estadual e municipal para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental.

[...] este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2015a, p. 10).

São desenvolvidas diversas ações, de forma integrada, no âmbito do programa, como: 1) a distribuição de livros e materiais didáticos; 2) a produção de referências curriculares e pedagógicas; 3) as atividades de formação continuada; 4) a aplicação de avaliações em larga escala - Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização

³ Esta obra faz parte da coleção PNAIC-UFPEL. Foram organizados 5 volumes entre os anos de 2017 e 2019: Volume 1: NÖRNBERG, M. FERREIRA, C. R. G.; ALVES, A. M. M.; OLIVEIRA, C. T [org.]. **Alfabetização e áreas do conhecimento**: ensino, aprendizagem e formação de professores. Porto Alegre: Evangraf, 2018. 320 p. Volume 2: NÖRNBERG, M.; OLIVEIRA, C. T. G.; FERREIRA, C. R.; ALVES, A. M. M. (Org.) **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. Porto Alegre: Evangraf, 2018. 224 p. Volume 3: FERREIRA, C. R. G.; NÖRNBERG, M.; ALVES, A. M. M. (Org.) **Práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização**: Relatos de experiências de orientadoras de estudo do PNAIC-UFPEL. Porto Alegre: Evangraf, 2017. 215 p. Volume 4: NÖRNBERG, M.; MIRANDA, A. R. M.; PORTO, G. C. **Docência e planejamento**: ação pedagógica no ciclo de alfabetização. Porto Alegre: Evangraf, 2018. 352 p. O volume 5 está em processo de editoração, com previsão de publicação em março de 2019.

(ANA), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); 5) a gestão, a mobilização e o controle social.

O Ministério da Educação (MEC) considera, conforme refere o Caderno de Apresentação do primeiro ano de vigência do PNAIC (BRASIL, 2012a, p. 27), que a formação dos professores não se encerra com a conclusão do curso de graduação, mas se dá no decorrer da carreira docente, nos conflitos que se estabelecem em sala de aula. Os autores deste caderno sustentam o debate com outros professores como uma oportunidade de superar problemas, compartilhando experiências e reflexões sobre a prática. Com a intenção de provocar reflexões, a formação continuada do PNAIC é conduzida por meio de ações realizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), executoras da política. Deste modo, o PNAIC tem a intenção de ampliar saberes e, por consequência, qualificar a prática das docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental para que elas aprofundem suas práticas em estudos teóricos, conduzindo um ensino de qualidade com as crianças do ciclo de alfabetização.

Diferentes sujeitos e agentes envolveram-se com a formação continuada das professoras alfabetizadoras. São eles: a Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; as Instituições de Ensino Superior; as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios. No Estado do Rio Grande do Sul, duas IES foram responsáveis pelas atividades de formação das professoras alfabetizadoras, entre os anos de 2013 e 2015: a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A partir de 2016, outras duas instituições passaram a envolver-se: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

A formação continuada do PNAIC possui uma estrutura indicada pelo MEC, que envolve quatro grupos de profissionais: (1) Supervisores e (2) Formadoras, que estão vinculados à IES, responsáveis pela organização e planejamento das atividades de estudo e acompanhamento do trabalho desenvolvido com e pelas (3) Orientadoras de Estudo e Coordenadores locais, profissionais vinculadas diretamente às redes de ensino, que, por sua vez, realizam as atividades de formação com as (4) Professoras Alfabetizadoras nos diferentes municípios. Ou seja, a estrutura formativa possui característica hierárquica e multiplicadora, conforme pode ser observado no organograma a seguir, figura 1.



Figura 1 - Organograma dos profissionais do PNAIC.

Fonte: elaboração da autora, 2018.

Em cada universidade também é composta uma equipe de apoio responsável pela organização dos dados, pela garantia da infraestrutura da formação e acompanhamento do trabalho (BRASIL, 2012a). No caso do PNAIC-UFPEL, em 2013 e 2014, a equipe de apoio foi formada por bolsistas egressos e/ou estudantes do curso de graduação em Pedagogia; as bolsas dessa equipe de apoio técnico eram pagas com recursos de custeio, administrados pela Fundação de Apoio Universitário (FAU/UFPEL). Além de ser um programa vinculado ao Ministério da Educação, a formação continuada do PNAIC-UFPEL também foi cadastrada na Universidade como projeto de extensão. A certificação da formação, após validada pelo Ministério da Educação, era feita pela Pró-Reitoria de Extensão da UFPEL.

3.1 Atribuições das instituições e dos sujeitos envolvidos

Cada instituição ou grupo de sujeitos envolvidos possui funções e atribuições específicas no processo formativo, conforme determinada a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, no Art. 12. No caso da UFPEL, em 2013, os professores responsáveis pela coordenação e supervisão do programa eram do quadro efetivo da UFPEL e da UNIPAMPA. Em 2014, do quadro efetivo da UFPEL, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) e da rede estadual de professores do Rio Grande do Sul. De acordo com a Portaria, cabe às IES, por meio de sua equipe de coordenação e supervisão:

- I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;
- II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;
- III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;
- IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;
- V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC.

Os **formadores** tinham a função de ministrar a formação e acompanhar o trabalho dos orientadores na formação dos professores alfabetizadores, realizando a orientação das atividades de planejamento da formação e avaliação. Cada formador atendia até 25 orientadores de estudo (BRASIL, 2012a). Conforme Manual do PNAIC-UFPEL (2014) os formadores tinham como responsabilidade:

- Participar, colaborar e realizar o planejamento das atividades formativas a serem desenvolvidas com as Orientadoras de Estudo do Pacto;
- Ministrar Curso de Formação Inicial 40h (segunda a sexta-feira, manhã e tarde) aos Orientadores de Estudo;
- Ministrar quatro Cursos de Formação aos Orientadores de Estudo, de 32h cada (segunda a quinta-feira, manhã e tarde), distribuídos ao longo de 2014;
- Incumbir-se, na condição de pesquisador, de desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho do Programa;
- Orientar e monitorar o trabalho desenvolvido pelos Orientadores de Estudo em seus respectivos municípios;

- Revisar e orientar o planejamento elaborado pelos Orientadores de Estudo para as atividades de formação com os professores alfabetizadores;
- Orientar a preparação dos trabalhos a serem apresentados pelos Orientadores de Estudo no Seminário Estadual, a ser realizado após o quarto Curso de 32h;
- Revisar o relatório de formação elaborado pelos Orientadores de Estudo relativos às atividades de formação das alfabetizadoras;
- Apresentar, após cada formação, relatório pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação dos professores orientadores de estudo;
- Realizar as atividades no SISPACTO conforme cronograma estabelecido pela IES e MEC.

Os **orientadores de estudo** conduziam a formação com os professores alfabetizadores em seu próprio município. Conforme o MANUAL PNAIC-UFPEL (2013), os orientadores tinham como dever acompanhar o professor alfabetizador com visita *in loco* ou mediante a organização de documentação pedagógica. As Orientadoras de Estudo deveriam realizar com as alfabetizadoras as estratégias de formação realizadas durante sua própria formação como: Caderno de Metacognição; Livro da Vida; Coleta de produções conceituais; Memórias; Análise de jogos e materiais didáticos. Além disso, nos encontros realizados com os alfabetizadores, os Cadernos de Formação deveriam estar na base da organização didática e seus textos ser lidos e discutidos nos encontros de Formação.

Outra incumbência das Orientadoras de Estudo era a organização do Seminário final no município, a ser organizado junto com a Equipe local do PNAIC. Cada município poderia criar sua própria dinâmica. Entretanto, seria preciso garantir espaço para apresentações orais dos professores alfabetizadores (individual ou painéis), em formato de pôster e/ou Mostra de Trabalhos (vídeos, trabalhos, fotografias, jogos, etc). Além disso, eram atribuições dos orientadores de estudo:

- Participar dos encontros presenciais junto às Instituições de Ensino Superior (IES), alcançando no mínimo 75% de presença;
- Assegurar que todos os professores alfabetizadores sob sua responsabilidade assinem o Termo de Compromisso do Bolsista;
- Ministrando a formação aos professores alfabetizadores em seu município/região;
- Realizar as tarefas previstas em cada unidade do Programa;

- Planejar e avaliar os encontros de formação junto aos professores alfabetizadores, submetendo o planejamento para apreciação por seu formador da IES;

- Acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores e manter registro de atividades dos professores alfabetizadores em suas turmas de alfabetização;

- Avaliar os professores alfabetizadores cursistas quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no SISPACTO;

- Efetuar e manter atualizados os dados cadastrais dos professores alfabetizadores;

- Analisar os relatórios das turmas de professores alfabetizadores, orientar em suas atividades e definir encaminhamentos em relação às atividades de estudo;

- Avaliar, no SISPACTO, a atuação dos formadores, dos coordenadores das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados e nos municípios e do suporte dado pelas IES;

- Relatar a experiência no Seminário Final do Programa;

- Apresentar à IES formadora oito relatórios descritivo-reflexivos sobre as atividades de formação dos professores alfabetizadores (um por unidade);

- Encaminhar à IES formadora a listagem de frequência dos alfabetizadores aos encontros de formação.

Os **coordenadores locais** tinham como principal função apoiar os Orientadores de Estudo nas formações realizadas com as professoras alfabetizadoras. Suas funções também estavam definidas pelo Manual do PNAIC-UFPEL (2013):

- Cadastrar os Orientadores de Estudo e os Professores Alfabetizadores nos sistemas disponibilizados pelo MEC;

- Apoiar as Instituições de Ensino Superior na organização do calendário acadêmico, na definição dos polos de formação e na adequação das instalações físicas para a realização dos encontros presenciais;

- Monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos Orientadores de Estudo junto aos Professores Alfabetizadores;

- Assegurar, junto à Secretaria de Educação, as condições de deslocamento, alimentação e hospedagem dos Orientadores de Estudo e dos Professores Alfabetizadores para participação nos encontros presenciais, sempre que necessário;
- Articular-se com os gestores escolares visando o fortalecimento da formação para os Professores Alfabetizadores;
- Organizar e coordenar o seminário de socialização de experiências no próprio município, estado ou Distrito Federal;
- Monitorar o recebimento e devida utilização dos materiais pedagógicos previstos nas Ações do Pacto;
- Acompanhar as ações da Secretaria de Educação na aplicação da Provinha Brasil no início e no final do 2º ano, e o registro dos resultados, pelos Professores Alfabetizadores, em sistema disponibilizado pelo MEC;
- Acompanhar as ações da Secretaria de Educação na aplicação da avaliação externa no final do 3º ano do ensino fundamental, assegurando as condições logísticas necessárias;
- Manter canal de comunicação permanente com o Conselho Estadual ou Municipal de Educação e com os Conselhos Escolares, visando disseminar as Ações do Pacto, prestar os esclarecimentos necessários e encaminhar eventuais demandas junto à Secretaria de Educação e ao MEC;
- Reunir-se constantemente com o titular da Secretaria de Educação com o intuito de avaliar a implementação das Ações do Pacto e implantar as medidas corretivas eventualmente necessárias.

O Coordenador local não precisava enviar relatórios a IES responsável pela formação. Porém, era sua incumbência supervisionar e garantir que os orientadores de estudo de seu município ou CRE (Coordenadoria Regional de Educação) realizassem o envio dos planos e relatórios, podendo contribuir com a sua elaboração e revisão.

Conforme o Manual do PNAIC-UFPEL (2013), as **professoras alfabetizadoras** deveriam estar atuando nos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental e tinham como principais atribuições:

- Participar dos encontros presenciais no município, coordenados pelo Orientador de Estudo, alcançando no mínimo 75% de presença;
- Realizar as tarefas previstas em cada unidade;

- Avaliar as crianças e preencher o quadro de acompanhamento de aprendizagens das crianças;
- Realizar e aplicar trabalhos nas turmas em que leciona, conforme orientação do seu Orientador de Estudo;
- Apresentar relatórios das atividades realizadas em sua turma ao Orientador de Estudo;
- Fazer autoavaliação, considerando o percurso durante a formação, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica, submetendo a apreciação por seu Orientador de estudo;
- Relatar uma experiência no Seminário Final do Programa, no município.

No quadro 3, a seguir, pode-se observar a quantidade de sujeitos envolvidos em cada função durante os anos de 2013 e 2014:

Quadro 3 - Quantidade de sujeitos envolvidos no PNAIC-UFPeI

FUNÇÃO NO PNAIC	Nº DE PESSOAS 2013	Nº DE PESSOAS 2014
Coordenação Geral	2	3
Supervisão	3	5
Formadores	20	33
Apoio técnico	3	3
Orientadoras de Estudo	467	469
Coordenação Local	148	143
Professoras Alfabetizadoras	9641	9405
Totais	10278	10055

Fonte: SIMEC, 2013/2014.

3.2 Carga horária de formação

As formadoras participaram de atividades formativas conduzidas pela coordenação e supervisão da UFPEL, realizaram estudos, planejamento, orientação e acompanhamento dos orientadores de estudo. Essas atividades, em 2013, computaram 160 horas de atividades de estudo e planejamento, que ocorriam na UFPEL, em encontros quinzenais, com 8 horas de duração cada, além das 200 horas conduzindo a formação realizada pelas formadoras com os orientadores de estudo, totalizando 360 horas de atividades. Em 2014, para a certificação das formadoras foram computadas somente as 200 horas de formação conduzida, não abarcando as atividades de estudo e planejamento que seguiam acontecendo em encontros quinzenais de 8 horas, na UFPEL, além de outras atividades de estudo e planejamento, realizados à distância, por meio da plataforma Moodle e pela rede social Facebook.

A formação conduzida pelas formadoras com as orientadoras de estudo totalizava 200 horas, conforme indicado pelo caderno de apresentação (BRASIL, 2012a), pelo Manual do PNAIC-UFPEL (2013, 2014) e pelo documento orientador emitido pela Diretoria de Apoio à Gestão Educacional do MEC (2014). Essas formações aconteciam nos municípios de Pelotas e Porto Alegre, cujas turmas eram agrupadas em 3 polos: Pelotas, Osório e Porto Alegre. Cada polo reunia em suas turmas Orientadores de estudo de diversas cidades da região meridional do Rio Grande do Sul. O quadro 4 que sistematiza a quantidade de turmas em cada polo por ano de formação.

Quadro 4 - Polos e turmas

Polo	Turmas em 2013	Turmas em 2014
Porto Alegre	7	7
Osório	6	6
Pelotas	7	6
Totais	20	19

Fonte: SIMEC, 2013/2014.

No ano de 2013, a formação de 200 horas, conduzida pelas formadoras com as orientadoras de estudo, foi assim distribuída em relação a carga horária e modalidades formativas:

- 1 etapa inicial de 40 horas, presencial;
- 4 encontros de 24 horas, presencial;
- Atividades de planejamento, estudo e realização de atividades propostas, de 40 horas, a distância;
- Seminário final no município, de 8 horas, presencial;
- Seminário final do Estado, de 16 horas, presencial.

Em 2014, a formação de 200 horas, das formadoras com as orientadoras de estudo, teve, na UFPEL, uma configuração diferente em relação ao documento orientador emitido pela Diretoria de Apoio à Gestão Educacional do MEC (BRASIL, 2014b). O documento orientador sinalizava a distribuição da carga horária da seguinte forma:

- Formação inicial: 40h;
- 4 seminários de acompanhamento, cada um com 32 horas de duração, sendo 24 delas dedicadas à formação em Matemática e 8 horas à complementação da formação em Linguagem;
- Seminário de encerramento com duração de 24 horas.
- Atividades indiretas: 8 horas;

Mas, segundo o Manual do PNAIC-UFPEL (2014), a carga horária se reconfigurou, mostrando como a UFPEL modificou operacionalmente a orientação da política pública. A formação ocorreu com a seguinte distribuição e atividades:

- Curso introdutório (formação inicial), de 16 horas, presencial;
- Curso de formação, de 40 horas, presencial;
- 2 encontros de formação, de 32 horas cada, totalizando 64 horas, presencial
- 2 encontros de formação, de 24 horas cada, totalizando 48 horas, presencial.
- Atividades extraclasse, totalizando 12 horas, a distância;
- Seminário final do Estado, 20 horas.

No ano de 2014 aconteceram alguns atrasos na formação conduzida pelos formadores com os orientadores de estudo em função da demora no repasse de verbas para a UFPEL e na entrega dos materiais de formação para os municípios. Por

essa razão, as orientadoras de estudo tiveram que conduzir a formação com as alfabetizadoras antes de terem participado da formação realizada pela UFPEL. Esse processo mostrou certa dependência de algumas orientadoras de estudo das formadoras; já outras orientadoras de estudo mostraram independência na condução do processo formativo, criando os encontros com as alfabetizadoras de forma autônoma frente à necessidade de organizá-los praticamente sozinhas (GRANDO, 2018). Esses aspectos serão abordados de forma mais aprofundada no capítulo 5 desta dissertação a partir da perspectiva das formadoras.

A formação conduzida pelas orientadoras de estudo com as alfabetizadoras, com auxílio e apoio dos Coordenadores locais, acontecia nas suas respectivas cidades. Estas, em 2013, viabilizaram 120 horas de formação, assim distribuídas (BRASIL, 2012a; MANUAL PNAIC-UFPEL 2013):

- Encontros mensais, totalizando 80 horas, presencial:
 - Unidades 2, 3, 7 e 8 devem ter, no mínimo, 8h cada (32h)
 - Unidades 1, 4, 5 e 6 devem ter, no mínimo, 12h cada (48h)
- Seminário final no município, de 8 horas, presencial;
- Atividades de estudo e atividades extra sala, totalizando 32 horas.

Já no ano de 2014 houve um aumento na carga horária da formação conduzida pelas orientadoras de estudo com as alfabetizadoras, totalizando 160 horas de formação (Documentos Orientador MEC, 2014; MANUAL PNAIC-UFPEL, 2014):

- Encontros presenciais ao longo do ano: 124 horas
- Seminário Local: 8 horas;
- Atividades extraclases: 28 horas;
- Aplicação de trabalhos nas turmas em que leciona.

O quadro 5 sistematiza a carga horária de formação em 2013 e 2014.

Quadro 5 - Carga horária de formação continuada

Perfil	2013	2014
Formadoras	360 horas	200 horas
Orientadoras de Estudo	200 horas	200 horas
Alfabetizadoras	120 horas	160 horas

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Em relação à carga horária definida, destacamos a importância desse espaço formativo, visto que, geralmente, as professoras não possuem esse tempo de formação. Por outro lado, o espaço-tempo proporcionado pela formação do PNAIC precisa ser repensado e problematizado para que não se intensifique ainda mais a rotina de trabalho do professor. É frequente nos relatórios das orientadoras de estudo e formadoras o relato do cansaço (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO MARGARIDA, 2013; FORMADORA LIS, 2013; ORIENTADORA DE ESTUDO ROSA, 2013; ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2014), a dificuldade de preparo através de leituras para a formação que, em alguns casos, acontecia à noite ou nos finais de semana. E quando ocorria no horário de trabalho, muitas vezes as professoras precisavam recuperar na escola o tempo que saíam para participar da formação. Além disso, muitas vezes a própria formação ficava prejudicada, pois as professoras não dispunham de tempo para realizar as leituras prévias para o encontro e justificavam com o excesso de demandas de trabalho em suas redes de ensino.

Esse aspecto relativo ao cansaço das professoras também foi observado na tese de Grando (2018), na qual ela analisa as escritas de cadernetas de metacognição, entre outros materiais no contexto do PNAIC-UFPEL, para descrever e analisar como movimentos de leitura e de escrita podem ampliar a reflexividade pedagógica, incidindo no desenvolvimento da profissionalidade docente. Em diversas escritas de cadernetas de metacognição, Grando percebe que os relatos de desânimo e cansaço parecem dizer mais respeito às demandas de trabalho enquanto alfabetizadora e orientadora de estudo do que em relação às propostas de formação, embora a formação também fosse cansativa por acontecer em blocos de vários dias seguidos. Em pesquisa realizada por Vieira et al. (2010), intitulada “Constituição das doenças da docência”, que tinha como objetivo analisar a relação entre o processo de trabalho e ao mal-estar docente, os autores mostram como a desvalorização salarial faz os docentes aumentarem sua jornada de trabalho para aumentarem seus rendimentos a fim de terem mínimas condições de sobrevivência, condição que sobrecarrega o professor de atribuições e carga horária, contribuindo para seu adoecimento.

Em decorrência de pesquisa realizada no final dos anos 90, Mizukami et al. (2002) já sinalizavam que para as políticas públicas de formação continuada tivessem reverberações ampliadas no desenvolvimento profissional e nas salas de aulas, a formação do professor precisava ser incorporada ao dia a dia da escola e não

agendada ao final de um dia exaustivo de trabalho, geralmente à noite, nos finais de semana ou ainda de modo que as professoras precisassem recuperar esse tempo de formação no trabalho. Passados mais de 15 anos do estudo realizado e esta lógica das políticas públicas de formação continuada que não incluem as horas de trabalho pedagógico e de formação dentro da carga horária do professor continua sendo reproduzida. A formação é tomada como um apêndice, intensificando a carga horária do professor, trazendo prejuízos para o seu desenvolvimento profissional, precarizando o exercício docente.

3.3 Seleção dos sujeitos envolvidos e concessão de bolsas

As professoras **formadoras** foram selecionadas pelos coordenadores e supervisores através de edital público divulgado pela UFPEL, que consistiu na análise do Currículo Lattes e realização de entrevista. Foram estabelecidos os seguintes critérios definindo o perfil do candidato:

Em 2013, o candidato deveria ter conforme o edital (UFPEL, 2012):

- a) graduação nas áreas de Letras ou Pedagogia e Pós-Graduação em áreas afins;
- b) experiência na formação de professores e/ou pesquisa na área de escrita e leitura nos anos iniciais e/ou experiência de docência nos anos iniciais.

Em 2014, o candidato deveria ter (UFPEL, 2014b):

- a) graduação nas áreas de Matemática ou Pedagogia e Pós-Graduação (estricto ou lato senso) em áreas afins;
- b) experiência na formação de professores e/ou pesquisa na área de educação matemática e/ou experiência de docência nos anos iniciais.

As professoras orientadoras de estudo, assim como as alfabetizadoras, eram selecionadas pelas redes de ensino, por meio de equipe vinculada às secretarias municipais e CRE, processo que era acompanhado e supervisionado pela coordenadora local do PNAIC. Os critérios para seleção de professoras **orientadoras de estudo** e alfabetizadoras foram definidos no caderno de apresentação (BRASIL, 2012a):

O orientador de estudo deve:

1. ser docente efetivo do município;
2. ter concluído curso de Graduação em Pedagogia ou Letras;

3. ter participado do Programa Pró-Letramento ou, nos casos comprovados em que tal critério não possa ser atendido, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção para escolha do(s) orientador(es) de estudo que considere o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que o(s) selecionado(s) deve(m) preencher os seguintes requisitos cumulativos:

1. ser professor efetivo da rede;
2. ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
3. atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico;
4. não estar recebendo bolsas de programas de formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, de acordo com a Lei no 11.273/2006;
5. o orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão da formação.

Os critérios para seleção do professor **alfabetizador** foram definidos no caderno de apresentação (BRASIL, 2012a):

1. Ser professor de escola pública no município onde o curso está sendo ofertado;
2. Estar lotado no primeiro, segundo ou terceiro anos ou turma multisseriada que inclua o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental;
3. Constar do Censo Escolar disponível no momento da composição das turmas.

Todos os atores envolvidos na formação do PNAIC recebiam bolsa de estudo e pesquisa de acordo com a função desempenhada. O Art.1º da Portaria nº 90, de 6 de fevereiro 2013 definia os valores:

I - R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais, para o professor alfabetizador; II - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), para o orientador de estudo; III - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para o coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; IV - R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o formador da instituição de ensino superior; V - R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para o supervisor da instituição de ensino superior; VI - R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para o coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e VII - R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para o coordenador-geral da instituição de ensino superior.

Essa diferença de valores na concessão de bolsas atribui um caráter hierárquico e extremamente desigual ao programa do PNAIC. Separa os que ocupam

a posição de quem transmite e quem adquire ou aplica os conteúdos, configurando relações de poder. Quanto mais abaixo na estrutura hierárquica, menor a bolsa e menor o grau de autonomia em relação à definição dos processos formativos em relação à escolha dos conteúdos e temáticas de estudo, assim como de criação de práticas e estratégias formativas.

Os professores são tomados como sujeitos centrais para melhoria da qualidade educacional, assim, a política educacional que traz essa abordagem da valorização dos professores através da formação, os desvaloriza ao atribuir valores de bolsa tão desiguais, especialmente para os professores alfabetizadores, entendidos como sujeitos centrais da política. Essas posições de sujeito estabelecidas por essa estrutura hierárquica influenciam a construção da identidade (GARCIA, HYPÓLITO, VIEIRA, 2005) pessoal-profissional no contexto formativo e na profissão, influenciando seu engajamento na formação e a reverberação dessa formação na sua prática. Além disso, os programas de formação em larga escala têm dificuldade de estabelecer vínculo entre as práticas formativas e as necessidades formativas das professoras, pois ao serem formulados cadernos de formação padronizados são definidos conteúdos e temas a serem enfocados que podem não dizer respeito às necessidades formativas ou problemas e dilemas profissionais mais urgentes das professoras.

Contudo, também é preciso considerar que o discurso oficial produzido pelo governo federal, mais especificamente pelo MEC, no contexto da política do PNAIC, não é simplesmente reproduzido nos contextos formativos, mas recontextualizado para o discurso pedagógico sofrendo modificações e ampliações através da participação das Universidades na elaboração dos cadernos de formação e na condução e acompanhamento dos encontros de formação continuada (ALFERES; MAINARDES, 2018). As recontextualizações do discurso oficial para o discurso pedagógico ocorreram através da Universidade, das formadoras e das orientadoras de estudo, especialmente quando buscavam abarcar as necessidades formativas das professoras, retomavam conteúdos, ampliavam o universo conceitual e cultural das professoras proporcionando outros textos e experiências, para além das previstas pelos cadernos de formação.

3.4 Princípios formativos

Em 2013, ocorreram atividades formativas com foco na área da Língua Portuguesa, cujo objetivo maior era garantir a alfabetização das crianças até o 3º ano do ensino fundamental. Para isso, é importante que o ensino da alfabetização seja sistemático desde o 1º ano do ciclo de alfabetização e consolidado nos anos seguintes. Além de dominar o sistema de escrita alfabética (SEA), se adota como princípio importante para a alfabetização na perspectiva do letramento, a inserção das crianças na cultura escrita através de práticas que explorem os usos e funções sociais da escrita e da leitura (BRASIL, 2012a; GRANDO, NÖRNBERG, 2018). Este constitui um dos avanços da política do PNAIC, por estabelecer desde o 1º ano o ensino sistemático do SEA tendo em vista a alfabetização das crianças, pois quando é criado o ensino fundamental de 9 anos se estabelece uma certa confusão quanto ao que ensinar no 1º ano do ensino fundamental, como pode ser percebido no relatório de uma orientadora de estudo: “[...] entendemos que o desafio é grande, principalmente em relação ao 1º ano, onde teremos muitas mudanças, pois não tínhamos a proposta da alfabetização para esta etapa” (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2013).

Já em 2014, a área de conhecimento foi a Matemática, articulada às questões do ensino da Língua Portuguesa, especialmente explorando aspectos relativos à leitura e à produção textual. Assim, a alfabetização Matemática foi pensada na perspectiva do letramento, entendida como forma de ler o mundo, perspectiva que supera a decodificação de números e a resolução das quatro operações. Nesse sentido, buscou abordar aspectos relativos a resolução de problemas, ultrapassando a resolução mecânica das quatro operações, envolvendo estudo e reflexões em torno de outros eixos, como, a educação estatística; as grandezas e medidas; a geometria; a quantificação, registro e agrupamentos; a construção do sistema de numeração decimal (BRASIL, 2014a).

Em 2015, o foco da formação foram as questões interdisciplinares relativas aos processos de ensino das diferentes áreas do conhecimento nos anos iniciais:

A integração entre os componentes curriculares é proposta por meio do debate sobre as relações entre escola e sociedade e a necessidade de favorecer a socialização de estratégias didáticas em que a escola interage com a comunidade local e a sociedade em geral. A ampliação do letramento, portanto, é foco de atenção, com estímulo à organização do trabalho

pedagógico por meio de projetos didáticos e sequências didáticas em que temáticas de diferentes componentes curriculares são mobilizadas para a compreensão da realidade e desenvolvimento de valores humanos (BRASIL, 2015a, p. 32).

Para subsidiar as atividades formativas no âmbito do PNAIC, foram elaborados três conjuntos de Cadernos de Formação (BRASIL, 2012b; 2014c; 2015b). O conteúdo deste material foi escrito por professores vinculados a diferentes grupos de pesquisa na área da alfabetização, da matemática e da formação de professores, com reconhecida trajetória acadêmica e de pesquisa. Entre os grupos que trabalharam no processo de elaboração dos Cadernos de Formação cabe destacar o trabalho intenso do Centro de estudos em educação e linguagem, da Universidade Federal do Pernambuco (CEEL-UFPE) e do grupo de pesquisa Educação Matemática, da Universidade Federal do Paraná, que também foram atuantes na coordenação do processo de elaboração dos textos. Além desses dois, outros grupos de pesquisa vinculados a universidades públicas de diferentes regiões do Brasil também colaboraram com a elaboração de textos e materiais didáticos e seleção de livros de literatura infantil que compuserem o referencial teórico dos cadernos, entre eles, destaca-se o Centro de alfabetização, leitura e escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE-UFMG), que também coordenou o processo de elaboração do Glossário do CEALE - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores (2014).

No caderno intitulado “Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012c) é apresentada a estrutura básica dos Cadernos de Formação, que se divide em 4 seções: 1) Iniciando a conversa: apresenta os objetivos da unidade e indica o foco central das discussões; 2) Aprofundando: apresenta uma discussão teórica relacionando conceitos com situações de práticas de professoras em sala de aula; 3) Compartilhando: expõe os direitos de aprendizagem das diferentes áreas de ensino, materiais didáticos que podem ser utilizados nas práticas, bem como, relatos de experiência e sugestões de atividades, instrumentos de registro e avaliação, entre outros; 4) Aprendendo mais: sugestões de referencial teórico para aprofundar estudos referentes à temática do caderno de formação e de atividades formativas que podem subsidiar o planejamento dos encontros formativos com as professoras participantes.

A base do trabalho formativo se ampara no estudo conceitual e na produção de estratégias e situações didáticas no campo da alfabetização, do letramento e da

educação matemática. Durante os encontros de formação são discutidos, estudados e aprofundados conceitos que dizem respeito aos conteúdos de ensino no ciclo de alfabetização, aos processos de organização do trabalho pedagógico e ao desenvolvimento profissional docente por meio de leituras e participação em diferentes situações formativas.

Na esfera da política de formação do PNAIC foram definidos alguns princípios para as práticas formativas. A prática da reflexividade é uma atividade que deve ser exercida cotidianamente pelo professor, influenciando na tomada de decisões em sala de aula. Na prática formativa a reflexividade é pautada pelo movimento entre a análise das práticas, a reflexão teórica e a reelaboração das práticas. Suscita refletir sobre o que se faz no cotidiano colocando-o ao crivo da teoria para explicitar as razões e limitações e incidir no desenvolvimento da profissionalidade docente (BRASIL, 2012a; GRANDO, NÖRNBERG, 2018).

O princípio da reflexividade pode ser observado nos cadernos de formação quando referem aspectos da epistemologia da prática, um dos referenciais de base e princípio tomado como central para a política de formação e o próprio processo formativo. No relatório da formadora Lis (2013) pode ser observado o princípio da reflexividade explicitado no primeiro encontro de formação:

Foi enfatizada a importância de estarmos abertos, revisitando e recriando a nossa atuação, através da prática da reflexividade, ultrapassando o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas colocando em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos.

Grando (2018), em sua tese, mostra que as atividades que desencadearam a reflexividade foram (I) predominantemente teóricas, (II) predominantemente práticas, (III) predominantemente reflexivas e (IV) predominantemente interativas.

As atividades que identifiquei como *predominantemente teóricas* foram aquelas que tiveram como foco o estudo de conteúdos, conceitos e teorias relacionados à educação, tais como as leituras. Identifiquei como atividades predominantemente práticas aquelas mais voltadas ao fazer, praticar, executar atividades, tais como jogos e dinâmicas. Já as atividades predominantemente reflexivas foram aquelas nem eminentemente teóricas, nem eminentemente práticas, mas sim, atividades que levaram ao pensamento e questionamento sobre a prática pedagógica, a formação e/ou a realidade educacional, tais como as avaliações, os vídeos e as leituras que não tiveram cunho teórico. Por fim, as atividades predominantemente interativas foram aquelas nas quais destacou-se o convívio e a troca entre as OEs que fizeram parte da formação. (p.208-209)

Dentre estas, as atividades predominantemente teóricas e reflexivas se mostram como as que mais geraram reflexividade. Esses aspectos mostram a necessidade de uma base sobre a qual se pode pensar e estruturar novas ideias, base que permite analisar e reestruturar as práticas. Com esses elementos reitera-se a importância da teoria na formação docente, pois o conhecimento teórico permite que as professoras reflitam sobre si mesmas e suas práticas vislumbrando ou criando ações diferentes do que antes pensavam ou faziam (GRANDO, 2018).

O princípio da mobilização de saberes docentes parte da ideia de que os professores possuem conhecimentos importantes relativos à profissão que provém de diferentes áreas do conhecimento. Esses conhecimentos precisam ser explicitados para que possam ser problematizados, melhorados e, se necessário, modificados (BRASIL, 2012a; GRANDO, NÖRNBERG, 2018). No que tange a este princípio, a equipe do PNAIC-UFPEL buscou criar condições para perceber as lógicas e razões que sustentam as práticas das professoras nas classes de alfabetização, para que pudessem sobre elas se debruçar a fazer problematizações e críticas. A criação de espaços de escuta foi fundamental para buscar romper com a lógica das práticas instrucionais. Para isso, discutia-se, frequentemente, sobre as formas de abordagem e condução didática utilizadas pelos diferentes atores responsáveis pelos processos formativos (GRANDO, NÖRNBERG, 2018).

Quanto à constituição da identidade profissional, esta se relaciona às diferentes questões que fazem parte do ser professor, tais como a história de vida, suas experiências, sua formação, o ambiente e as condições de trabalho. Muitas vezes os professores são responsabilizados pelo fracasso escolar e, nesse caso, a identidade do professor pode estar relacionada à baixa autoestima. Aprender a ser professor diz respeito à construção de representações da atividade profissional, assim, a formação pretende desconstruir imagens negativas da docência. Nessa perspectiva, as estratégias formativas pretendem estimular o exercício da memória sobre as experiências profissionais e formativas para que o professor possa observar o seu caminhar e ressignificá-lo, visto que, muitas vezes, é guiado por ações irrefletidas, mantendo-se no movimento rotineiro. A intenção é criar condições para que possam rememorar e assim enriquecer suas reflexões com memórias coletivas, compartilhadas em contextos formativos (BRASIL, 2012a).

Para a equipe do PNAIC-UFPEL, o investimento na construção da identidade profissional coletiva tem como foco recuperar o protagonismo do ator social capaz de

estabelecer problematizações quanto ao “ser professor” nos contextos culturais contemporâneos. Grandó e Nörnberg (2018) explicam que isso não significa atrelar a identidade profissional a formas padronizadas do exercício profissional, mas a um coletivo que é capaz de explicitar problemas e sobre eles pensar a fim de garantir condições de trabalho e de organização da carreira profissional.

Na perspectiva de amenizar o isolamento profissional, o princípio da socialização se efetivou nas formações através do estímulo a trabalhos em grupo, trocas de experiências utilizando-se da comunicação e da argumentação, capacidades exigidas do professor diariamente no contexto de seu trabalho (BRASIL, 2012a; GRANDÓ, NÖRNBERG, 2018). Dessa forma, foi possível observar que constantemente as formadoras variavam os sujeitos que constituíam os grupos de trabalho para que a turma dialogasse entre si (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013), acessando conhecimentos construídos em diferentes contextos e experiências decorrentes de trajetórias pessoais e profissionais singulares.

O gosto por continuar aprendendo ao longo da vida se traduz no princípio do engajamento com o processo formativo para a melhoria da ação profissional. Provocar o professor com desafios e questionamentos a partir da valorização dos seus conhecimentos favorece o engajamento pessoal e profissional (BRASIL, 2012a; GRANDÓ, NÖRNBERG, 2018).

O princípio da colaboração busca romper com o individualismo, indo além da socialização, pois demanda um aprendizado coletivo que engloba a participação, a solidariedade, o respeito, a apropriação e o pertencimento a um coletivo profissional. Esse princípio é efetivado através da estratégia de ouvir os professores sobre a formação continuada em processo para que os encontros possam ser planejados e replanejados, considerando expectativas e necessidades dos professores (BRASIL, 2012a; GRANDÓ, NÖRNBERG, 2018).

Por último, um princípio didático adotado pelo PNAIC-UFPEL era de que as formadoras, as orientadoras de estudo e as alfabetizadoras teriam de vivenciar situações que lhes permitissem participar de processos similares aos que elas poderiam desenvolver com as crianças. Assim, viveriam situações em que pudessem fazer a experiência em torno de determinados objetos culturais, fossem eles conceituais, literários, artísticos ou metodológicos.

3.5 Dinâmica e organização do trabalho da equipe do PNAIC-UFPEL

Passamos a apresentar a organização das estratégias formativas assumidas pela equipe do PNAIC-UFPEL. A organização começava com encontros entre a coordenação geral, a equipe de supervisores e formadores da Universidade Federal de Pelotas. Nesses encontros eram especificados e discutidos aspectos conceituais a serem contemplados em cada formação realizada entre formadoras e orientadoras de estudo. Leituras eram selecionadas e indicadas, entre elas, as dos Cadernos de Formação que seriam realizadas, além de artigos, livros e vídeos que seriam utilizados para ampliar as discussões nos encontros de formação. Também eram sugeridas formas de sistematização das leituras e oficinas que privilegiavam o debate sobre as temáticas que eram foco de estudo (FERREIRA, 2018a).

Em um segundo momento, após as adequações e modificações da proposta da formação, realizada entre supervisores e formadores, estes se reuniam conforme os polos de atuação para discussão de textos dos cadernos de formação que deveriam ser lidos previamente. As discussões tinham como foco aspectos conceituais que seriam abordados nas formações e o estudo dos relatos de experiência. Caso houvesse necessidade de aprofundamento ou esclarecimento conceitual, as formadoras contavam com o apoio das supervisoras. Nesse momento, as formadoras também elaboravam o planejamento da formação que seria realizada com as orientadoras de estudo, incluindo outras leituras, dinâmicas e oficinas a fim de criar estratégias e abordagens metodológicas específicas para cada turma de formação (FERREIRA, 2018a).

O processo de planejamento acontecia nas reuniões semanais. Desde o início do programa, em 2013, se fez uso de ferramentas de comunicação online como correspondência eletrônica e Facebook e, em 2014, se passou a usar um ambiente virtual de aprendizagem, o Moodle. Nesses espaços virtuais, supervisores e formadores podiam dialogar sobre as propostas a fim de qualificar os planejamentos em elaboração. As reuniões presenciais eram conduzidas pelos supervisores que atentavam para a importância de explorar os conceitos estudados de modo que pudessem de fato auxiliar o trabalho pedagógico do alfabetizador. “Dessa forma, era fundamental que as reflexões advindas do aporte teórico estudado nas formações estivessem interligadas com a realidade vivenciada na prática escolar desses docentes” (FERREIRA, 2018a, p. 44). De acordo com Ferreira (2018a), no âmbito do

PNAIC-UFPEL, se assumiu como um princípio importante para o processo formativo que consistia na busca constante por tornar mais intrínseca a relação entre os conteúdos estudados e a prática cotidiana da sala de aula. Para isso, nos espaços de estudos e planejamentos da formação entre supervisores e formadores buscava-se manter uma postura de diálogo que favorecesse as trocas e o empenho mútuo, com esforço compartilhado e democrático. Tais esforços podem ser observados quando materiais preparados por formadores de um determinado polo eram socializados no coletivo ou quando membros da equipe estudavam e preparavam os textos para a formação compartilhando com o coletivo as lâminas ou resumos dos estudos feitos. De igual forma, quando se identifica dificuldades de compreender ou desenvolver determinada temática, colegas criavam estratégias de apoio, como a de ajudar na apresentação do assunto.

A equipe PNAIC-UFPEL buscava promover espaços que propiciassem aos professores “pensar, analisar, interpretar, questionar e ampliar a sua ação pedagógica de forma sistemática e reflexiva” (FERREIRA, 2018a, p.64) com o apoio das teorias estudadas. Nesse sentido, não é possível afirmar que a formação continuada pode sanar todos os problemas da profissão docente, mas pode propiciar melhorias significativas nas ações pedagógicas através de estratégias formativas que priorizem a reflexão, o registro e a autoavaliação do trabalho docente (FERREIRA, 2018a).

Com base nas leituras dos materiais sistematizados pela equipe, recentemente publicados (NÖRNBERG et al., 2018), é possível afirmar que a equipe do PNAIC-UFPEL teve como premissa o reconhecimento da docência como um trabalho intelectual, algo que se observava na forma como o ato de planejar as ações formativas ocorria. A formação buscava valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância das práticas de ensino para a própria formação docente, apoiando-se em estudos teóricos e, sobretudo, considerando a voz e a forma como as docentes alfabetizadoras conduziam e explicavam as suas práticas de ensino no ciclo de alfabetização.

3.6 Perspectivas epistemológicas dos cadernos de formação

Destacamos a tentativa dos elaboradores dos cadernos de formação do PNAIC de abarcar a pluralidade teórica nos cadernos, através da participação de diversos grupos em sua elaboração ou referenciados na bibliografia. Embora contemplem uma

ampla gama de estudos e referências vinculados a diferentes grupos de pesquisa e pesquisadores brasileiros, os cadernos de formação do PNAIC produzidos em 2012 e 2014 tomam como base conceitual, de forma predominante, a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) e elementos da teoria sociointeracionista (Vygotsky, 1994) e construtivista de ensino (Piaget, 1973), construtos teóricos que carregam noções sobre os objetos de conhecimento e sobre como os indivíduos aprendem. Essas bases teóricas foram por nós observadas em pesquisas anteriormente realizadas.

Ao analisar as escritas de orientadoras de estudo sobre o planejamento observamos que as professoras colocam em evidência conhecimentos de cunho teórico para pensar o planejamento. Esses conhecimentos, concepções e princípios para planejar o ensino e a progressão das aprendizagens se firmam em bases construtivistas e sociointeracionistas. As professoras orientadoras de estudo destacam a importância de conhecer e considerar os conhecimentos prévios das crianças, o que significa conhecer as hipóteses de aquisição da língua escrita nas quais as crianças se encontram para poder definir os rumos do planejamento (JÄGER, BACH, NÖRNBERG, 2014; JÄGER, SOUTO, NÖRNBERG, 2019).

O conjunto de cadernos de formação publicados no primeiro ano do programa e autores como Azenha (2010) e Morais (2012) mostram como o construtivismo e o sociointeracionismo tem como fundamento que o conhecimento e a compreensão são construídos de forma ativa pelo aprendente, podendo se dar em cooperação com outros aprendentes. A atenção das ações do professor é deslocada para as atividades do estudante, entendendo o professor como um facilitador, um mediador da aprendizagem. Esses referenciais que têm raízes firmadas no campo da Psicologia, com base em teóricos como Piaget e Vygotsky, contribuem para propagar uma *linguagem da aprendizagem*. Biesta (2013) explica que também há outros fatores que contribuem para a expansão da linguagem da aprendizagem:

- O pós-modernismo colabora com essa linguagem ao questionar o projeto moderno, herança do iluminismo, colocando em questão a ideia de que os professores podem emancipar os estudantes, transmitindo racionalidade e pensamento crítico;
- A explosão silenciosa da aprendizagem adulta que se dá cada vez mais em espaços não formais de aprendizagem, a qual é cada vez mais individualista tanto em relação a conteúdos quanto objetivos;

- A erosão do estado de bem-estar social transforma uma relação antes política em uma relação econômica, o estado é provedor de serviços e o contribuinte um consumidor, forma que está na base do surgimento de uma cultura de controle e prestação de contas que resultou em protocolos educacionais cada vez mais prescritivos.

Essa relação vai tirando o espaço da educação como bem público e deixa adentrar na esfera do público o âmbito privado quando se permite que os “consumidores” decidam o que deve ser oferecido nas escolas, como se os alunos tivessem necessidades e os professores existissem para satisfazê-las, dentro de uma lógica individualista.

Entendemos que a educação não pode ser tomada como uma relação econômica e individualista, pois assim questões importantes podem ser subjugadas por não atenderem às expectativas dos aprendentes. Isso não quer dizer que não haja aprendizagens que possam partir dos interesses das crianças. Entretanto, questões de conteúdos e objetivos de aprendizagem ao serem olhados sob uma perspectiva educacional contribuem para a compreensão do que se quer ou precisa, o que já é em si uma aprendizagem importante. Essas questões perpassam por aspectos sociais e interpessoais e não simplesmente por preferência individual. Afinal saber quem desejamos nos tornar por meio da educação são questões importantes para nós mesmos, mas também para nossas relações com outros e nossa posição no tecido social. Assim, decisões sobre objetivos e conteúdos em uma perspectiva educacional são em um sentido mais amplo decisões políticas (BIESTA, 2013).

Biesta (2013) não desconsidera a aprendizagem, mas pensa para além dela. O autor adverte sobre como o discurso da aprendizagem pode reproduzir lógicas econômicas neoliberais e altamente competitivas, como as que muitas vezes estão na base de sustentação da ideia de sociedade da aprendizagem ou do aprender a aprender. Por isso, traz Arendt para pensar a educação para além da aprendizagem, o que ela denomina como linguagem educativa, ou seja, para além da aprendizagem significa pensar a escola como lugar de educação.

Compreendemos que essa linguagem da aprendizagem dentro de uma lógica individualista se relaciona com o contexto histórico e político que vivenciamos hoje no Brasil, em que, por influência do neoconservadorismo, vamos perdendo a dimensão pública da educação, aqui entendida como espaço de favorecer a pluralidade de visões. Assim como também estamos perdendo a dimensão política como espaço de

pensar e agir em torno do bem comum, embrião da ideia de público, gênese da educação republicana.

A linguagem da aprendizagem vai tomando espaço da linguagem educativa e torna possível ou impossível determinados modos de dizer, pensar e construir a educação. Nesse sentido, qual a implicação da linguagem da aprendizagem para a formação continuada de professores?

Essa linguagem da aprendizagem a partir do campo da psicologia dá centralidade às metodologias para o ensino. As metodologias se sobrepõem às relações de ensino e aprendizagem que precisam ser repensadas e recriadas tendo como objeto de trabalho comum o conhecimento. Nesse sentido, a primazia do método não resolve os dilemas e problemas educacionais, nem garantem a aprendizagem. No trecho do relatório de uma das formadoras observa-se o momento em que elas desenvolvem essa reflexão:

No decorrer da discussão as OEs concluíram que não é o jogo, ou o computador, ou qualquer outro recurso didático por si só que garantirão a aprendizagem dos alunos, mas sim um bom planejamento, intervenção e acompanhamento do professor que vai fazer destes recursos uma ferramenta potencializadora das aprendizagens, pois estes recursos ajudam a significar os conhecimentos construídos na escola. Neste sentido lembrei-me do que diz Lerner (2002, p.28) [...] “Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido [...]”. As OEs compreenderam que assim como a aquisição da leitura e da escrita está vinculada a compreensão dos princípios do Sistema Notacional de Escrita, o mesmo acontece com o Sistema Decimal, ou seja, as crianças precisam compreender os princípios deste Sistema Decimal para entender e operar com os números[...] (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014)

Apesar dos aspectos metodológicos e os recursos didáticos estarem sempre em pauta na formação, as formadoras e orientadoras de estudo compreendem que é a professora que vai conduzir a ação pedagógica e assim potencializar as aprendizagens. Esta é uma reflexão que, no meu ponto de vista, retira a centralidade do processo de ensinar e aprender das metodologias de ensino, recolocando-o como processo de ensino e aprendizagem e deslocando-o para a ação do professor com as crianças. Assim, conforme a minha visão, esses aspectos mostram como o discurso oficial é recontextualizado no discurso pedagógico, por vezes sendo transformado, reconstruído ou ampliado.

4. CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO PNAIC-UFPEL

Este capítulo descreve e analisa os conteúdos trabalhados na formação continuada do PNAIC-UFPEL que parecem ter sido mais significativos nos anos de 2013 e de 2014. Os conteúdos trabalhados tinham como foco conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização com foco, especialmente, na língua portuguesa e matemática. Na segunda seção, são descritas as estratégias que compõem a moldura básica da formação e, a seguir, identificadas e analisadas as estratégias formativas mais referidas nos relatórios das professoras participantes da pesquisa.

4.1 Os conteúdos formativos

A escola desempenha um papel fundamental para as sociedades, uma vez que pode contribuir para ultrapassar a desigualdade por meio do estudo e da curiosidade intelectual. A curiosidade não surge do nada, mas se constrói a partir de conhecimentos prévios que se mostram insuficientes. Assim, o fundamento da escola e sua obrigação é aprender e organizar essa aprendizagem (MEIRIEU, 2005).

Os processos de aprendizagem possuem uma progressão que não necessariamente parte do simples ao mais elaborado, pois, por vezes, o confronto com problemas complexos e o retorno ao elementar são meios mais profícuos de gerar aprendizagem. Da mesma forma, o ensino não pode estar simplesmente vinculado à realidade contextual. O universo cultural das crianças precisa ser ampliado e avançar para o ensino do conjunto de saberes constitutivos do vínculo social e histórico de uma nação (MEIRIEU, 2005).

A escolha dos conhecimentos a serem oportunizados às crianças constituem a responsabilidade política e dimensão pública da educação, pois, enquanto professores, formamos sujeitos que são plurais e vivem entre si em sociedade. Isso implica um tensionamento entre essas escolhas para que se possibilite certo equilíbrio entre saberes que proporcionem pertencimento e ao mesmo tempo abertura. Afinal o propósito da escola é que não se possa ter êxito sem compreender; é o lugar da busca pela educabilidade de todos. Assim, o pedagogo é aquele que luta contra o fracasso,

contra a exclusão, constrói o momento pedagógico quando entende ou transcende a resistência da criança que não quer aprender.

Para isso, é preciso reconhecer que as relações instauradas entre professor e alunos são mediadas por conhecimentos e práticas escolares. O ensino como ação pedagógica supõe conteúdos e conhecimentos que funcionam como instrumento de trabalho para o professor. A seleção desses conteúdos tem relação estreita com os fins pedagógicos e educacionais de um determinado tempo histórico e cultural. Portanto, essa mesma relação pode ser estabelecida com o PNAIC, que surge como uma política educacional que, por meio da formação continuada de professores, busca atingir o objetivo da alfabetização das crianças até os 8 anos de idade e oportunizar o estudo conceitual nas diferentes áreas de conhecimento, contribuindo, assim, para os processos de desenvolvimento acadêmico-profissional dos docentes.

Uma pesquisa realizada por Gatti (2010) mostra como estudantes de Pedagogia chegam aos cursos superiores com carências de domínio de conhecimentos básicos e também indica que, mesmo durante o curso de Pedagogia, conteúdos específicos das diferentes disciplinas com as quais o Pedagogo trabalha nas séries iniciais não são objeto substancial dos processos de formação inicial.

A formação continuada do PNAIC surge com o intuito de oportunizar o estudo nas diferentes áreas de conhecimento, abarcando conteúdos mais específicos que compõe a base de conhecimentos (SHULMAN, 2014) do Pedagogo do ponto de vista conceitual, metodológico e prático. Lembremos de uma evidência óbvia: não basta saber ler e escrever para ensinar a ler e escrever (MEIRIEU, 2005) e o mesmo funciona com as outras áreas de conhecimento com as quais o Pedagogo trabalha, questão que confere uma complexidade para pensar a ação pedagógica, afinal “como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores?” (SHULMAN, 2014, p. 205).

Nóvoa (2009), ao utilizar as palavras do filósofo francês Alain, sustenta que mais importante que conhecer os que se instruem é conhecer bem o que se ensina. Shulman (2014) também sustenta essa posição ao afirmar que além da gestão de classe, o professor, em sala de aula, atua na gestão das ideias, mas, para gerir as ideias é necessário primeiro que as conheça e entenda como pode ensiná-las. Nesse sentido, há uma premissa nesse processo: a transformação na forma de compreender conceitualmente e metodologicamente um conteúdo ou o acesso a conhecimentos

específicos das diferentes áreas permite que o professor amplie seu pensamento e sua ação pedagógica.

Nesse sentido, a formação continuada abarcou conteúdos que são do trabalho com as crianças nos anos iniciais, constituindo por essa via uma formação *por dentro da profissão* (NÓVOA, 2009), o que abarcava a reflexão conceitual sobre a prática pedagógica. Esse aspecto pode ser observado neste trecho do relatório da formadora Girassol (2013): “A formação proposta pelo PACTO oportunizou a socialização dos conhecimentos relacionados ao que se ensina nas salas de aulas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental”. Esses conteúdos foram definidos por especialistas do ensino, que através dos cadernos de formação e estabelecimento de direitos de aprendizagem buscam indicar *o que* e *como* deve acontecer o ensino no ciclo de alfabetização, o que não significa que as professoras não reconstruam e redefinem essas questões em sua ação pedagógica e educativa.

A partir da leitura das ementas dos cadernos de formação, títulos e subtítulos (BRASIL, 2012b; BRASIL 2014c) e dos planejamentos das formadoras (UFPEL, 2013, 2014) apresentamos os conteúdos abarcados nos cadernos e indicamos os que foram trabalhados na formação. A síntese dessa análise foi organizada nos quadros 6 e 7, respectivamente relativos à Linguagem e à Educação Matemática. Com a leitura transversal dos relatórios das orientadoras de estudo, tomando como referência o relatório das formadoras, identificamos alguns conteúdos que parecem ter sido significativos por gerarem um desafio de compreensão conceitual ou *transformação deliberativa* (NÓVOA, 2009) por auxiliarem ou ampliarem as possibilidades de ação pedagógica.

Observamos que os conteúdos referentes à área de conhecimento da matemática aparecem com mais força nos relatórios, sendo referidos como mais problemáticos em relação aos conteúdos atinentes à linguagem. As professoras orientadoras de estudo e as alfabetizadoras mostram-se mais críticas e questionadoras na formação de 2014, apresentando uma preocupação em aprofundar conhecimentos da área da matemática. Essa constatação reforça o que comumente se observa nas práticas das professoras, o que também reflete a formação, as práticas e estudos sobre linguagem são frequentemente priorizados em relação aos de matemática, fato que se agrava quando se estende à outras áreas de conhecimento, pois estas muitas vezes são objeto pontual ou praticamente ausente nas políticas e programas de formação continuada. Dessa forma, o espaço formativo do PNAIC, ao

proporcionar o estudo mais específico da área da Matemática, constituiu-se em um importante espaço formativo para conhecer, reconstruir ou aprofundar conhecimentos.

4.1.1 Linguagem

Os conteúdos trabalhados em 2013 tinham como foco a alfabetização na perspectiva do letramento; nessa perspectiva, o aluno alfabetizado lê e escreve em diferentes situações sociais. Foram abrangidos aspectos relativos ao SEA; concepções, princípios e metodologias de alfabetização; gêneros e tipos textuais; níveis de aquisição da linguagem escrita; heterogeneidade; técnicas e recursos metodológicos; organização do trabalho pedagógico; ludicidade e infância; direitos de aprendizagem da língua portuguesa, de artes, de história, de geografia e de ciências; avaliação; currículo; educação inclusiva.

O quadro abaixo sistematiza os conteúdos abordados nos cadernos de formação e os conteúdos que foram abarcados no contexto formativo:

Quadro 6 - Conteúdos propostos e abordados na área da Linguagem

FORMAÇÃO PNAIC 2013 – LINGUAGEM	
Conteúdos dos cadernos de formação (BRASIL, 2012b)	Conteúdos trabalhados pelas formadoras com orientadores de estudo (Planejamentos Polo 2 – PNAIC-UFPEL)
<p>Unidade 1</p> <p>Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.</p>	<p>Etapa inicial – Unidade 1 (21 a 25/01/2013)</p> <p>Princípios formativos; Alfabetização e letramento (SEA; concepção de alfabetização o que ensinar; ampliação do tempo; direitos de aprendizagem) estratégias formativas; currículo no ciclo de alfabetização; avaliação; educação especial.</p>
<p>Unidade 2</p> <p>Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais,</p>	<p>1º encontro – Unidade 2 e 3 (10 a 12/06/2013)</p> <p>Relato e análise de práticas de formação; SEA: sistema notacional e não um código; hipóteses de aquisição da escrita; visão tradicional e visão construtivista de alfabetização; apropriação do SEA; propriedades do SEA; consciência fonológica; ortografia; correspondência letrada; planejamento: (princípios e eixos do ensino da língua portuguesa -oralidade, escrita, leitura, análise linguística; parênteses; trava</p>

materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.	línguas; literatura infantil; modalidades organizativas: rotina; atividades permanentes; atividades diagnóstica e sequência didática; como planejar o ensino do SEA de forma reflexiva; análise de práticas pedagógicas – concepções; conceitos, atividades, organização do trabalho pedagógico; jogos e direitos de aprendizagem, habilidades; Ensino de história e geografia (direitos de aprendizagem; fatos históricos, sujeitos históricos e tempo; conteúdo e práticas recorrentes nas escolas contraponto; lendas e contos gauchescos).
<p style="text-align: center;">Unidade 3</p> <p>O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.</p>	
<p style="text-align: center;">Unidade 4</p> <p>A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.</p> <p style="text-align: center;">Unidade 5</p> <p>Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.</p> <p style="text-align: center;">Unidade 6</p> <p>Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.</p>	<p style="text-align: center;">2º encontro – Unidades 4, 5 e 6 19 a 21/08/2013</p> <p>Alfabetização e letramento; Gêneros e tipos textuais – diferentes áreas do conhecimento; ludicidade; infância; direitos de aprendizagem em Ciências; planejamento e relatório de formação; projeto didático;</p>
<p style="text-align: center;">Unidade 7</p> <p>Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos</p>	<p style="text-align: center;">3º encontro – Unidade 7 07 a 09/10/2013</p> <p>Relato e análise de práticas de formação; heterogeneidade – agrupamento das crianças,</p>

conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.	planejamento; alfabetização e letramento; ludicidade; direitos de aprendizagem de artes articulados aos direitos de aprendizagem de ciências e de matemática; jogos e direitos de aprendizagem língua portuguesa; sequência didática; projeto didático; avaliação diagnóstica; recursos didáticos.
<p style="text-align: center;">Unidade 8</p> <p>Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.</p>	<p style="text-align: center;">4º encontro – Unidade 8 11 a 13/11/2013</p> <p>Progressão escolar, progressão das aprendizagens; planejamento; avaliação; registro; Relato e análise de práticas de formação; Sistema de Escrita Alfabética (Consciência Fonológica e Ortografia).</p>

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

A partir da leitura dos relatórios, com base no número de vezes que determinado assunto foi citado e sobre ele se apresentou registros e se fez reflexões, identificamos os conteúdos que parecem ter sido mais significativos na formação de linguagem: organização do trabalho pedagógico, SEA e gêneros textuais (alfabetização na perspectiva do letramento).

A temática sobre a organização do trabalho pedagógico parece ter sido a que mais provocou reflexões sobre a prática. Como pode ser observado no quadro 6 e nos planejamentos das formadoras, esse assunto esteve constantemente em pauta nas formações, seja através do estudo do ponto de vista conceitual ou da realização de planejamentos, especialmente considerando as modalidades organizativas do trabalho pedagógico. Com base na literatura que sustenta essa proposta didática (NERY, 2007), as modalidades organizativas do trabalho pedagógico estruturam a prática pedagógica da professora, organizam tempos e espaços no cotidiano da escola e da sala de aula em vista de atingir os objetivos de aprendizagem, aspecto favorecido ao oportunizar diferentes formas de organização da aula. As modalidades estudadas na formação do PNAIC-UFPEL foram: rotina, atividades permanentes, avaliação diagnóstica, sequência didática, projeto didático e atividades de sistematização. Mais especificamente, o estudo das modalidades sequência didática e projeto didático geraram reflexões sobre como as professoras organizavam suas práticas e sobre como poderiam organizar:

Interessante mesmo foi ver como determinados momentos foram capazes de propor reflexões mais profundas a ponto de repensarem a sua prática.

Lembro de alguns OEs ficarem perplexos ao perceberem que o que realizavam com suas salas de alfabetização não consistia nem em projetos didáticos e nem sequências didáticas. Diversas vezes frente às leituras os OEs conseguiam enxergar o 'seu fazer'. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013)

Sequência didática (SD) foi um tema que provocou, assustou e desacomodou. As primeiras leituras e discussões causaram certo impacto no grupo. Num primeiro momento parecia que discutíamos algo fora da realidade, que ninguém conhecia ou aplicava. Exercitando a construção de uma SD foi muito difícil contornar a ansiedade do grupo [...] Aos poucos os novos conceitos foram acomodando-se. Os retornos nas cadernetas de metacognição mostraram o quanto as cursistas foram tocadas. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2013)

O estudo para planejar e a ação de planejar uma aula são atividades inerentes à profissão do professor, mas, do ponto de vista conceitual, parece que esses conhecimentos relativos à sequência didática foram acessados nessa formação e podem ter favorecido a reconstrução da organização do trabalho pedagógico. Na interseção entre o conhecimento do conteúdo e pedagogia que se dá o ensino, pois o professor ensina quando transforma em ações pedagógicas o que conhece (SHULMAN, 2014), ações que são previamente pensadas e organizadas através do planejamento. O planejamento não se constitui como um plano controle, pois é extrapolado no encontro educativo com as crianças; no entanto, os desvios ocorrem em forma de improviso quando se tem um modelo organizador que serve de guia e referência, ou seja, quando se prepara a aula cuidadosamente (MEIRIEU, 2005). Para o autor, essas questões constituem uma tensão fundamental em relação ao trabalho pedagógico: “Entre planejamento necessário e decisão improvisada, aprender a exercer seu julgamento e a agir com discernimento” (MEIRIEU, 2005, p.130). Ao explicitar essa tensão, o autor defende a construção de modelos profissionais discutíveis que implicam primeiro definir objetivos e finalidades, projetos que movem o professor, segundo considerar os recursos e as imposições como número de alunos, espaço e tempo e, por fim, os apoios científicos que dizem respeito aos conhecimentos a serem ensinados e saberes do âmbito pedagógico. Assim o professor através da organização do trabalho pedagógico constituiria um modelo de onde quer chegar e como. Mas os modelos profissionais podem ser colocados em cheque quando tomados em uma perspectiva “aplicacionista”, especialmente quando se nega a imprevisibilidade do encontro com as crianças, pois tais momentos impõem ao professor a necessidade de tomar decisões no decorrer do encontro educativo. Por outro lado, não é possível em matéria de decisão pedagógica e didática decidir

permanentemente considerando apenas as questões teóricas e conceituais envolvidas. A reflexão ocorre de tempos em tempos porque se estabelecem rotinas ou esquemas de ação que permitem mover-se por um quadro de apoio anteriormente pensado que dependerá das atitudes, mas que permitirá ter uma reserva de energia e lucidez para deliberar sobre as situações inusitadas.

Por esse viés o planejamento pode ser considerado como “[...] uma ação auto formativa, que propicia a articulação entre o que sabemos, o que fizemos e o que vamos fazer” (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2013), pois permite perceber necessidades formativas para recriar a ação pedagógica e ensinar, constituindo o artesanato intelectual (MILLS, 1982) da docência. Almejamos superar o caráter funcionalista atribuído à ação de planejar, entendendo-a como espaço possível do pensar-agir pelo (des)fazer e garantir a renovação democrática pedagógica e educacional na intenção de exercer a *responsabilidade ética* (BIESTA, 2013) da tarefa pedagógico-educativa.

Alguns conhecimentos e ações trabalhados no contexto formativo foram identificados em escritas de orientadoras de estudo, anteriormente analisadas, como importantes para o processo de planejamento da alfabetização. As orientadoras de estudo referem que para que o ensino do SEA se consolide, o conhecimento das hipóteses de aquisição da linguagem escrita é tido como um aspecto importante para o professor realizar intervenções didáticas que colaborem para que a criança avance no processo de alfabetização, visto que as turmas de alfabetização são heterogêneas e possuem diferentes níveis de conhecimentos. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica é entendida como instrumento que auxilia o professor a compreender em que níveis as crianças se encontram e como podem ajudá-las a avançar na construção das hipóteses. As orientadoras de estudo também fazem referência aos eixos de ensino da língua portuguesa como elemento fundamental para pensar o planejamento para o ciclo de alfabetização. São eles: análise linguística, leitura, produção de textos escritos e oralidade. Ainda, elas ressaltam a importância da alfabetização na perspectiva do letramento abarcando práticas sociais de leitura e escrita e tomam a ludicidade como característica própria das crianças e recurso para construção de conhecimento no ciclo (JÄGER, SOUTO, NÖRNBERG, 2015; JÄGER, BACH, NÖRNBERG, 2014).

Esses princípios referidos pelas orientadoras de estudo foram abarcados no processo formativo e se conectam com aspectos conceituais e princípios da ação

pedagógica. Os aspectos conceituais da ação pedagógica sofrem alterações e avanços conforme a pesquisa e a produção de conhecimento avançam na área. Assim, se antes o SEA era compreendido como um código, ensinado através de repetição e memorização, hoje, a partir das pesquisas sobre a “Psicogênese da língua escrita” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999), o compreendemos como um sistema notacional, sistema que precisa ser compreendido, cujas propriedades necessitam ser internalizadas e suas convenções aprendidas. Essa transformação na forma de compreender o SEA traz implicações na forma de conduzir as práticas de ensino, o que explica o desafio de compreensão e a desacomodação gerada entre as professoras:

Fazer acontecer a unidade 3 foi difícil, pois esta apresentou temáticas e conceitos muito importantes que fazem parte do nosso cotidiano, mas não eram esclarecidos. Afirmar que o sistema de escrita alfabética é notacional e entender a consciência fonológica e suas relações com a alfabetização foram conceitos que necessitaram de muitas leituras, discussões e busca na prática pedagógica de situações que esclarecesse e ilustrasse o referencial teórico. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDOS MARGARIDA, 2013)

A maior dificuldade encontrada pelas OE foi diferenciar o Sistema de Escrita Alfabética do conceito recorrente de leitura e escrita como codificar e decodificar a língua. Assim como diferenciar o conceito de alfabetização fônica do conceito de desenvolvimento da consciência fonológica. Estes conceitos tiveram de ser constantemente retomados no decorrer das demais formações, articulando sempre com a unidade que estava sendo estudada. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2013)

Como pode ser observado nos relatórios da orientadora de estudo e da formadora, o desafio de compreensão acontece pela mudança ocorrida no entendimento relativo ao SEA como sistema notacional e não como código, o que também acontece em relação à consciência fonológica, que diz respeito à reflexão sonora sobre as palavras orais e escritas, o que se diferencia do método de alfabetização fônica que tratava do treinamento da pronúncia isolada de fonemas e a memorização de letras correspondentes como condição para a criança se alfabetizar, em situações descontextualizadas, isto é, sem o uso de textos ou frases.

A partir disso, entendemos que a professora, ao desenvolver uma compreensão conceitual sobre, por exemplo, o SEA, constrói elementos para poder variar estratégias didáticas, adequando-as conforme as necessidades de aprendizagem das crianças, fazendo um exercício de pensamento para e a partir da sua ação pedagógica, qualificando-a. Para agir dessa forma, precisa de elementos e aportes teórico-conceituais e metodológicos, alcançados por meio de processos de

estudo e reflexão. Entretanto, mesmo que aspectos relativos ao SEA foram abordados de forma recorrente nos encontros formativos não significa que a compreensão está estabelecida, o processo de reflexão e estudo sobre, para e a partir da prática é contínuo e aprimorado na formação continuada, que não se resume a este programa de formação.

Nesse sentido, a temática dos gêneros textuais, vinculada à alfabetização na perspectiva do letramento, parece ter ampliado as possibilidades no trabalho pedagógico. Ao proporcionar esse estudo, as professoras puderam questionar sua prática e compreender a importância do trabalho com gêneros textuais diversificados para a interação das crianças com os usos e funções sociais da linguagem escrita e oral:

Iniciamos a atividade com a entrega de envelopes com pequenos textos de diferentes gêneros textuais, a fim de sondar os conhecimentos prévios que as OEs possuem. Percebi que elas se motivaram a explorá-los e algumas delas se deram conta de que muitas vezes trabalhamos alguns gêneros e acabamos deixando de trabalhar outros, que são muito importantes no processo de alfabetização e letramento de nossos alunos, essa reflexão serviu de alerta sobre a necessidade de questionar o trabalho pedagógico que realizamos. Refletiram acerca de que o exercitar o uso dos gêneros tanto na leitura quanto na produção [...] o principal foco dos Gêneros Textuais é garantir a apropriação pelos alunos de práticas de linguagem instrumentais na sociedade, para que eles possam ter uma participação social efetiva. (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2013).

Quando provocadas a pensar sobre os diferentes gêneros em sua prática a fim de elaborar registro para serem discutidos nos encontros, fiquei surpresa com as respostas de algumas: “Percebi que não contemplo muitos”, “Eu acabo trabalhando mais com poesias ou textos narrativos”. Aproveitei para relacionar as colocações com os estudos realizados até o momento e a necessidade de aprofundá-los, pois uma coisa é ter consciência da prática do Letramento e outra coisa é observá-la no planejamento. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2013).

No contexto do trabalho com os gêneros textuais na formação, as professoras foram desafiadas a realizar leituras e produzir escritas em diversos gêneros textuais. Esse tipo de atividade em que as professoras vivenciavam as atividades que poderiam realizar com seus pares ou com as crianças eram recorrentes. Além disso, esses processos de compreensão parecem ter sido favorecidos quando as formadoras ou orientadoras de estudo buscavam estabelecer relação com atividades práticas do cotidiano escolar. Esse processo demonstra a complexidade do ensino do ponto de vista científico e profissional ao trazer a ação pedagógica como conteúdo de reflexão, pois ninguém pensa no vazio, mas sim, na compreensão do conhecimento e da ação (NÓVOA, 2009).

4.1.2 Educação matemática

Os conteúdos com foco na área da matemática explicitam uma perspectiva de ensino da matemática como letramento. Nessa perspectiva, supera-se a ideia de matemática enquanto decodificação dos números e resolução das 4 operações, buscando uma alfabetização matemática que permita ler, analisar e compreender o mundo por meio da linguagem matemática.

Os conteúdos estudados no contexto formativo tinham como intuito auxiliar na compreensão de como o modo de pensar e a construção de conhecimentos matemáticos pela criança acontece, construção que é favorecida ao se oportunizar atividades que simulem situações da vida cotidiana (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2014). O estudo sobre a construção do sistema de numeração decimal é comparado à aquisição do SEA: a criança precisa estar imersa em um ambiente letrado e numerado, mas só isso não garantirá a aprendizagem dos sistemas. É preciso que se promovam práticas de reflexão sobre as propriedades desses sistemas (BRASIL, 2014d).

As unidades temáticas trabalhadas em 2014 abarcaram conteúdos relativos a organização do trabalho pedagógico; quantificação, registros e agrupamentos; construção do sistema de numeração decimal; operações a resolução de problemas; geometria; grandezas e medidas; educação estatística; saberes matemáticos e outros campos do saber; educação inclusiva, educação matemática no campo; além de buscar retomar aspectos trabalhados em 2013 quando a formação tinha como foco principal o trabalho com a linguagem. O quadro abaixo sistematiza os conteúdos abordados nos cadernos de formação e os conteúdos que foram abarcados no contexto formativo a partir dos planejamentos das formadoras:

Quadro 7 - Conteúdos propostos e abordados na área da Matemática

FORMAÇÃO PNAIC 2014 – MATEMÁTICA	
Conteúdos dos cadernos de formação (BRASIL, 2014c)	Conteúdos trabalhados pelas formadoras com orientadoras de estudo (Planejamentos Polo 2 – Grupo A)

<p style="text-align: center;">Caderno de apresentação</p> <p>O papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação ao universo da criança, respeitando seus modos de pensar e sua lógica no processo da construção dos conhecimentos matemáticos. Direitos de Aprendizagem em Matemática.</p> <p style="text-align: center;">Unidade 1</p> <p>Organização do trabalho pedagógico: Alfabetização Matemática; Diferentes formas de planejamento; Organização da sala de aula: fazendo a aula acontecer; O fechamento da aula.</p>	<p style="text-align: center;">Caderno de apresentação e Unidade 1</p> <p style="text-align: center;">(05 e 06/06/2014)</p> <p>Relato e análise de práticas de Linguagem; A criança e a matemática escolar; alfabetização matemática; sistema de numeração decimal; direitos de aprendizagem e eixos estruturantes da Matemática; organização do trabalho pedagógico; resolução de problemas.</p>
<p style="text-align: center;">Caderno de apresentação</p> <p>O papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação ao universo da criança, respeitando seus modos de pensar e sua lógica no processo da construção dos conhecimentos matemáticos. Direitos de Aprendizagem em Matemática.</p> <p style="text-align: center;">Unidade 2</p> <p>Quantificação, Registros e Agrupamentos: A construção do número; O agrupamento na organização da contagem e na origem dos sistemas de numeração; Usos e funções do número em situações do cotidiano; Para que serve a matemática na perspectiva das crianças; O número: compreendendo as primeiras noções; Número: de qualidades e quantidades; Sentido de número na Educação Matemática; Diferentes enfoques no ensino de números; A contagem e o universo infantil.</p> <p style="text-align: center;">Unidade 3</p> <p>Construção do sistema de numeração decimal: a construção do SND em situações lúdicas, regularidades SND - princípio posicional.</p> <p style="text-align: center;">Unidade 8</p> <p>Saberes Matemáticos e outros campos do saber: abordagens que contribuem para que os alunos aprendam relações, fatos, conceitos e procedimentos matemáticos que sejam úteis tanto para resolver problemas reais como para desenvolver o raciocínio lógico.</p>	<p style="text-align: center;">Caderno de apresentação, Unidade 2, 3 e 8</p> <p style="text-align: center;">(07 a 11/07/2014)</p> <p>Construção do número; funções dos números; agrupamento; a matemática na perspectiva das crianças; número: de qualidades a quantidades. Blocos lógicos: classificação, seriação, ordenação. Sentido do número: currículo e dinâmica da sala de aula. Sistema de numeração decimal (SND) – SEA; blocos lógicos – pensamento lógico; contagem. O brincar e a matemática; números e operações; espaço e forma; partir dos saberes das crianças; SND-unidade, dezena, centena; material dourado; resolução de problemas; variáveis; material cuisenaire.</p>
<p style="text-align: center;">Unidade 4</p>	<p style="text-align: center;">Unidade 4</p>

<p>Operações na resolução de problemas: campo aditivo; campo multiplicativo; cálculo mental/estimativa; adição e subtração (com/sem agrupamento e desagrupamento).</p> <p style="text-align: center;">Unidade 5</p> <p>Geometria: Dimensão, Semelhança e Forma; Geometria e o Ciclo de Alfabetização; Primeiros elementos de Geometria; Conexões da geometria com a arte; Materiais virtuais para o ensino da geometria; Localização e Movimentação no Espaço; Cartografias; A lateralidade e os modos de ver e representar.</p>	<p style="text-align: center;">22 a 25/09/2014</p> <p>Relato e análise de práticas de formação; Situações problema campo aditivo e multiplicativo; quantidade; contagem; cálculo mental; sequência didática; zero; jogos; gênero: regras de jogos; gêneros textuais; geometria – relação com outras áreas, tangram, orientação e ocupação do espaço, sólidos geométricos, cartografia; literatura infantil; direitos de aprendizagem; lateralidade;</p>
<p style="text-align: center;">Unidade 5</p> <p>Geometria: Dimensão, Semelhança e Forma; Geometria e o Ciclo de Alfabetização; Primeiros elementos de Geometria; Conexões da geometria com a arte; Materiais virtuais para o ensino da geometria; Localização e Movimentação no Espaço; Cartografias; A lateralidade e os modos de ver e representar.</p> <p style="text-align: center;">Unidade 6</p> <p>Grandezas e medidas: compreensão, estratégias, registro, comparação, unidade de tempo, sistema monetário.</p> <p style="text-align: center;">Unidade 7</p> <p>Educação estatística: pesquisa, coleta de dados, gráficos, tabelas, classificação, categoria, probabilidade, combinatória,</p>	<p style="text-align: center;">Unidade 5, 6 e 7 (Matemática); Unidade 5 e 7 (Linguagem – gêneros textuais e heterogeneidade) 20/10 a 24/10/2014</p> <p>Grandezas e medidas - medir, comparar, estimar; práticas cotidianas e lúdicas; situações problema; estratégias de leitura; oralidade, produção textual, análise linguística; sistema monetário; gêneros textuais; geometria; Matemática, arte e geografia – simetria, harmonia, regularidade, perspectiva, composição, grandezas e medidas, perpendicularismo, paralelismo, ângulo reto, segmento de reta, área, perímetro; aula passeio; educação estatística: pesquisa, gráficos, tabelas, classificação, categoria, probabilidade,</p>
<p style="text-align: center;">Unidade 7</p> <p>Educação estatística: pesquisa, coleta de dados, gráficos, tabelas, classificação, categoria, probabilidade, combinatória,</p> <p style="text-align: center;">Caderno dos jogos na alfabetização</p> <p>Caderno Educação Matemática do campo Alfabetização matemática nos contextos de educação no campo.</p> <p style="text-align: center;">Caderno educação Inclusiva Aprendizagem e alfabetização matemática para público alvo da educação especial em contexto de inclusão.</p>	<p style="text-align: center;">Unidade 7 10/11 a 13/11/2014</p> <p>Educação estatística, combinatória, problemas (arranjo, combinação, pensamento algébrico, permutação; produto cartesiano), Educação no campo (alfabetização, inclusão); consciência negra; população camponesa; Alfabetização Matemática (retomada); Linguagem (retomada).</p>

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

É importante destacar que a explicitação dos conteúdos aparece com mais força nos relatórios da formação de 2014. Entre os conteúdos referidos como significativos encontramos aspectos relativos a situações problemas, geometria, educação estatística.

A resolução de problemas foi abordada na perspectiva procedimental da criação de estratégias para resolução de cálculos em contexto de situações problemas, bem como na perspectiva conceitual relativa às ideias e contexto do problema. Foi discutida a noção de problema matemático, pois, muitas vezes, o problema é tomado como simples aplicação das operações. Nesse sentido, a discussão sobre os campos conceituais dos problemas, sejam eles aditivos e multiplicativos, parecem ter ampliado a compreensão das professoras:

[...] a leitura pontual sobre os campos conceituais aditivos e multiplicativos, assim como a atividade mais prática de identificar as classificações de situações contribuíram para a compreensão de que os professores a partir do conhecimento dessas situações possam propor e selecionar situações variadas [...]. (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2014)

A unidade 4 foi em especial a que mais chamou a atenção das cursistas até o momento. O que deixou evidente foi o envolvimento com a leitura prévia da unidade. [...] As discussões acerca de princípio aditivo e multiplicativo fundamentaram muitas discussões, principalmente no momento em que jogamos “Quanto falta para seis”. Aqui ficou claro que algumas ainda confundiam o princípio aditivo com a subtração. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2014)

A compreensão do campo conceitual ao qual o problema pertence possibilita que a professora ao planejar varie os problemas matemáticos envolvendo diferentes situações dos campos conceituais. Dessa forma, a criança é desafiada a resolver situações que ultrapassam a simples aplicação de estratégias já conhecidas (BRASIL, 2014e). Esse aspecto é reforçado no relatório da formadora Girassol (2014), ao realizar a atividade de identificação dos campos conceituais ao quais os problemas analisados pertenciam, as professoras perceberam que muitas vezes não tinham noção do nível de dificuldade do problema pela falta de conhecimento relativa ao campo conceitual ao qual o problema pertencia.

O trabalho com geometria foi um dos mais esperados. As professoras orientadoras de estudo explicitavam sua dificuldade em trabalhar com esta temática para além do reconhecimento das formas geométricas básicas. As formadoras propuseram um trabalho que aliou matemática, arte e geografia ao estabelecer

relações entre geometria, obras de arte e cartografia ampliando os aspectos conceituais e as possibilidades do fazer pedagógico:

[...] ao observar determinadas obras artísticas, é possível perceber alguns elementos geométricos, como paralelismo, perpendicularidade, perspectivas, profundidade, simetrias e assimetrias, proporções, entre muitos outros. [...] ao aprender geometria trabalha-se também o desenvolvimento de algumas habilidades como: a leitura de mapas, esquemas, localização no espaço, identificação de posições e tamanhos e tantas outras habilidades necessárias à vida escolar e ao enfrentamento de situações do dia a dia. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2014)

A unidade 5 foi entre todas as trabalhadas até o momento a que trouxe mais novidades em relação aos conceitos. [...] o que mais chamou a atenção das cursistas é o que se refere ao pensar geometricamente, ou seja, muitas já trabalhavam, porém sem intenção. [...] Outro aspecto importante se refere à Cartografia. O grupo desconhecia a relação entre as áreas da Geometria e Geografia. [...] Mas foi no trabalho com a Maquete [...] que o grupo observou as possibilidades. [...] tal atividade é comum nas práticas escolares, mas as colocações deixaram claro que a exploração era muito restrita [...]: “Nunca pensei em explorar depois de pronta. Quando muito produzíamos um texto”; “Quanta possibilidade, podemos trabalhar quase um trimestre com a Maquete”; [...] (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2014)

A orientadora de estudo menciona que as leituras e estudos dos cadernos de formação favoreceram a construção de saberes por possuírem uma linguagem técnica e específica relativa a temática da geometria e que a contribuição das formadoras foi essencial, pois era um campo onde ela possuía insegurança para trabalhar. Ainda ela destaca que a construção do glossário de conceitos anteriormente construído colaborou na compreensão (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2014).

A educação estatística aparece com a dimensão de propiciar a leitura do mundo, através da descrição e interpretação da realidade, fazendo uso de conhecimentos matemáticos (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2014; RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2014). Foram realizadas oficinas nas quais as orientadoras de estudo trabalhavam com dados construindo gráficos e tabelas, tendo como eixo estruturador a pesquisa:

Ao estudar e discutir os textos do caderno 7, as OEs perceberam que a interpretação de gráficos e tabelas desde os anos iniciais tem o objetivo de inserir a criança no universo da investigação, realizando coleta de dados e apresentando-os em gráficos e tabelas, levantando hipóteses, classificações e representando as informações, pesquisando e problematizando, sendo a pesquisa um dos eixos estruturadores da abordagem estatística na escola. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2014)

[a] temática central é a inserção da criança no universo da investigação [...], realizando coletas de dados e apresentando-os em gráficos e tabelas e

produzindo informações diversas. [...] o foco no trabalho com gráficos, tabelas, contagem de possibilidades apoiados no campo multiplicativo fornece elementos que permitem ao professor o planejamento de práticas pedagógicas que auxiliem as crianças a reconhecer e produzir informações em diversas situações e diferentes configurações. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO MARGARIDA, 2014)

Observamos em diversos momentos nos relatórios das formadoras e das orientadoras de estudo que elas abrangem as temáticas e conteúdos estudados no contexto formativo do PNAIC-UFPEL em suas práticas com as crianças. Contudo, frequentemente o estudo conceitual, a exploração de recursos e atividades lhes propiciou que ampliassem o entendimento referente à temática e às possibilidades de ação pedagógica com as crianças. Por vezes os recursos ou metodologias eram utilizados nas práticas, mas sem a consciência das aprendizagens que poderiam ser desenvolvidas e a exploração que poderia ser feita. Esse processo possibilitou que conhecimentos antes elementares se ampliassem, ou que conhecimentos tácitos se tornassem explícitos.

O conhecimento das diferentes áreas do ponto de vista conceitual é importante para o professor, visto que ele é a fonte primária de compreensão dos conteúdos para as crianças; é ele quem ajuda e mostra o que é central e periférico sobre determinada área e, pela diversidade das crianças, precisará ter uma compreensão multifacetada de um mesmo conteúdo, visto que o professor transmite ideias sobre como se constituem as “verdades” nas áreas, influenciando a compreensão do aluno. Essa responsabilidade do ensino implica que o professor conheça com profundidade as estruturas da matéria, nesse sentido, os conhecimentos relativos às diferentes áreas são centrais para a base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 2014).

4.1.3 Um Currículo para o ciclo de alfabetização: direitos de aprendizagem

Outro conteúdo trabalhado na formação e constantemente referido nos relatórios são os direitos de aprendizagem, organizados a partir das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010), do Conselho Nacional de Educação, e do documento Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (BRASIL, 2012d), emitido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Nos cadernos de formação de 2013 são apresentados os direitos gerais de aprendizagem de cinco áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física. Nesta dissertação, apresentarei os direitos de aprendizagem relativos às duas áreas no âmbito das quais foram realizadas as atividades de formação em 2013 e 2014.

No caderno relativo à Unidade 1 são apresentados os direitos gerais de aprendizagem da área de Língua Portuguesa:

Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Figura 2 – Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa.

Fonte: BRASIL, 2012e.

Na sequência, nos cadernos de formação, após a indicação dos direitos gerais de aprendizagem, são apresentados os quadros de objetivos ou capacidades para garantir tais direitos, divididos nos eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade. Como ilustração, apresentamos o quadro relativo ao eixo leitura:

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

Figura 3 - Direitos de Aprendizagem. Objetivos do eixo Leitura.
Fonte: BRASIL, 2012e.

Cada eixo possui conhecimentos e capacidades estabelecendo escalas contínuas de desenvolvimento: introduzir, aprofundar e consolidar.

O termo introduzir significa mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados. Ampliar significa mobilizar as crianças para expandir esta relação e consolidar significa mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem. (BRASIL, 2012d, p. 22)

Essas escalas denotam a progressão do ensino e da aprendizagem no ciclo de alfabetização. Além da Língua Portuguesa, para cada área de conhecimento também são estabelecidos os direitos e os eixos que devem ser abarcados no ensino nos 3 anos do ciclo. De acordo com a proposta formativa do PNAIC, recomenda-se um trabalho interdisciplinar articulando as diferentes áreas de conhecimento.

Assim, os direitos de aprendizagem buscam estabelecer um currículo para o ciclo de alfabetização, especialmente ao definir os quadros pois neles são indicadas

quais capacidades precisam ser desenvolvidas em cada área de conhecimento. No relatório de uma formadora essa perspectiva é explicitada:

Com o PACTO, de acordo com a fala das Orientadoras de Estudo, fica claro o que deve ser ensinado às crianças em cada ano do ciclo de alfabetização[...]. Assim, os direitos de aprendizagem apresentados pelo PACTO vêm para orientar e dar maior segurança no trabalho das professoras alfabetizadoras. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2013).

Em escritas analisadas no âmbito do projeto de pesquisa OBEDUC-PACTO/CAPEs, os direitos de aprendizagem aparecem como aspectos a serem considerados e garantidos no planejamento e ação pedagógica das professoras orientadoras de estudo. Mas, do mesmo modo que as orientadoras de estudo fazem referência aos direitos que compõem um currículo nacional para o ciclo de alfabetização, elas também colocam como princípios a serem considerados para planejar a ação pedagógica o considerar a realidade, os contextos e os conhecimentos prévios das crianças (JÄGER, SOUTO, NÖRNBERG, 2015; JÄGER, BACH, NÖRNBERG, 2014). Esses aspectos ressaltados nas escritas das orientadoras de estudo demonstram o referencial de base dos cadernos de formação que são constituídos majoritariamente pelos teóricos do construtivismo e sóciointeracionismo.

Nota-se que a discussão referente aos direitos de aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento pode ter ampliado as possibilidades de ensino no ciclo de alfabetização, principalmente quando as formadoras propõem a reflexão sobre como é realizado o ensino nessas áreas de conhecimento em contraponto com os direitos analisados.

As OEs reconheceram que mesmo tendo considerável conhecimento em relação à matemática dos anos iniciais algumas questões apresentadas nos direitos de aprendizagem de matemática necessitavam ser introduzidas em seus planejamentos, ou pelo menos trabalhadas de uma forma mais sistemática. Entre os conhecimentos que necessitavam mais atenção elas citaram o trabalho com a geometria, as grandezas e medidas, o tratamento da informação. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014)

Após a palestra destacamos oralmente os aspectos relevantes ao ensino de história e geografia durante o processo de alfabetização, e de que forma é abordado em suas escolas. Todas retrataram que o mais evidenciado no estudo de história são datas comemorativas e atividades pautadas por fatos isolados e eventuais. Realizamos então exploração (em slides) do quadro de direitos de aprendizagem em História e Geografia no ciclo de alfabetização, assim como as definições de fatos históricos, sujeitos históricos e tempo. Em grupos realizaram a leitura e discussão de todos os cadernos com os quadros referentes ao ensino de história e geografia, contrapondo com as realidades referidas na exposição de ideias e discussão sobre o planejamento no ciclo de alfabetização. (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2013)

Outro momento marcante foram os estudos no quadro de direitos de aprendizagem de Ciências. As leituras da caderneta de metacognição evidenciaram que a área de ciências não está apenas ligada a estudos sobre a natureza. Vai além quando trata de se reconhecer o funcionamento das coisas e do mundo. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2013)

Como pode ser observado, frequentemente as atividades formativas nos relatórios propiciavam a relação entre os direitos de aprendizagem das diferentes áreas de conhecimento e as possibilidades de recursos, metodologias e atividades práticas para o ensino que poderiam corresponder. Assim como abarcavam a reflexão de como o ensino acontecia e como poderia acontecer em relação aos eixos e aos conteúdos de cada área, ampliando a compreensão e as possibilidades de trabalho pedagógico.

A criação de um ciclo de alfabetização, que considera a heterogeneidade das turmas e compreende que as aprendizagens podem ser desenvolvidas nos 3 anos, flexibiliza os tempos de ensino e aprendizagem; mas, ao mesmo tempo, o estabelecimento de direitos de aprendizagem para cada ano do ciclo parece gerar angústias para as professoras quando estas não atingem os objetivos esperados (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2013). Entendo esse processo como contraditório pois, ao mesmo tempo, mostra como as professoras sentem-se responsáveis pelo processo da alfabetização e buscam a educabilidade de todos, reconhecendo a resistência do outro – a criança concreta que, por vezes, pode não conseguir aprender a ler e escrever ou pode não querer – o que remete à própria responsabilidade da pedagoga, à sua capacidade de ensinar e explicar, ao rigor de seu dispositivo pedagógico. Assim sendo, se o momento pedagógico se constitui entre sujeitos, também há um conteúdo, um conhecimento a ser ensinado e aprendido, que instaura essa relação entre os sujeitos (MEIRIEU, 2002). É, portanto, um processo conflitante porque por meio do ensino dos conteúdos a formação acadêmica das crianças é favorecida e desenvolvida, isto é, o ensinar a ler e escrever é o que também ajudará a criança a apropriar-se dessa importante habilidade para desenvolver-se do ponto de vista cultural e científico, mas esse aprender e desenvolver também dependerá da disposição de cada um dos sujeitos envolvidos, bem como das condições contextuais nas quais estes sujeitos estão situados. Por outro lado, também revela que a ação entre sujeitos com objetos culturais é o que caracteriza a especificidade da relação pedagógica.

4.2 Estratégias formativas que compuseram a moldura básica da formação

A formação continuada do PNAIC-UFPEL possuía uma estrutura básica no que se refere às estratégias formativas, pois estas aconteceram de forma permanente, tanto em 2013 como em 2014, sendo elas: acolhida, contrato didático, caderneta de metacognição, leitura deleite, leitura e sistematização de estudos, oficinas pedagógicas, livro da vida. Ver o anexo B, um exemplo de planejamento.

Todos os encontros iniciavam com uma atividade de acolhida, que tinha como intuito criar um ambiente agradável e de sensibilização para o encontro formativo, momento em que mensagens, vídeos, músicas e reflexões eram feitas.

O contrato didático tinha como finalidade criar acordos com as orientadoras de estudo quanto às responsabilidades relativas à sua formação e, também, à preparação e condução da formação com as alfabetizadoras, estipulando combinados em relação às estratégias formativas e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas (FERREIRA, 2018a).

No início dos encontros, a caderneta de metacognição era lida e compartilhada no grupo, abordando as questões que deveriam ser respondidas individualmente pelas orientadoras de estudo após os encontros: “O que aprendi? Como aprendi? O que não aprendi?”. Essa estratégia metacognitiva permitia que as formadoras acompanhassem o pensamento das orientadoras de estudo sobre seu processo de aprendizagem durante a formação por meio da escrita e da leitura em grupo. A caderneta fornecia informações para que as formadoras pudessem replanejar a formação conforme as necessidades identificadas. A partir das intervenções das formadoras, com questionamentos e problematizações, muitas orientadoras de estudo avançaram no processo de reflexão sobre seu percurso formativo, sendo considerada uma importante estratégia para entender o que e como as professoras estavam pensando e, assim, replanejar as formações (FERREIRA, 2018a; LIMA, PINHEIRO, 2018).

A leitura deleite também era atividade permanente nos encontros formativos do PNAIC-UFPEL, teve como propósito demonstrar às crianças que lemos com várias finalidades, entre elas, a leitura experimentada como deleite, o ler por prazer.

Outra estratégia formativa consistiu na leitura e sistematização dos estudos que ocorria de forma individual ou coletiva durante a formação continuada. As leituras abrangiam os cadernos de formação, artigos e capítulos de livros. Como exercícios

de sistematização das leituras feitas foram realizados mapas conceituais escritos em cartazes, vídeos, teatro, música, brincadeiras e jogos. Essa sistematização provia uma síntese da leitura e era compartilhada no grupo, favorecendo a discussão, levantando dúvidas e questionamentos. Quando a formadora sentia necessidade, fazia intervenções a fim de ampliar a compreensão. O objetivo era mostrar que diversas formas de sistematizar os conteúdos poderiam ser utilizadas também com as crianças nas classes de alfabetização (FERREIRA, 2018a).

As oficinas pedagógicas foram estratégias que favorecem a articulação entre teoria e prática. No PNAIC-UFPEL as oficinas compuseram momentos nos quais se faziam esforços de transpor os conceitos estudados para a prática pedagógica, constituindo-se momentos de experienciar e criar práticas (FERREIRA, 2018a).

O Livro da vida é uma estratégia formativa criada com base no pedagogo francês Célestin Freinet que, enquanto professor, o utilizava como registro de acontecimentos vivenciados no cotidiano da escola, com amigos ou familiares. No PNAIC-UFPEL esta estratégia foi utilizada ao final de cada encontro formativo como registro coletivo do que havia sido mais significativo naquele dia. Essa estratégia foi replicada pelas orientadoras de estudo com as professoras alfabetizadoras que, por sua vez, construíam o livro da vida com as crianças. O livro da vida é entendido como uma estratégia que colabora na reflexão sobre a ação, documenta a prática pedagógica proporcionando diferentes formas de registrar as aprendizagens desenvolvidas (FERREIRA, 2018a). Outras estratégias também compuseram a formação e estão listadas a seguir a partir da leitura do planejamento das formadoras.

Conjunto de estratégias formativas de 2013: contrato didático; brasão; leitura cadernos de formação, discussão e sistematização; cadernetas de metacognição; livro da vida; escrita individual; memórias de alfabetização; leitura de textos; leitura deleite; apresentação de slides; vídeos; análise de práticas dos cadernos de formação; análise de jogos quanto aos direitos e habilidades abarcados; planejamento, análise e compartilhamento de aulas para o ciclo; conteúdos e práticas recorrentes na escola contraponto com os aspectos abordados nos cadernos; análise de planejamento e relatório de orientadoras de estudo / relato de práticas; palestras; oficinas; análise de livro didático; exercício de raciocínio lógico; exploração de recursos; debate; júri simulado.

Conjunto de estratégias formativas de 2014: contrato didático; caderneta de metacognição; leitura deleite; relato e análise de práticas; livro da vida; leitura e

sistematização dos cadernos de formação e outros textos; linha do tempo do numeramento; biografia matemática; vídeos; oficinas; criação de problemoteca; técnica do relógio: perguntas, respostas, discussão; palestras; análise de atividades práticas e os direitos de aprendizagem envolvidos; resolução de problemas; sugestões de atividades e exposição de materiais produzidos; exploração de jogos, brincadeiras e recursos metodológicos; escrita; sequência didática; mapa conceitual; aulas-passeio; planta-baixa; glossário.

Essa seção teve como foco descrever as estratégias localizadas nos planejamentos e, na sequência, descrevemos e analisamos as estratégias mais referidas nos relatórios de formadoras, com leitura transversal dos relatórios de orientadoras de estudo.

4.2.1 As estratégias formativas mais referidas nos relatórios de formação

4.2.1.1 Leitura deleite

A estratégia formativa “leitura deleite” parece ter sido uma atividade significativa nos encontros formativos. A equipe do PNAIC-UFPEL investiu na formação pessoal e profissional das professoras enquanto leitoras e mediadoras da leitura. O intuito era de que as orientadoras de estudo levassem essa estratégia formativa para a formação conduzida com as alfabetizadoras, fomentando a prática de leitura nas salas de alfabetização. Para isso, a equipe de formação possibilitou o acesso a diferentes textos e autores literários e também estimulou a realização da leitura de forma engajada e “sedutora” para que as crianças despertassem para e/ou desenvolvessem o hábito de ler (FERREIRA, 2018b).

Os cadernos de formação do PNAIC, apesar de dizerem da importância da leitura, não aprofundam aspectos teórico-metodológicos de como apresentar a leitura. Assim, a equipe do PNAIC-UFPEL buscou, através das atividades formativas, estimular os professores a pensarem diversas possibilidades de práticas de leitura que pudessem ampliar seu fazer cotidiano (FERREIRA, 2018b). Com esse objetivo as formadoras escolhiam com zelo quais textos seriam lidos e como poderiam apresentá-los para as orientadoras de estudo para que elas multiplicassem ou recriassem as sugestões com as cursistas e as crianças. Também foram desenvolvidas diversas técnicas de leitura deleite, tais como: varal poético, árvore literária, móbil literário,

mar de Vinicius (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013). Em 2014, em especial, são incluídas leituras deleite mais voltadas para as próprias professoras (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014), momentos em que elas se sentem agraciadas por ter algo pensado para elas (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2014). As formadoras abordam em seus relatórios sobre a literatura referindo sobre o seu “poder curativo e transformador”, a definindo como uma “grande invenção humana”; os momentos de leitura deleite ainda são definidos como momentos de “fruição”, “descontração” e “relaxamento”.

Além disso, observa-se que os repertórios literários das professoras e das crianças parecem ter sido ampliados com a criação de espaços para leitura deleite utilizando diferentes estratégias e gêneros textuais.

A escrita [de uma] professora [na caderneta de metacognição] revela que a prática da leitura deleite realizada rotineiramente em nossos encontros está sendo multiplicada com as professoras alfabetizadoras. Além dos registros nas cadernetas de metacognição muitas tem sido as declarações das OEs em relação à forma positiva que a leitura está entrando cada vez com mais força e prazer nas salas de aulas das escolas públicas. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2013)

Em um determinado momento o objeto cultural que constitui o livro, ou, os sentidos por ele criados, permitiu que a turma fortalecesse sua identidade de grupo através da força encontrada nas palavras:

Essa identidade de grupo foi tão intensa, que, após uma leitura deleite realizada por uma OE (texto retirado do 2º varal literário) que falava, sobretudo sobre o poder das palavras com seus grandes significados, surgiu a proposta de se nomear essa turma com uma palavra de origem africana: UBUNTU - *‘eu sou porque nós somos’*. Essa palavra carrega grande significação e acreditamos que foi uma excelente escolha, pois era assim que se sentiam. (RELATÓRIO CAMÉLIA, 2013)

A palavra UBUNTU e seu significado produziram sentidos que expressaram a realidade vivida por esse grupo de professoras. As palavras funcionaram como potentes mecanismos de subjetivação, pois fazemos coisas com as palavras e ao mesmo tempo as palavras fazem coisas conosco, dão sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2017).

O investimento em estratégias de leitura como deleite é um importante aspecto a ser considerado para a formação pessoal e profissional dos professores, assim como para a formação das crianças como leitoras. O estímulo à leitura é um aspecto

fundamental no processo da alfabetização na perspectiva do letramento para que se avance na compreensão, interpretação e construção de sentidos para os textos.

Uma ação importante do programa PNAIC foi a distribuição de obras literárias. Em vários momentos durante a formação as professoras orientadoras de estudo e as alfabetizadoras tiveram oportunidade de analisar e ler os acervos disponibilizados nas escolas. A orientadora de estudo Rosa (2013) planejou um momento em que as alfabetizadoras puderam explorar caixas de livros que já estavam na escola há mais tempo e as enviadas durante a vigência do PNAIC. A orientadora de estudo destaca que as professoras ficaram maravilhadas com as obras, muitas não sabiam da existência desse material, sendo uma descoberta para algumas e redescoberta para outras. Além da leitura deleite, o cantinho da leitura foi uma mudança importante nas salas de alfabetização, pois facilita o acesso das crianças aos livros e desperta o interesse pela leitura mesmo em crianças no início do processo de alfabetização, favorecendo o letramento:

Uma Coordenadora da nossa turma, que trabalha na sala de recursos, relatou que uma criança pediu para lhe dar um abraço e agradecer às pessoas do PACTO por terem mandado livros tão 'bonitos e legais!'. No relato emocionado dessa coordenadora foi possível perceber que a escola que antes contava com um acervo precário hoje exhibe com orgulho os avanços na leitura das crianças. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013)

Diversas professoras enfrentaram problemas nas escolas para a criação do cantinho da leitura na sala de aula, pois a equipe diretiva ou a bibliotecária não permitia que os livros saíssem da biblioteca. Então, utilizaram do diálogo e argumentação para buscar sanar essa dificuldade; outras substituíram o cantinho da leitura pelo “Carrinho da leitura”, “Sacola mágica” e “Baú da leitura”, que funcionavam como cantinhos da leitura itinerantes, mantendo o princípio de que às crianças tivessem contato diário com as obras literárias (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013).

Parece que de alguma forma essa estratégia formativa, a leitura deleite, proporcionou que as professoras se redescobrissem como leitoras e pudessem criar espaços expressivos de leitura em suas salas de aula. Além da leitura como deleite, a orientadora de estudo Margarida (2014) destaca que por vezes a leitura literária pode estar vinculada a fins pedagógicos, relacionando a leitura aos assuntos estudados. No trabalho com sequências didáticas observamos nos planejamentos das formadoras que muitas vezes as obras literárias eram tomadas como

desencadeadoras. Contudo, no que tange à leitura como deleite, os relatórios e planejamentos de formação não detalham aspectos relacionados ao avanço de práticas de leitura como forma de estabelecer sentido para o lido, questão que poderia ser aprofundada neste ou em outros contextos de formação continuada.

Em detrimento disso, frequentemente a leitura deleite era acompanhada de confecção de personagens, uso de fantasia e distribuição de lembrancinhas no final da leitura (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013). De certa forma ocorria um consumismo da leitura deleite, a exploração dos sentidos ficava restrita à localização de informações na obra, pois os objetos e fantasias que acompanhavam a leitura ganhavam mais atenção do que a exploração e atribuição de sentidos. As ideias de Meirieu (2002, p.90) colaboram na reflexão, pois fazem pensar que esses objetos que acompanhavam a leitura podem ser considerados um meio de estabelecer o “aspecto relacional do encontro formativo quando a empatia recíproca permite que as subjetividades se expandam”. Esse aspecto favoreceu a constituição de um grupo, o que, por um lado, pode favorecer o trabalho coletivo, mas, por outro lado, “o relacional considera o didático como um ruído, um obstáculo à transparência das relações humanas”, pois embora o encontro formativo aconteça entre sujeitos ele ultrapassa o aspecto relacional e diz respeito ao momento pedagógico: “[...] considera as aprendizagens como uma oportunidade para que a relação não caia nas armadilhas afetivas e na tentação da fusão, mas se erga a um nível de exigência no qual a explicitação permanente reelaborada daquilo que se troca eleva os interlocutores à categoria dos sujeitos que se julgam progressivamente dignos da partilha que travam.” A partilha onde o encontro formativo é constituído pela troca intelectual; por esse viés, o compreender ganha força no lugar do simples fazer, porque a escola, os espaços formativos não são lugares do produtivismo, da tarefa; possuem objetivos que estão acima disso, objetivos que sustentam o compreender acima do fazer (MEIRIEU, 2005).

Larrosa (2017, p.18) diz isso de outra maneira: “[a] cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Disso se extrai uma premissa importante para pensar as experiências formativas e educativas: que menos coisas passem e mais nos aconteçam. É quando estudamos ou experienciamos um objeto cultural em profundidade que podemos reconstruir sentidos e assim adentrar em outros movimentos formativos do pensar-agir.

4.2.1.2 Leitura teórica

A estratégia da leitura teórica, seja dos cadernos de formação ou de artigos e capítulos de livros, aparece nos relatórios das formadoras e orientadoras de estudo como possibilidade de construir conhecimentos, analisar suas práticas e problematizá-las, ampliando concepções e ações. Por vezes, elas dão força para a leitura teórica sobre as práticas; outras, para os relatos de práticas; também observam-se tentativas de articulação entre teoria e a prática, aspectos que serão mostrados no próximo capítulo.

Na tese de Grandó (2018), que analisa o conteúdo da escrita das orientadoras de estudo nas cadernetas de metacognição, a autora mostra como a leitura no contexto formativo do PNAIC-UFPEL é referida como a estratégia com a qual as orientadoras de estudo mais aprendem, informação localizada principalmente ao responderem a questão “como aprendi?”. Além disso, Grandó observa que apesar das orientadoras de estudo solicitarem modelos de atividades práticas no contexto formativo, elas querem discutir e refletir teoricamente a partir das práticas, elemento também observado no nosso conjunto de dados. Nesse sentido, os momentos de leitura e discussão teórica a fim de compreender aspectos conceituais e refletir teoricamente sobre a prática parecem ter gerado mais reflexividade, defende Grandó.

As leituras eram realizadas de forma individual ou em grupo e sistematizadas através de cartazes que depois eram socializados no coletivo, em formato de seminário, ou através de jogos, ou escrita. A leitura dos cadernos de formação, ou de outros textos, tinha como princípio importante a sistematização conceitual dos aspectos estudados, sendo recorrente a discussão e construção escrita de conceitos ou ideias e princípios importantes para a prática pedagógica.

A partir desta atividade [sobre o uso e significados dos números no nosso cotidiano] foi feita a leitura e sistematização dos principais conceitos apresentados no caderno 2. No decorrer da apresentação dos grupos discutimos a importância de se trabalhar com as crianças a construção do número, pois este não é um conhecimento que se adquire espontaneamente ou em um processo de memorização. [...] é um aprendizado que se constrói a partir de reflexões e ações mentais que possibilitam o desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014)

A orientadora de estudo Rosa (2013) relata que, após a leitura e discussão em grupo sobre algumas temáticas, como alfabetização e letramento, solicitou que fossem realizadas escritas definindo concepções. Após, proporcionou a discussão

entre as professoras alfabetizadoras para que elas avançassem no entendimento dos conceitos. Ela ainda refere que “[...] as trocas de sugestões de atividades são importantes, mas a busca pelos saberes qualifica o trabalho pedagógico.” Em outro momento do relatório, ela explicita que as alfabetizadoras perceberam a importância da leitura prévia individual e em grupo e ainda destaca a importância da clareza dos conceitos para o processo do planejamento:

Após a exposição dos slides as cursistas retomaram as discussões sobre sequência didática e projeto didático e perceberam a importância das leituras prévias e as em grupos. Ter clareza dos conceitos que permeiam o trabalho pedagógico faz uma significativa diferença no planejamento. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO ROSA, 2013)

Outra orientadora de estudo também destaca a potencialidade da leitura: “As leituras nos cadernos fundamentaram as falas e nos momentos de reflexão foi muito positivo quando fazíamos relações. Esse momento revelou o impacto verdadeiro da formação na prática docente. Ficou claro que os estudos se revelaram em ações” (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2013). Tulipa (2014) também mostra em seu relatório que ocorria um maior engajamento na leitura prévia, que deveria ser realizada antes do encontro quando as professoras alfabetizadoras se interessavam pela temática em estudo, o que tornava os encontros muito mais enriquecedores.

As leituras eram ampliadas para textos que não estavam anteriormente previstos com a finalidade de colaborar no entendimento de determinados conceitos ou temáticas mais desafiadoras. Esses textos eram sugeridos pela supervisão e coordenação, pelas formadoras, ou pelas orientadoras de estudo, inclusive sendo buscados de forma autônoma pelas professoras quando sentiam a necessidade de aprofundamento teórico, buscando referências para além das que eram fornecidas pela equipe de supervisores da formação do PNAIC-UFPEL:

Em muitos momentos senti falta de uma discussão mais profunda sobre alguns assuntos referentes a matemática e sua articulação com as outras áreas do conhecimento. Quando isto acontecia eu procurava leituras complementares, algumas sugeridas pelos supervisores outras não, e acabava discutindo com a colega Luciana e a formadora que era parceira dela. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014)

No relatório da orientadora de estudo Tulipa (2014), ela destaca que a desacomodação e os questionamentos gerados a partir da discussão de conteúdos

da área da matemática como aspecto positivo por criar a necessidade de aprofundar conceitos a partir da leitura.

Ao fazer um apanhado geral do encontro percebe-se que muitas cursistas ainda não tinham noção da amplitude da área da matemática. As provocações acabaram desafiando o grupo quanto às leituras. Certa desacomodação surge como ponto positivo e revela que os objetivos foram atingidos, quando coloca aos envolvidos a necessidade da pesquisa e de se aprofundar conceitos. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2014)

Esse aspecto corrobora a ideia de Biesta (2013) que defende que por vezes os sujeitos envolvidos em processos formativos precisam descobrir necessidades formativas, fato que cria engajamento no processo de formação e autoformação. Esse aspecto pode ser percebido no trecho a seguir, quando a orientadora de estudo se refere às alfabetizadoras: “[...] estão empenhadas nas leituras e discussões, assim como buscar outras leituras para auxiliar nos estudos” (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO MARGARIDA, 2013).

O processo autoformativo também pode ser observado quando a própria orientadora de estudo, para conduzir a formação com seus pares, as professoras alfabetizadoras, buscou outros aportes teóricos com o objetivo de aprofundar sua compreensão relativa aos conceitos do SEA. Ainda, ela demonstra uma preocupação com os diferentes perfis das professoras alfabetizadoras que, por vezes, se engajam nas leituras e, outras, solicitam mais modelos de atividade práticas.

Então, eu como orientadora tive que ler atentamente todos os cadernos da unidade 3, buscar apoio na leitura sugerida pelo programa e ainda recorrer a textos de estudos da faculdade. Necessitei organizar todas essas informações em esquemas para compreender os conceitos e ter segurança para trabalhar com meu grupo de estudos. Foi importante também já estabelecer algumas situações da prática pedagógica para articular com o tema com a intenção de auxiliar as professoras cursistas com mais anos de sala de aula, mas afastadas da academia, a entender os conceitos estudados. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO MARGARIDA, 2013)

A estratégia da leitura também era utilizada quando as professoras não se engajavam com a realização de uma estratégia formativa, ou quando uma temática estudada não gerava repercussão na prática das professoras. Um exemplo disso foi em relação à temática do ambiente alfabetizador ou à estratégia da caderneta de metacognição (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2012, 2014). Para essa situação, a proposição de novas leituras teve o intuito de fornecer motivos ou razões para as professoras reconstruírem sua posição e ação pedagógica.

Em relação à própria estratégia da leitura prévia dos encontros, ou mesmo durante os encontros, as professoras alfabetizadoras por vezes apresentavam resistência de realizá-las, justificando com o excesso de demandas de trabalho ou mesmo cansaço durante o horário da formação, fato recorrente na turma da orientadora de estudo Margarida (2013). Em função disso, as professoras alfabetizadoras expressavam que preferiam a dinâmica de aula expositiva, por elas justificada como uma estratégia facilitadora da compreensão. Esse aspecto é extremamente problemático para os encontros formativos que pretendem ser uma experiência transformadora, pois é quase impossível que as professoras possam fazer um gesto de interrupção nos tempos que correm. Um gesto de interrupção permitiria parar para ler, parar para pensar, para para escutar o outro de forma mais atenta, demorar-se nos detalhes, suspender automatismos, cultivar a arte do encontro, dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2017). Embora por vezes os momentos de formação sejam precarizados pela intensificação do trabalho das professoras, em outros momentos a interrupção foi possível pelo espaço-tempo criado pelo PNAIC-UFPEL para leituras durante os encontros. Nessa direção, a orientadora de estudo Rosa (2013) destaca a importância da formação para suas cursistas: “[...] fazendo refletir sobre a teoria, pois havia muito tempo que não experienciavam este tipo de leitura.” (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO ROSA, 2013). Entre as diversas estratégias, a leitura permitiu alguns movimentos formativos através do acesso a conhecimentos, ampliação e transformação de compreensões e ações.

Em uma roda de conversa franca, sobre as leituras realizadas as colocações traziam novidades, pois muitas trabalhavam com gráficos e tabelas como verificação de uma dúvida momentânea e na maioria das vezes, provocada pelo professor. O destaque para a pesquisa como eixo norteador chamou a atenção de todas, já que nunca se percebeu que o gráfico é uma forma de expressão de uma pesquisa realizada. No momento de sistematização da leitura os mapas conceituais evidenciaram a fundamentação que todas perceberam enquanto liam. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2014)

Esse movimento de ampliação de compreensões e capacidade analítica sobre a prática pôde ser percebido em escritas anteriormente analisadas em nossos estudos. Buscávamos identificar as características e tipos de escrita das professoras em escritas sobre temáticas estudadas no contexto do PNAIC-UFPEL. Nas escritas de 2013 percebemos mais escritas do tipo redação descritiva; já em 2014 há mais textos com características descritivo reflexivas, indicando uma evolução na forma de dizer sobre os conhecimentos mobilizados para o planejamento, sinalizando para um

desenvolvimento da profissionalidade docente (JÄGER; SOUTO; NÖRNBERG, 2017).

A ampliação ou transformação na forma de compreender determinado conteúdo só é possível quando os sujeitos se engajam na leitura. A leitura só se torna uma experiência formativa quando o sujeito escuta a interpelação que o texto lhe faz e torna-se responsável por ele; para isso, é necessária a abertura, o interesse, a necessidade, o espaço-tempo. Assim, ao oferecer seu sentido, um texto convida para que o sujeito seja outro. Depois de descer o olhar para a leitura e erguê-lo é que a transformação permite experimentar e criar o mundo, a ação e o pensamento pedagógico de outras formas (LARROSA, 2016).

Nesta seção, ao analisarmos os conteúdos mais significativos no contexto formativo, percebemos o destaque para o foco conceitual que proporcionou que compreensões relativas aos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento e à organização do trabalho pedagógico fossem acessadas ou ampliadas. Observamos que os conteúdos da área da matemática aparecem com mais força nos relatórios por serem mais desafiadores e ainda constituírem uma lacuna nas práticas das professoras e nos contextos de formação inicial e continuada.

As estratégias mais referidas nos relatórios das formadoras e das orientadoras de estudo são a leitura deleite e a leitura de textos teóricos, mas, embora sejam as mais referidas, apresentam mais elementos descritivos do que reflexivos em relação à estratégia formativa. Em relação à leitura deleite, as professoras descrevem em seus relatórios as obras lidas e objetos que acompanhavam a leitura, objetos que eram confeccionados após a leitura ou lembrancinhas entregues, simbolizando a leitura; entretanto, não apresentam elementos sobre as possibilidades de exploração dos sentidos que poderiam ser expandidos. Em relação à leitura de textos teóricos, percebemos que muitas vezes eles podem ter possibilitado que compreensões se modificassem e ampliassem e, por vezes, talvez não se tornaram uma experiência formativa para as professoras por elas não se sentirem interpeladas quanto à temática, o que parece ter sido decorrência do excesso de horas de trabalho, o que tornava escasso o tempo para leitura antes do encontro, ou do cansaço que sentiam durante os momentos da formação.

5. FORMAÇÃO ENTRE PARES: UMA NOÇÃO EM CONSTRUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir a noção da formação *entre pares* que se constitui pela troca intelectual entre professoras sobre conhecimentos para o trabalho pedagógico. Observamos que essas trocas são favorecidas quando as relações hierárquicas da estrutura formativa são ultrapassadas, tornando-se um *espaço intersubjetivo e ético* de aprender com os outros, acolhendo-os e tendo seus inícios possibilitados em suas pluralidades. A formação entre pares também se estabelece quando as professoras recriam as estratégias formativas a partir das necessidades das orientadoras de estudo, pela responsabilidade profissional e ética com a formação, criando um *espaço disjuntivo*. Nesse contexto, estratégias formativas são ampliadas e geram movimentos formativos políticos e culturais que são fomentados a partir de discussões que abarcam as pluralidades e singularidades das diferentes formas de estar no mundo. Por fim, mostramos o indício de que o espaço disjuntivo que ultrapassou o programa pode ter reforçado a presença pessoal e pública das professoras.

5.1 Formação entre pares como um espaço intersubjetivo

A formação entre pares começava entre professores-pesquisadores da UFPEL e professoras formadoras vinculados à Educação Básica, gerando uma imbricação entre *comunidade de formadores de professores* (NÓVOA, 2009) - os professores-pesquisadores da UFPEL - e *comunidade de professores*, que, neste momento, ocupavam a posição de formadoras de seus pares. Em 2013 a coordenação e supervisão era formada por linguistas e pedagogas e, em 2014, integravam a equipe, além dessas profissionais, professores da área da Matemática. Após discussões teóricas conduzidas pelos professores-pesquisadores da UFPEL e sugestões de organização do trabalho pedagógico a ser conduzido pelas formadoras com as orientadoras de estudo, as formadoras se reuniam em grupos, por polos, para realizar o planejamento.

Os encontros formativos entre professoras formadoras são caracterizados como espaço de parceria para planejar a formação com as orientadoras de estudo e de discussão de estudo que, além de qualificarem a sua prática como formadora, também puderam qualificar suas práticas na escola (RELATÓRIO FORMADORA

GIRASSOL, 2014). Outra formadora também destaca as aprendizagens entre formadoras como relevantes para o seu desenvolvimento profissional:

Considero que a iniciativa de nos reunirmos como grupo por polos foi uma grande vantagem para nossa formação enquanto formadores na IES UFPel. Apreendi muito com meu grupo que contava com linguistas e pedagogos com experiência em alfabetização. Nossas reuniões para estudar os cadernos, sistematizar conteúdos e pensar o planejamento foi [...] muito enriquecedor. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013)

Em 2014, professores da área da matemática também passam a integrar o grupo de formadoras; assim, em algumas turmas havia duplas de formadoras com experiência na área da linguagem e da matemática. A formadora Girassol (2014) destaca em seu relatório a importância desse trabalho em dupla pela experiência entre pares; mesmo havendo trabalhado sozinha em sua turma, sugere que se mantenha o formato de trabalho em dupla e refere como uma experiência positiva. Ainda aponta que pôde contar com a colaboração das formadoras quando possuía dúvidas: “[...]trabalhei sozinha na sala de aula, mas contei com a colaboração de muitas colegas quando tinha dúvidas sobre alguns conceitos matemáticos” (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014).

Os professores orientadores de estudo envolvidos no processo formativo são oriundos de diversas cidades da região meridional do Rio Grande do Sul, possuem diferentes percursos profissionais e níveis de desenvolvimento pessoal-profissional, provindos de diferentes realidades educativas. Os orientadores de estudo se deslocavam de suas cidades para os pólos de formação que se concentravam em Pelotas e Porto Alegre e tinham a oportunidade de estar em um espaço formativo diferente, interagindo com sujeitos vinculados tanto à Universidade como à Escola. Um espaço para ampliar o repertório cultural e encontrar-se com outros. Esse encontro com outros tinha como característica estar entre pares com diferentes conhecimentos e níveis de desenvolvimento profissional distintos, pois as professoras possuíam diferentes percursos formativos; algumas haviam participado de outros programas de formação, enquanto outras estavam distantes de espaços formativos desde a graduação.

Recebi uma turma com professores de realidades bem distintas! Uns possuíam pós-graduação, formação continuada em programas anteriores como o Pró-letramento e Trilhas, outros com sérias limitações com as mídias [...] e distante de outras formas de formação após o término da graduação. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013)

Esses aspectos conferem às turmas uma heterogeneidade característica entre grupos de sujeitos, tomando esse aspecto, a formadora (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013) assume como premissa para organizar os encontros formativos o respeito aos diferentes percursos de aprendizagem e de experiência pedagógica para que todos se sentissem acolhidos e pudessem construir saberes de forma conjunta.

Como pode ser observado pela estrutura hierárquica e pelos sujeitos envolvidos, as relações formativas estabelecidas entre professores da universidade, professoras formadoras e orientadoras de estudo proporcionavam relações simétricas, por serem pares professoras, mas também assimétricas, pela posição ocupada na formação ou pelos diferentes tipos e níveis de conhecimentos. Mas, embora o programa de formação do PNAIC tenha uma estrutura formativa hierárquica, as formadoras buscavam estabelecer uma relação na qual as turmas pudessem desfrutar das relações entre pares na sua assimetria.

A assimetria está presente entre pares pelas diferentes etapas de desenvolvimento profissional na qual as professoras se encontram, conseqüentemente, os conhecimentos divergem e podem ser colocados em situação de aproximação, reformulação e ampliação. Afinal, ao estar “com os mesmos”, entre professoras, que possuem necessidades formativas, dificuldades ou aspirações semelhantes, é possível se sentir considerada em suas especificidades, mas mesmo assim, só se aprende “com outros”, [...] “porque “os mesmos”, em um âmbito considerado, também são “outros” em um outro domínio [...]” (MEIRIEU, 2005, p.124). Esse outro domínio se refere aos diversos tipos e níveis de conhecimentos que diferenciam os sujeitos e permitem enriquecer os processos formativos. Considerando essas questões, a formadora (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013) relata que ao pensar o planejamento tinham o cuidado de proporcionar a formação de diferentes grupos para que não ocorresse de “os mesmos sempre vivenciassem tudo com os mesmos”. Assim, as atividades formativas proporcionavam diferentes grupos entre as professoras orientadoras de estudo. Todos estudavam e dialogavam com todos da turma em tempos e formas diferenciadas. Este constitui um princípio didático importante para o trabalho pedagógico com as crianças, variar as formas de agrupamento com a intenção de aprender com os colegas, seja em grupos mais homogêneos ou heterogêneos, dependendo da intencionalidade pedagógica.

O aspecto positivo referente aos diferentes níveis e tipos de conhecimento entre as professoras pode ser percebido quando elas referem a contribuição das

orientadoras de estudo no processo formativo, construindo de fato uma formação entre pares, como pode ser observado no relatório da formadora a seguir:

[...] foi possível contar com as OEs da área da matemática que colaboraram muito para a qualificação dos nossos momentos de estudo. Poder trocar conhecimento com estas meninas foi muito significativo e consolidou um dos princípios formativos do PACTO que é colaboração e a cooperação entre nós professores. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014)

Esses aspectos também foram explicitados pela formadora Lis (2014) que salienta durante uma formação a necessidade do apoio e participação das professoras orientadoras de estudo no processo formativo, considerando que todas possuíam conhecimentos indicando que o princípio da formação, da partilha e da colaboração sempre estiveram presentes. Esse deslocamento das formadoras de sua posição na estrutura hierárquica formativa se dá pois elas assumem suas fragilidades, quanto aos conhecimentos específicos da área da matemática, solicitando e proporcionando a participação mais ativa das orientadoras de estudo. Nesses momentos, é estabelecida a formação entre pares, pois os sujeitos se deslocam de suas posições na estrutura hierárquica para aprender com o outro que possui mais conhecimentos sobre determinados assuntos.

Esse deslocamento das formadoras da posição hierárquica formativa, também foi percebido quando ocorreram atrasos na formação das orientadoras de estudo e as mesmas tiveram que conduzir as formações em seus municípios sem terem recebido a formação previamente. Duas formadoras referem esse deslocamento em seus relatórios, reforçando o princípio da formação entre pares e a autonomia das orientadoras de estudo para conduzir a formação das alfabetizadoras: “[...] eu retomei os princípios formativos reforçando que aqui não tínhamos propriamente quem ensina e quem aprende, e que somos todas colegas estudando e trocando conhecimentos, esta é a lógica da formação em rede que o PACTO propõe” (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014). Outra formadora refere: “[...] essa era uma formação na qual não existe um detentor único do saber e que elas contribuíam muito com os seus conhecimentos que eram alocados na formação para serem debatidos, reformulados e compartilhados” (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2014). A formadora Lis ainda explana que enquanto formadora da área da linguagem também estava em um processo formativo e autoformativo na busca de articular e construir conhecimentos.

A formadora Girassol (2014) indica que esse atraso na formação possibilitou que as orientadoras de estudo percebessem o sentido do trabalho em rede, no qual elas são responsáveis pelo processo de formação em que participavam e pelo processo que conduziam, criando um espaço de autoformação, visto que as orientadoras de estudo precisavam se preparar para a formação com as alfabetizadoras. Girassol entende esse processo como positivo pois quando foi realizada a formação com as orientadoras de estudo elas perceberam a necessidade de retomar alguns aspectos e ao mesmo tempo a formação entre formadora e orientadoras de estudo foi produtiva pelo fato das professoras terem mais conhecimento do assunto e consciência de dificuldades ou questionamentos:

[...] quando trabalhamos na formação elas perceberam as lacunas que tinham deixado ao trabalhar com as professoras, retomado o assunto ao retornarem a seus municípios. Foi uma experiência muito boa, pois quando chegavam na nossa formação já tinham maior domínio do assunto e alguma clareza do que não tinham compreendido muito bem, traziam exemplos e perguntas das professoras para trocar no nosso grupo. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014)

Já outra formadora toma o atraso na formação como negativo: “[...] percebi através dos relatórios das orientadoras de estudo que foi prejudicial não ter ocorrido o encontro anteriormente” (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2014). Essa percepção da formadora pode ter se dado em função de fragilidades percebidas na condução do processo formativo em relação ao domínio das temáticas em estudo, contudo, reforça a estrutura hierárquica do programa, colocando a dependência da formação ocorrer primeiro entre formadoras e orientadoras de estudo para depois ser multiplicada entre orientadoras de estudo e alfabetizadoras.

Esses processos mostram relações de dependência e independência na perspectiva das formadoras. Contudo, o que captura o olhar é quando, por vezes, as turmas parecem conseguir desfrutar das relações assimétricas entre pares (os *mesmos e também outros*) e transgridem relações hierárquicas, construindo um grupo, o que não acontece espontaneamente, pois demanda a criação do engajamento e do *espaço de escuta e fala do outro*:

Como formadora pude sentir o nível de envolvimento nos momentos de leituras, nos debates se sentiam à vontade para expor o que pensavam e entendiam. Precisei ter sempre o cuidado para que todos pudessem falar e manter o tempo sob controle para que as discussões evoluíssem [...]. O interesse em aprofundar os conhecimentos e dividir o que sabiam foi uma característica marcante desse grupo. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013)

Nesse excerto é possível perceber o estabelecimento de uma troca intelectual entre as professoras, na qual parece ter sido possível integrar e aproximar a alteridade para *aprender com o outro*. Nesta troca intelectual entre pares pode ter sido possível diferenciar cada vez mais o “saber” e o “crer” (MEIRIEU, 2005), tendo como ponto comum os conhecimentos para o trabalho pedagógico.

Quer dizer, é preciso estar junto, inserido na comunidade profissional para que se possa aprender com os outros que se diferenciam. Entre os pares da comunidade profissional que outras culturas profissionais podem ser instituídas (NÓVOA, 2009). Aprende-se com a *exemplaridade* (HAMELINE apud MEIRIEU, 2002), seja ela teórica ou prática, dos que construíram suas teorias e práticas em outros tempos e com os que estão presentes naquele encontro formativo, quando compartilham suas compreensões e práticas podem remeter o outro a si mesmo e as suas experiências para reelaborá-las ou ampliá-las. Ao ouvir o outro com disposição, somos chamados a rever formas de pensar e agir, pois o encontro com o outro abre perspectivas inimagináveis de transformação.

A atividade do *pensamento*, pela sua vinculação com a ação, que é imprevisível e, por vezes, inusitada, pede pelo pensar infindo. A cada ação, a cada acontecimento, é preciso começar a reflexão de novo, pois o pensar não produz conhecimentos ou teorias acabadas (ALMEIDA, 2011). A ação nutre, impulsiona e torna vivo o pensar. Da mesma forma, a ação adentra em outros movimentos e toma outros rumos, quando alimentada pelo pensamento. Torna-se capaz de superar automatismos e de se reinventar. Pôde ser observado nos relatórios das formadoras e das orientadoras de estudo que, ora elas enaltecem o estudo teórico como possibilidade de analisar as práticas, por vezes os relatos das práticas são enfatizados, ou ainda, a tentativa de articular teoria e prática é tomada como estratégia que ampliou as possibilidades de aprender entre pares.

Através das leituras dos cadernos de formação ou de outros textos propiciados pelos encontros formativos, as professoras, enquanto leitoras, podiam estabelecer um diálogo entre o dito e o não dito do texto, construir sentidos na interpelação do outro, momento de fala e escuta, de ser responsável pelo que se diz e pela interpelação escutada. Ao baixar o olhar para uma leitura, esse olhar se levanta e experimenta o mundo de outra forma. Por vezes, ocorre um processo de abandonar o que se era, se pensava, se fazia (LARROSA, 2016). O momento de ler a prática com a teoria congrega as leitoras:

As OE também, em grupo, montaram sequências didáticas para compartilhar com o grupo, este foi um momento muito rico, pois tendo em mãos a teoria estudada da organização da sequência didática foi feita a avaliação e os questionamentos entre elas, situação em que perceberam as fragilidades das sequências e entenderam o que era uma sequência didática e seu objetivo. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2013)

Nesse momento a palavra ocupa o algo em comum, a teoria sobre a prática relativa à organização de uma sequência didática, todos os olhos e ouvidos tendem e atendem para o trabalho pedagógico. Perguntam e dizem de muitas maneiras, afinal ler com outros multiplica ressonâncias e pluraliza sentidos, o espaço do algo em comum é espaço de diferenças. Um espaço de *ler e aprender com os outros* (LARROSA, 2016). O pensar é iluminado pelos encontros com outros, com seus exemplos e suas exemplaridades.

Na formação continuada, a aprendizagem do professor se volta para o passado ao ser inserida na tradição de conhecimentos da área da educação e ao tomar suas práticas pedagógicas como foco de reflexão. Pensar a formação como ação significa optar pela possibilidade do pensar e fazer que a ação humana oferece. Nessa perspectiva, as relações formativas se reconfiguram quando amparadas na historicidade do saber, ao articularmos a tradição e seus sistemas de explicação com o que vivemos, pensamos e experimentamos na contemporaneidade. Nessa articulação, o pensar-fazer, ao colocar-se entre o passado e o futuro, se reorganiza e adentra num novo movimento formativo de si e do outro (NÖRNBERG, 2016). Por esta razão, as decisões educacionais e pedagógicas dependem do que e de quem escolhemos para ser nossas companheiras, as “teorias-cúmplices” e as “experiências-cúmplices”. Assim como Arendt (2016), podemos olhar para o passado para procurar compreender o presente e também buscar o que dá força e sentido para a luta pela educação e pelo mundo.

Os exemplos e exemplaridades ocorriam na formação em relação às práticas formativas desenvolvidas com as alfabetizadoras, destacando dificuldades, materiais e práticas significativas (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2013, 2014), bem como em relação às práticas do ciclo de alfabetização, seja em formato de palestras, nos momentos formativos nas turmas, assim como nos seminários estaduais e finais:

Com relação [ao] relato de experiência[...] Sempre é muito bom quando ouvimos professores que fazem um trabalho de qualidade nas suas turmas,

o que contribui para que os professores também valorizem os seus saberes e os compartilhem nas formações. (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2014)

Uma professora do grupo tem um trabalho diferenciado com os artistas locais que são trabalhados em seus projetos. A mesma expôs ao grupo parte de seu trabalho. Esse momento reafirmou a importância das trocas nos encontros de formação continuada. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2013)

As atividades foram organizadas em relatos de experiências de variadas temáticas (sequências didáticas; metacognição; planejamento; gêneros textuais; ludicidade...). Teve-se 32 cursistas relatando suas práticas permitindo discussões, reflexões e muitas trocas de experiência em dez salas de aulas. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO MARGARIDA, 2013)

Nesse contexto de trocas, os *exemplos* anunciados nos relatos das experiências tomam uma dimensão, que é contrária à uma regra geral, que se aplica a uma diversidade de situações particulares. O exemplo de um caso particular pode ajudar a compreender, julgar e inspirar outros casos. Assim, o exemplo auxilia na faculdade do *juízo*, que é importante ao pensarmos na capacidade de agir e assumir responsabilidade na formação humana (ARENDDT, 2004b apud ALMEIDA, 2011). O lugar do juízo é o senso comum, a cultura, o sentido que nos insere numa comunidade profissional formada com outros, ou seja, é preciso julgar não de maneira subjetiva, mas levando em conta o que a comunidade profissional defenderia. Nörnberg explica que quando estamos desorientados, sem saber como agir, os exemplos e as exemplaridades podem mobilizar a nossa ação:

[...] não para buscar soluções prontas para situações novas, mas para “captar a complexidade das coisas educativas” e com eles caminhar um instante, sem a pretensão de imitar ou deles tomar, rapidamente e sem esforço, procedimentos e soluções técnicas, significa deixar-se levar pelo pensar e ser, eu mesma, uma pedagoga [...] (NÖRNBERG, 2016, p.18).

Uma pedagoga que preserva o direito de colocar-se em movimentos transformativos, autoformativos e *entre pares*, pois consciente de seu inacabamento, atua como uma professora que pensa e age *a partir da, na e para* a ação educativa, com responsabilidade ética frente ao compromisso com o ensino e a educação.

A formação entre pares possibilita uma maior presença da profissão na formação, constituindo uma via que possibilita tomar como problemática de base a ação docente e o trabalho escolar. Não se trata de recusar o trabalho intelectual em nome de um praticismo, mas de compreender que propostas teóricas ampliam seu sentido ao serem reelaboradas e apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu trabalho (NÓVOA, 2009). Isso implica entender que teoria e prática não

podem ser dicotomizadas ou postas em lugar de superioridade, uma em relação à outra, algo que acontece desde a antiguidade:

Desde a filosofia grega (e possivelmente até antes disso), tendo Aristóteles como representante do estabelecimento dessa discussão, o mundo ocidental se divide em uma dicotomia, ora atribuindo mais peso à abstração, ora à experiência, parecendo ser impossível um posicionamento de articulação entre ambos. [...] Defenderemos a ideia de que é possível e necessária a dissolução da divisão e da consequente hierarquização entre teoria e prática no exercício da profissão docente, entendendo-as enquanto dimensões relacionadas e indissociáveis de um todo, isto é, a docência e a ação pedagógica. (PACHALSKI, NÖRNBERG, 2018, s/p.)

No capítulo 1, abordamos essa discussão ao tratar sobre os modelos de formação. A perspectiva da racionalidade técnica que toma a formação como “capacitação” reforça a dicotomização entre teoria e prática e assume os professores como aplicadores. Contudo, assumimos a professora como intelectual que através da reflexão *sobre, para e a partir* da ação pedagógica e por meio da interconexão com estudos teóricos e diálogos entre pares constrói seu conhecimento profissional. Essa tentativa de articulação entre teoria e prática também aparece nos relatórios:

[...] estava sempre presente a articulação entre teoria e prática onde era proposta a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula para que as professoras Orientadoras de Estudos (OE) ampliassem seu universo de possibilidades de ensino, sendo capazes de perceber quais de suas práticas deveriam ser abandonadas, quais poderiam ser resignificadas e quais permaneceriam, mas com uma ampliação da qualidade do fazer pedagógico. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2013)

A reflexão sobre a prática não acontece no vazio, mas na construção e na compreensão do conhecimento, partimos da premissa que a ação docente entendida como práxis jamais será aplicação de um saber anteriormente formado, a teoria emerge da própria realidade entre uma elucidação e uma transformação dessa realidade (HOUSSAYE, 2004). A pedagogia se constrói no entremeio da teoria e da prática. A prática pedagógica entendida como *ação* não existe sem um *enraizamento* teórico, histórico, social e cultural. A ação enraizada se move gerando *rupturas* e também está fadada à sua *mediocridade*, teoria e prática não se reduzem uma à outra, estas se extrapolam mutuamente. Essa mediocridade é intrínseca à Pedagogia, pois o fracasso é ao mesmo tempo falha e possibilidade; cria-se uma fenda entre teoria e prática que é a possibilidade do elo, da relação entre as duas, o que cria o entremeio e faz Pedagogia (HOUSSAYE, 2004).

Outra autora que colabora nessa reflexão é Hannah Arendt que, contrariando a tradição filosófica, passa a questionar e buscar refutar a separação entre pensamento e ação para demonstrar que o pensamento tem lugar próprio na vida do homem comum. A filósofa acreditava que essa separação forjada pela tradição filosófica clássica impediu que se elaborasse uma verdadeira filosofia política capaz de explicar a vida cotidiana. Por esta razão sustenta a interdependência entre pensamento e vida prática, afirmando que essa conexão possui duas implicações: uma ética e, outra, política (FRANCISCO, 1996). A implicação ética diz respeito ao pensamento para a ação humana no mundo, que preza pelo bem e, a implicação política, refere-se ao pensar-agir pelo espaço comum entre os sujeitos.

O pensar não age, mas é a via na qual podemos atribuir sentido ao que se passa no mundo e nisso consiste sua relevância: tornar os acontecimentos compreensíveis (ALMEIDA, 2011). Sustentamos que é pensando sobre nossas ações que podemos agir de forma intelectual e ética frente às situações educativas. Quando executamos tarefas sem pensar, atuamos de forma rotineira, num simples fazer em que podemos nos tornar técnicos que, ao assim agir, não garantem as aprendizagens das crianças. Para Arendt (2014), o pensar ultrapassa a finalidade de *conhecer*. O pensar tem um fim em si mesmo: compreender o que nos acontece.

Vanessa Almeida (2011) explica que há uma distinção importante sobre o pensar *strictu sensu* que, para Arendt, marca a diferença entre pensar (refletir) e os processos cognitivos. Pode haver pessoas inteligentes, mas essas pessoas não necessariamente exercem o pensar. Ter um *saber* e *saber fazer* não significa que se pensa. Para pensar é preciso perguntar-se sobre o sentido de seus atos, o significado disso para si, para os outros e para o mundo. Significa pensar a educação como ação humana ética, que tem uma responsabilidade profissional para com as crianças.

Arendt entende que conhecemos, no sentido cognitivo, o que já existe, buscando resultados verificáveis e seguros e, pensamos para compreender, para dar sentido e significado a algo. No entanto, para pensar, também nos apoiamos em conhecimentos. Por isso, entendemos que o professor precisa conhecer bem o que ensina, pois “ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento” (NÓVOA, 2009, p. 30). Estaria a atividade do professor entre as atividades de conhecer, pensar e agir?

Acreditamos que sim, mas é preciso avançar na reflexão. Sacristán (2012) defende a partir da Filosofia da ação e da Sociologia da Ação que elaboraríamos um

discurso mais coerente com a realidade prática dos professores se partíssemos do “paradigma do senso comum”. Mas não é o senso comum no sentido vulgar do termo. Trata-se do senso comum que corresponde ao sexto sentido característico de sujeitos inteligentes, sábios, cultos, intuitivos. De acordo com Sacristán, trata-se do sentido atribuído por filósofos como Tomás de Aquino, Vico e, na atualidade, Gadamer, que compreendem o senso comum como a razão, os juízos e o *ethos* partilhados por uma comunidade.

Entre os princípios explicitados por Sacristán (2012), sobre a docência, está o de que atuamos na prática de acordo com o que pensamos, mas de maneira imperfeita, algo que é denominado como um primeiro nível de reflexividade. Nesse nível, o conteúdo de nosso pensamento não é a ciência, mas provém da cultura. Por isso, em processos formativos, é importante conhecer as raízes culturais das quais os professores se nutrem para saber como e porque agem de determinada forma. Ainda que o pensamento não seja a Ciência, esta pode ajudar-nos a pensar, e esse seria um segundo nível de reflexividade. O autor ainda destaca que o grande fracasso da formação de professores é que a Ciência que se dá aos professores não os ajuda a pensar. Desse modo, cabe uma indagação: Por que a Ciência que se dá aos professores não os ajuda a pensar? Seria fruto de uma racionalidade utilitarista, que marca as políticas e os desenhos de formação?

Uma via de compreensão pode se dar ao refletirmos sobre como a formação de professores tem criado espaço para expor as raízes culturais dos professores a fim de que possam ser problematizadas. Muitas crenças e mitos sobre a docência construídas nos diferentes espaços em que os sujeitos circulam, ao não serem tensionadas e problematizadas, são ativadas em situação de docência. Por esta razão, os espaços formativos são lugar de promover o confronto de concepções, problematizando crenças e conhecimentos prévios para que se ampliem horizontes de formação. Embora seja corrente na literatura e nos discursos a valorização dos conhecimentos dos sujeitos na formação, pouco se organizam estratégias que abranjam os saberes construídos em espaços para além da Universidade (NÖRNBERG; OURIQUE, 2018).

Outra razão explicativa para o fato de que muitas vezes a Ciência que se dá aos professores não os ajuda a pensar suas práticas de ensino pode se dar quando Sacristán (2012) afirma que o pensamento é parte da ação, mas não explica a totalidade da ação. Quando agimos não estamos influenciados somente pelo

pensamento, como diz o cientificismo, o positivismo e o racionalismo ocidental. Quando agimos também somos influenciados por vontades, desejos, projetos, motivos, ideologias. Para educar é preciso que se tenha um projeto, e isso não é ciência, é querer fazer, querer transformar (SACRISTÁN, 2012).

“É impossível pensar o pensamento, senão através do corpo, dos nervos, das afecções [...]” (FERNANDES, 2013, p.36). Esse é um aspecto esquecido nos cursos de formação e na investigação no campo da formação de professores: a vontade. Acreditamos a partir das ideias de Hannah Arendt que o espírito humano tem a vontade como capacidade iniciadora da ação humana. Ela fornece motivos para a ação humana e, como diz Sacristán (2012, p. 101), “[...] a vontade pode transformar montanhas, quando é forte, bem enraizada e é auxiliada pela inteligência”. Não é só a razão que precisa ser educada, mas os sentimentos, a vontade. A vontade, ao ser educada, pode colocar sua intenção num projeto de educação que rejeita a imobilidade frente às situações, faz novos inícios e sempre recomeça. É uma vontade, um desejo, um projeto fortemente vinculado ao sentido da educação no mundo como compromisso social e político com a justiça social, algo que pode o professor construir ao assumir a educação como seu modo de agir no mundo.

As atividades do pensar, querer e agir se nutrem do diálogo com as diferentes formas de conhecimento: “[...] a ciência, a arte, a religião, a poesia, a música, a metafísica e o próprio conhecimento do senso comum, entre outras” (NÖRNBERG, CAVA, 2017, p. 65). São diversas as racionalidades e vontades que movem e fundamentam a ação do professor que, ao serem explicitadas, podem ser problematizadas, refutadas, consolidadas e ampliadas. Para conceber a ação educativa fazemos um exercício de pensamento sobre os conhecimentos provisórios que possuímos; conhecimentos que são provisórios em função de que as concepções são passageiras e estão inscritas numa determinada comunidade que, ao mesmo tempo, as produz e as altera e por elas também é produzida e alterada; provisórios em razão do processo contínuo de aprendizagem no qual o professor adentra para poder ensinar. Por isso, pela complexidade, dinamicidade e imprevisibilidade dos encontros educativos, a atividade de aprender para ensinar é contínua.

As estratégias formativas que priorizaram momentos de leituras, relatos de experiências práticas, análise teórica das práticas, parecem ter criado um espaço formativo que é *intersubjetivo* (BIESTA, 2013). A ação formativa acontece entre sujeitos plurais, e é entre sujeitos de uma comunidade profissional que se possibilitam

novos inícios. Cada um com sua forma singular de compreender e agir ao ter seus inícios possibilitados e ao possibilitar e acolher os inícios dos outros, é presença no espaço formativo que se constitui por um espaço *ético*, de acordo, escuta e afetação. Dessa forma pode ampliar as possibilidades de movimentos formativos de si e do outro, reverberando na pessoalidade e na profissionalidade. Essas estratégias de leitura, estudo e discussão entre pares parecem ter possibilitado que as professoras repensassem sua ação pedagógica, um espaço formativo fundamental, visto que o professor precisa estar sempre pensando sobre o sentido e o significado de suas ações, o que requer o exercício de um pensamento crítico, que abrange tanto aspectos educacionais mais amplos e as influências do contexto macrossocial, político e econômico, quanto questões pedagógicas do cotidiano da sala de aula, adotando um *pensamento (des)construtivo*.

5. 2 Formação entre pares como espaço formativo disjuntivo

Ao planejar, a professora faz um exercício de pensamento, toma decisões, prepara-se através do estudo, o que colabora para a qualidade da sua ação pedagógica que tem como objetivo o ensino e como instrumento de trabalho o conhecimento. Mas os encontros educativos não podem ser totalmente previstos de antemão, dada a imprevisibilidade que é característica do encontro com outros e suas outridades. Assim, a educação envolve riscos; é um projeto desenvolvido sobre outros que, frequentemente, resistem ao ato de estudar. Ensinar sempre exige esforço intelectual, pois o processo de pensar a ação que busca a educabilidade de todos é contínuo e altamente exigente em termos éticos e políticos.

A professora, em sua ação pedagógica, não aplica procedimentos e técnicas que geram resultados determinados. Os efeitos dos encontros educativos são frequentemente inusitados e inesperados. Frente a essa dinamicidade e complexidade que o ensinar-educar carrega pelos encontros entre professoras e crianças, ou entre pares professoras, os registros reflexivos, escritos a partir da ação construída na relação com os conhecimentos, constituem-se em possibilidades para pensar sobre os acontecimentos e, assim, replanejar, engendrando outras práticas pedagógicas, recriando estratégias que deem conta da complexidade inerente ao encontro educativo.

Além das estratégias que constituíam a moldura do PNAIC-UFPEL,

observamos em diversos momentos nos relatórios das formadoras seu protagonismo e autonomia quanto à recriação do espaço formativo, pensando novas ações que pudessem abarcar as necessidades formativas das orientadoras de estudo. Assim, entendemos as estratégias formativas como escolhas que fazem parte do processo de formação, que podem ser recriadas durante a sua realização, pois compreendemos que os encontros formativos envolvem riscos por acontecer no espaço entre sujeitos.

Ao entender as ações como estratégias, tomamos estas como escolhas que fazem parte do processo formativo e não como um fim em si mesmas, tendo consciência do risco e da incerteza que os encontros formativos envolvem. Não operamos com as estratégias na perspectiva de um plano de controle ou um programa que não pode ser alterado, mas como possibilidade de criar e encarar cenários formativos, ajudando a resolver problemas diversos – cotidianos, teóricos, comportamentais, de falta de condições de trabalho, etc. O universo da ação, por ser complexo, abrange o imprevisto, o acaso, a iniciativa, a decisão (NÖRNBERG, CAVA, 2017).

No encontro formativo entre professoras, as estratégias também podem sofrer alterações e modificações conscientes. Por exemplo: a problematização de um assunto que surge na formação facilmente se desvia para outra discussão ou, ainda, o aprofundamento de conceitos ou o compartilhamento de ações, para capturar o outro para envolvê-lo em um processo transformativo, visando a qualificação da ação pedagógica nem sempre podem ser realizados como previamente se pensou, pois a ação sempre é maior e diferente do que se almejou, pois ela é imprevisível. Além disso, as ações visando a qualificação da ação pedagógica, nem sempre alcançam as dimensões e direções formativas esperadas, requerendo outras ações geradoras de movimentos formativos. Vejamos um dos registros, ilustrando tais movimentos:

Ao visitar suas cursistas a OE [...] encontr[ou] em algumas salas de aula um ambiente 'morto'. Isso impactou a OE. Como durante nossa formação tratamos de um aspecto importante que é o ambiente alfabetizador, essa OE aproveitou os textos [...] tratando sobre os espaços e as formas organizativas da sala de aula e outro [...] sobre o ambiente alfabetizador, para propor um aprofundamento sobre essa temática a fim de reverter o quadro observado nas salas de aula de algumas alfabetizadoras.[...] pensamos juntas em propor uma atividade que foi muito interessante na nossa formação com os OEs que é o momento de 'mostra de trabalhos'. Um espaço criado para socializarmos tudo que as turmas fazem de interessante.[...] É um processo no qual um contamina o outro com possibilidades de um 'fazer pedagógico' mais interessante [...] (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013)

Como pode ser observado a formadora junto com as orientadoras de estudo pensam em novas estratégias formativas que possam capturar as professoras a se engajarem na formação, tomando como norte sua responsabilidade formativa, “[...] pois, justamente ao descobrir o obstáculo ‘daquele que não quer’ ou ‘daquele que não entende’ é que se pode retornar aos saberes e buscar novas dimensões, tentar descobrir novos meios” (MEIRIEU, 2005, p.153).

Em outro momento do relatório de formação, a formadora descreve que, ao perceber a insegurança das orientadoras de estudo em relação à compreensão do conceito de SEA como sistema notacional, propôs o estudo de textos complementares e lançou a tarefa de que escrevessem, no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, sobre a sua compreensão a respeito do conceito, algo que foi posteriormente por ela retomado num encontro presencial. Segundo o registro da formadora, muitas orientadoras de estudo avaliaram essa tarefa como uma atividade desafiadora, que lhes permitiu organizar seu pensamento. Outra formadora no próprio encontro formativo retoma a discussão do SEA e proporciona uma reflexão estabelecendo relação com os níveis de aquisição da linguagem escrita, destacando que os conhecimentos dos níveis auxiliam na compreensão das hipóteses que as crianças constroem para compreender o SEA e como podemos auxiliá-las a avançar neste processo (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2013).

Outro movimento de autonomia que transgrediu o previsto pelo programa foi percebido quando as orientadoras de estudo reposicionam as temáticas a serem estudadas, a partir do entendimento que primeiro seria importante a apropriação dos conhecimentos específicos de linguagem para depois adentrar no estudo sobre a organização do trabalho pedagógico:

[...] apresentei a temática da unidade 2 e expliquei o porquê da alteração de ordem de estudos (unidades: 1; 3 e agora a 2). Salientei que julgamos fundamental apropriar-se primeiro dos conceitos – apropriação do SEA, consciência fonológica; estudos da psicogênese da escrita; eixos da linguagem; ortografia; consolidações em cada ano do bloco pedagógico e avaliação; para passar aos estudos do planejamento e rotina escolar. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO MARGARIDA, 2013)

A recriação e ampliação dessas estratégias formativas com vistas a engendrar movimentos de transformação na compreensão e na ação das professoras mostram que uma cultura profissional se modifica quando os sujeitos proporcionam movimentos formativos e autoformativos de forma autônoma, por perceber

necessidades formativas de si e das pares professoras frente a complexidade dos fenômenos educativos. Esses aspectos podem ser observados no relatório da formadora sobre o trabalho realizado com a inclusão:

Ao longo das formações deste ano trabalhei com a turma questões da educação inclusiva, mesmo este não sendo o objetivo [...]. Em muitos momentos as OEs pediam sugestões de como trabalhar com os alunos especiais determinados assuntos/conteúdos[...]. Mas nesta formação em especial trabalhamos com o caderno da educação inclusiva, refletimos sobre o que é inclusão, como promover a inclusão e quais as barreiras físicas, organizacionais e de preconceito ainda necessitamos superar para promovermos uma educação inclusiva e termos uma sociedade inclusiva e não só uma escola inclusiva. [...] Lembramos também que a escolha do que se trabalha na escola está carregada de valores e princípios que definem o que é “escolhido” e que isto é uma escolha político pedagógica que vai carregar implicitamente o conceito de sociedade que queremos construir. Falar em educação inclusiva é pensar e falar sobre estas questões. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014)

A partir desse movimento autônomo, que escapa ao desenho do programa, cria-se um espaço formativo que é *disjuntivo* (BIESTA, 2013), e constroem-se outras possibilidades, nas quais as professoras iniciam outras ações a partir de suas necessidades, demandas e responsabilidades profissionais. Um espaço que é também *ético* (BIESTA, 2013) porque pela responsabilidade pelo outro, reinicio minha ação. A ação pedagógica como tecnologia de produção de movimentos formativos pressupõe um compromisso com o acolhimento e a criação de espaço para que as diferentes formas de se produzir como sujeitos ou subjetivar-se possam vir ao mundo. Afinal, quem assume a tarefa da educação adquire uma responsabilidade por outros e por quem são ou podem vir a ser. Quem educa assume a responsabilidade de oportunizar e criar encontros educativos nos quais os outros possam vir ao mundo, fazer seus inícios, de modo único e singular. Quem educa reconhece o mundo de pluralidade e diferença e nele se engaja, lutando contra uma definição essencial do que é a pessoa humana, criando condições para que os sujeitos façam seus inícios diversos e acolham os dos outros.

A história mostra como mulheres, indígenas, negros, homossexuais, pobres tiveram e ainda têm suas ações impossibilitadas em nome de uma definição de quem conta como sujeito humano, herança de uma visão essencialista de sujeito do iluminismo, que influenciou o projeto de educação moderna. E também decorrentes de preconceitos que precisam ser desconstruídos para que a Escola aconteça, de fato, como espaço *mundano* de potência e de vida na pluralidade (BIESTA, 2013).

Os materiais de formação sinalizam para a diversidade, mas as professoras ampliam as possibilidades de uma ação pedagógica ética e política que acolhe os sujeitos e suas culturas singulares e plurais a partir da abordagem de conteúdos vinculados, por exemplo, à cultura negra. Foram criados momentos pedagógicos dentro da formação retomando aspectos históricos para que as professoras tivessem elementos para refletir e abarcar a cultura negra em sua ação pedagógica de forma mais consciente. Foi realizado um processo de sensibilização com músicas africanas, o resgate da história de Dandara do Palmares, adentrando em questões de gênero, também marginalizadas pelos currículos escolares e formativos (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2014). Na sequência a troca estabelecida em torno do objeto cultural “Abayomi”:

[...] contei a história das Abayomis que resgata a história dos navios negreiros, nos quais as crianças aprisionadas choravam a falta de suas mães e eram cuidadas por outros africanos, também aprisionados. As mães, separadas de seus filhos, rasgavam as próprias vestes e confeccionavam uma bonequinha, feita de retalhos e nós, que eram entregues às crianças, como forma de amenizar o sofrimento da escravidão. Quando uma criança recebia uma abayomi com retalhos dos tecidos de sua mãe, entendia imediatamente que a mãe estava viva e que se lembrava dela, mesmo que separadas em navios negreiros. Confeccionar uma aboyomi é muito mais do que resgatar a arte da boneca de pano dessa época, pois ela se constitui de sete nós que vão sendo feitos para dar forma à boneca e a cada nó mentaliza-se um pedido que será oferecido a um amigo querido. Essa oficina encantou pela sua história, pela história afro ainda negada nas instituições de ensino e pelo seu significado, pois Abayomi significa abay=encontro e omi=precioso. Assim, finalizamos com a entrega das abayomis uns para os outros ao som de músicas africanas. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2014)

Tanto o conteúdo da reflexão vinculado à cultura negra, assim como a construção da Abayomi, um objeto cultural confeccionado pelas professoras e a partilha de uma história tão significativa pode ter proporcionado reverberações no pensamento e na ação das professoras no cotidiano das suas salas de aula. Esse movimento de olhar para o passado através da história pode iluminar o futuro para compreendermos como chegamos até aqui, o que fizemos desse mundo e o que nunca deveria ser repetido. Um movimento de inserir-se na história, na tradição, para compreender e transgredir preconceitos. Esses movimentos formativos que abarcaram discussões sobre inclusão, gênero e cultura negra podem ser considerados como movimentos políticos por oportunizarem a criação de encontros educativos que visibilizam a vida dos indivíduos nas suas singularidades e pluralidades.

Enquanto espécie humana nascemos, crescemos, somos ensinados e educados na interação com racionalidades de diversas ordens, próprias dos sujeitos que compõem uma sociedade. Nesses processos, agimos constituídos por crenças, preconceitos, costumes, culturas e conhecimentos. Ao entender essas influências que constituem nosso agir, precisamos reconhecer seus limites e possibilidades. Por isso, defendemos o pensamento (des)construtivo como forma de nos colocar a refletir nas situações educativas e de agir pelo (des)fazer na formação humana, entendida como ação ética e política. Nossa constituição enquanto sujeitos é fortemente influenciada por preconceitos, limitações e por diversos *ismos* “[...] sexismo, machismo, fascismo, golpismo, conservadorismo, produtivismo, cientificismo, funcionalismo, consumismo [...]” (NÖRNBERG, 2016, p. 2). Esses *ismos* prejudicam e impossibilitam a vida na pluralidade; não permitem que as singularidades dos sujeitos apareçam; tomam como premissa o que pode ser aceito como sujeito humano e as formas de vida admitidas. Isso demanda dos professores e pesquisadores o colocar-se a pensar criticamente sobre a ação cotidiana para perceber reproduções ou possibilidades de fazer resistências a essas lógicas que restringem a potência de vida dos sujeitos na sua singularidade.

Nessa perspectiva, também se criam outras estratégias formativas que favorecem a formação pessoal e cultural das professoras. As professoras orientadoras de estudo pedem que se façam leituras deleites com literatura adulta, assim, são inseridas crônicas e poesias de autores como Mia Couto, Vinícius de Moraes, Rubem Alves, Carlos Drummond de Andrade, Luiz Fernando Veríssimo, Mário Quintana (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014). Buscam estabelecer relação dos conteúdos estudados com as culturas e histórias locais construindo sequências didáticas sobre os principais produtos econômicos de suas cidades (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2014). A orientadora de estudo Margarida (2013) ao propor o estudo dos direitos de história e geografia estabelece relação com a história do município, apresentando imagens e dados. E a orientadora de estudo Tulipa (2013) propicia um momento de conversa com uma jornalista para que as professoras possam conhecer como se produz o jornal da região.

Através de aulas passeios, uma estratégia formativa criada por Freinet, as formadoras favoreceram experiências formativas para além do programa ao proporcionar a ida a espaços que ampliam a formação cultural e profissional das professoras. Uma dessas aulas passeios foi a visita à feira do livro, considerada pela

formadora um momento cultural de grande importância no contexto formativo, especialmente para uma das professoras que nunca havia visitado uma feira do livro:

Esta aula passeio foi considerada por mim um momento cultural de grande importância [...]. A leitura dos relatos [sobre a aula passeio] foi emocionante. Uma das grandes surpresas que tive é que uma das OEs relatou que nunca tinha estado na feira do livro e que este foi um momento impar em sua vida, agradeceu a oportunidade. No momento deste relato pensei nos alunos, quantas vezes temos crianças que nunca saíram de seus bairros e talvez a escola seja a única, naquele momento, que pode oferecer para esta criança uma experiência inesquecível e tão importante. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014)

Esse tipo de experiência que amplia o universo cultural e as relações entre diferentes áreas de conhecimento são características importantes de movimentos transformadores de si, das formas de pensar, de agir e estabelecer relações formativas, de ensino e aprendizagem. A formadora Camélia (2014) destaca em seu relatório o aprofundamento criado pelas formadoras para trabalhar com as temáticas de geometria em articulação com as artes abordados nos cadernos de formação de forma elementar:

[...] Os cadernos na verdade já trazem um pequeno capítulo sobre essa questão, mas resolvemos elaborar uma formação em que essas duas áreas fossem mais aprofundadas. Para tanto escolhemos trabalhar com o artista Van Gogh através da apresentação de uma de suas obras: "O quarto em Arles". Apreciação, reprodução e identificação de aspectos como o de profundidade foi um dos conceitos trabalhado. O resultado foi acima do esperado. As OEs ficaram encantadas e de certa forma incomodadas com a carência de estudo sobre a arte. Esse trabalho finalizou com uma visita à casa de Cultura Mário Quintana para observação do quarto do poeta na capital, Porto Alegre, com o objetivo de confeccionar um mapa do trajeto até o quarto e uma planta baixa do mesmo (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2014).

Como se pode ver nos relatórios, elas novamente ampliam as propostas trazidas pelos cadernos de formação ao aprofundarem as relações entre matemática e arte. Além disso, a relação com diferentes áreas do conhecimento e a expansão de espaços formativos que ultrapassam o modelo corrente que acontece em uma sala de aula é uma via importante que favorece a ampliação do universo cultural (MEIRIEU, 2002) tanto quando proporcionado para professoras, como para as crianças que, por vezes, só terão esse tipo de oportunidade oferecida pela escola. Nesse sentido, entendemos que seja de extrema importância possibilitar às professoras uma ampla formação cultural, a qual acontece, por exemplo, através do estudo teórico, da leitura literária e do acesso a espaços culturais que ampliam a formação pessoal e profissional dos sujeitos. Como mostra Sacristán (2012), é preciso que os professores

sejam cultos para que possam oferecer cultura, ninguém consegue dar o que não tem, especialmente o que não tem acesso. E o acesso à cultura também implica melhores condições salariais, pois é essa uma via de acesso aos bens culturais.

Evocamos também a dimensão humana e relacional da profissão docente que se constitui pela ação de uma *pessoa-professor* que demanda um conhecimento pessoal (auto-conhecimento) no interior de um conhecimento profissional e reivindica fabricar o sentido de uma profissão que não cabe somente numa matriz técnica ou científica (NÓVOA, 2009). Os encontros entre pares docentes no contexto formativo do PNAIC-UFPEL reverberaram na *identidade pessoal* das professoras:

Esses espaços de formação devem servir de estímulo para o professor comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando troca de turnos entre pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas (cursistas) e com os alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional quanto pessoal. Lembro de uma OE que me abraçou e disse que a formação tinha proporcionado a ela se comunicar melhor, a ouvir mais seus colegas, a interagir com o grupo...ao final me disse sorrindo: 'Agradeço a esse grupo por me ajudar a ser uma pessoa melhor!' (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013)

O trabalho do professor com as crianças depende em grande parte de sua capacidade de comunicação, assim como os momentos de formação entre pares. Essa capacidade coaduna com a proposta de Nóvoa (2009) sobre o reforço da presença pessoal e pública da profissão que, para além da formação, também propiciou às professoras a explicitação e argumentação sobre o trabalho pedagógico com a comunidade:

[...] a participação do bloco de alfabetização na Feira do Livro foi muito gratificante, pois deu visibilidade para o trabalho da rede municipal no processo de alfabetização, promovendo a integração entre todas as cursistas e muitas trocas de experiências. Também para mim como orientadora pude observar as ações dos encontros de formação pelos excelentes trabalhos expostos e pelos relatos das professoras de suas ações de sala de aula. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO MARGARIDA, 2013)

Fala-se muito sobre os professores, mas não falam os professores. Nesse sentido é que espaços de fala como esse – o do PNAIC, por exemplo, entre outros – precisam ser favorecidos e ocupados pelas professoras para que se retome esse lugar público de fala, pois a comunicação com o público influencia a força da profissão e redimensiona sua presença na sociedade.

REFLEXÕES FINAIS

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDR, 2016, p.247)

Pude observar nos dados desta pesquisa indícios de que a formação continuada no âmbito do PNAIC-UFPEL proporcionou movimentos formativos entre pares. Esses movimentos foram construídos a partir da proposta do programa de formação e para além dele através de ações propostas entre professores-pesquisadores, professoras formadoras e professoras orientadoras de estudo que extrapolaram ou ampliaram as propostas do programa, fazendo uso de sua liberdade intelectual e responsabilidade formativa.

Nesse sentido, ressalto a importância da ação livre e imprevisível que garante que a humanidade seja resguardada e novos inícios possam vir ao mundo e à ação formativa. Quando atuamos na tentativa de tudo prever e planificar, automatizamos os processos formativos e impedimos acontecimentos inesperados e, assim, restringimos a potência criativa e imaginativa da ação entre sujeitos e a possibilidade de aprender e afetar-se pelo outro engendrando movimentos formativos.

Um movimento formativo constitui-se por uma iniciativa que tem potencial para modificar, gerando outras ações-pensamentos na relação com os conhecimentos. Movimento que não é eminentemente individual, mas que pede pela presença e afetação entre pares, com outros e suas outridades. Compreendemos um movimento formativo como algo que não gera transformação só em um sujeito e em sua ação, mas como ação que pode afetar seus pares e também as crianças. Porque transformando a si, muda-se a ação nos encontros educativos, o que abre a possibilidade de que outros adentrem em movimentos formativos.

Os movimentos formativos tensionam e projetam nossas respostas, pensamentos e inícios na educação e no mundo; constituem nossa posição e nossa forma de agirmos na educação; denotam o quão (pre)ocupados estamos com a constituição de um mundo comum. Por isso, defendo que o sentido atribuído às ações educativas e ao lugar da ação no mundo mobilizam a entrada em movimentos formativos que qualificam a atividade educativa e, conseqüentemente, geram o desenvolvimento profissional.

Partindo das evidências de que os espaços formativos no PNAIC-UFPEL geraram movimentos formativos e desenvolvimento profissional, na continuidade da pesquisa, buscaremos compreender quais e como esses movimentos e transformações acontecem entre formadoras e orientadoras de estudo no contexto do PNAIC. Nesse estudo, observamos que por vezes os movimentos parecem ter sido meramente técnicos, instrumentais, voltados para a reprodução das práticas aprendidas no contexto dos encontros formativos. E, por vezes, explicitam movimentos criativos e inspiradores que impulsionaram professoras a redesenharem suas práticas de ensino, as propostas curriculares, as relações pedagógicas, gerando renovação pedagógica, e transformando a si mesmas como profissionais. Um movimento formativo pode ocorrer quando se adere às propostas formativas ou, quando, as professoras resistem e reconstróem a formação a partir de suas necessidades formativas. Esse processo de aderir ou resistir tem relação com as razões e os motivos que movem as professoras para sua formação pessoal e profissional e a compreensão do sentido da educação para a humanidade.

Diante da reflexão realizada, decorrem os questionamentos: O que impele o professor para movimentos transformativos? O que o motiva e o move para ensinar e educar? Quais os conhecimentos abarcados no processo formativo? A formação colabora para que se desenvolva uma reflexividade conceitual sobre a ação pedagógica ou mantém uma instrumentalização do ensino? Como a formação é reconstruída nos encontros através da ação entre pares?

Compreender a formação como ação humana implica pensar em várias dimensões, entre elas, a intelectual, a ética, a política, a da vontade e a do fazer algo. Dentro desta noção de movimento formativo, as atividades da ação e do pensamento são entendidas como interdependentes, pois dão força e sustentação para que o professor construa a docência operando com conhecimentos para pensar o ato de ensino em sua dimensão ética e política. Isso significa que, por acreditarmos na

possibilidade de ensinar e educar, assumimos uma atitude intelectual que pede pelo repensar frente aos encontros educativos.

A troca intelectual entre pares se deu através do estudo e sistematização de conhecimentos específicos do ensino no ciclo de alfabetização, em diferentes áreas do conhecimento. Buscava-se atingir uma compreensão conceitual, a análise e a reelaboração de práticas pedagógicas. E quando isso não ocorria, as estratégias formativas eram recriadas, procurando auxiliar os pares na compreensão e transformação da ação pedagógica, criando necessidades formativas e fornecendo razões pedagógicas para tal.

Para além do estudo de conhecimentos específicos, do ponto de vista teórico e metodológico, também foram proporcionados nos encontros entre professoras formadoras e orientadoras de estudo momentos formativos e culturais. Por vezes esses momentos eram solicitados pelas orientadoras de estudo e outras eram criados pelas formadoras por perceberem necessidades formativas. Esses momentos criaram condições para problematizar, por exemplo, aspectos como educação inclusiva, cultura negra e gênero. Compreendo que essas problematizações podem ter gerado repercussões no pensamento e na ação pedagógica das professoras que nos encontros educativos se deparam com a singularidade e a pluralidade das crianças quanto aos seus modos de ser e estar no mundo e podem favorecer que seus inícios sejam acolhidos entre si.

Ao considerarmos o aspecto da pluralidade na ação *entre* formadoras e professoras orientadoras de estudo, no âmbito do PNAIC, e entre professora e crianças, no contexto escolar, entendemos que toda decisão que o professor toma é, de alguma forma, uma decisão política, pois esta pode permitir ou impossibilitar os inícios dos outros, suas vindas ao mundo, assim como favorecer ou privar o acesso às aprendizagens. Por isso, pensamos a formação e a ação do professor como ato político contrário à doutrinação; como atividade política que promove a justiça social por meio do acesso aos conhecimentos; como ação em que se busca educar para que as crianças façam suas ações e discursos e também acolham os outros em suas singularidades, viabilizando a construção de um espaço que inspire a vida no mundo comum.

Talvez aí esteja o cerne, seja na posição de professora ou aprendente, da ação humana: permitir com meus inícios e respostas que outros venham ao mundo e, desse modo, eu mesma tornar-me presença, professora. Nessa perspectiva, o vir ao mundo

na ação pedagógica pode ser compreendido como a responsabilidade com o engajar-se a pensar as respostas educacionais, fazer a educação e, ao mesmo tempo, o seu (des)fazer. E, para isso, não se pode parar de pensar: Como criar espaços para que os sujeitos se tornem presença, ética e singular, num mundo de outridades?

Entendo que os espaços de formação de professores podem ser considerados como momentos para pensar a formação como ação política. São espaços do estar junto, um espaço comum de construção de conhecimentos para poder decidir de forma ética sobre as questões pedagógicas e educacionais. Um espaço formativo coletivo que pode constituir-se num lugar de partilhar palavras e ações, debater e construir projetos e lutas conjuntas pela educação e pelo desenvolvimento profissional. Assim, consideramos uma ação importante que as profissionais da educação assumam a responsabilidade de resposta às questões educacionais e pedagógicas, não as deixando ao encargo das forças manipuladoras do mercado. Quando se está no jogo do neoliberalismo, podemos perder nossa capacidade de pensar. No entanto, precisamos resistir, reclamar e inventariar o desenvolvimento da profissionalidade docente, assumindo a responsabilidade pelo mundo, pela outridade dos outros, pela sua vinda a um mundo que já existe, no qual é possível agir de modo diferente pois este precisa ser democraticamente renovado.

Estes espaços foram criados por formadoras e orientadoras de estudo no contexto do PNAIC-UFPEL, recriando estratégias formativas, ampliando temáticas abordadas, por vezes transgredindo o programa de formação, constituindo-se um importante espaço de formação continuada. Contudo, esse espaço formativo viabilizado via o PNAIC precisa ser qualificado no âmbito do Estado, sistema educacional e secretárias estaduais e municipais de educação. Professores precisam de espaço-tempo incluído na carga horária de trabalho para estudo, formação e planejamento, além de melhores condições de trabalho e valorização salarial. Essas questões são fundamentais para que haja desenvolvimento profissional e melhora da qualidade da ação pedagógica e da educação pública.

Compreendo esta pesquisa como uma atividade que reconhece a formação como ação humana intelectual, ética e política e como modo/posição capaz de ir à contramão do cenário político complexo que, gradativamente, afeta a educação e intenciona invisibilizar a pluralidade e a potencialidade do singular e do diverso. Para isso, aposto na entrada em movimentos formativos de si e entre pares para assumir a tarefa de ensinar-educar com responsabilidade.

Acredito sim na educabilidade de todos e entendo a educação como forma de justiça social. Uma educação que, através da inserção na tradição de conhecimentos históricos-culturais-escolares, possibilita novos pensamentos-ações, novos inícios e recomeços criativos, assim como favorece uma posição no mundo mais responsável e responsiva à outridade dos outros. Para isso, um caminho possível é acreditar na força e potência dos espaços e ações que estabelecemos nos encontros educativos. Precisamos inventariar respostas educacionais no compromisso do seu (des)fazer, não retomando um discurso da educação redentora, mas colocando nossa ação humana para pensar-agir por possibilidades educativas.

REFERÊNCIAS

Referências bibliográficas e artigos

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 13ª ed. 2ª reimp. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2017.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro Barbosa. 1ª reimp. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDDT, H. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Trad. Cesar Almeida, Antônio Abranches, Helena Martins. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018

ALMEIDA, V.S. **Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

AZENHA, M. da G. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2010.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994. p.13-33.

BUJES, M.I. Descaminhos. In: COSTA, M. (org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p.11-33.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALLI, A.M.M. MIZUKAMI, M.G.N. **Formação de professores tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996. p.139-152.

CHARLOT, B. Educação e globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. In: _____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed. 1.reimp. São Paulo: Cortez, 2013. p.35-62.

CUNHA, M. **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação**. Educação, Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./ Dez. 2004.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (orgs.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DEVECHI, C.P.V. TAUCHEN, G. TREVISAN, A.L. Teoria e prática nas pesquisas com formação de professores: uma compreensão aberta à interação comunicativa. **Educação em Revista**, v.28, n.04, dez/2012. p.61-76.

FERNANDES, R. A. **Passeios esquizos**: Cinema, Filosofia, Educação. Maceió: EDUFAL, 2013.

FERREIRA, C. R. G. Estratégias formativas propostas na formação continuada do PNAIC-UFPEL. In: NÖRNBERG, M. et al. (org). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. Vol.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018a. p.41-70.

FERREIRA, C.R.G. Leitura deleite como estratégia formativa. In: NÖRNBERG, M. et al. (org). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. Vol.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018b. p.173-190.

FERREIRA, R. A. Sociologia da Educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 7, p. 105-120.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Lichtenstein, Liana Di Marco, Márcio Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCISCO, M. F. S. Pensamento e ação em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n.19, p. 163-175, 1996.

FRASE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa Val; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.). **Glossário do CEALE** - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. 1ed.Belo Horizonte: UFMG, 2014, v. 1.

GARCIA, M. VIEIRA, J. HYPÓLITO, A. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GRANDO, Katlen Böhm. **Escrita e leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

GRANDO, K. B.; NÖRNBERG, M. Formação de professores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: NÖRNBERG, M. et al. (org). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. Vol.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p.19-40.

GRAUE, M. E. A interpretação em contexto. In: GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 189-224.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-46.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JÄGER, J. J.; SOUTO, L. K.; NÖRNBERG, M. **CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO: a perspectiva de professoras orientadoras de estudo**. **Currículo sem fronteiras**, 2019. No prelo.

JÄGER, J. J.; SOUTO, L. K.; NÖRNBERG, M. O que escritas de orientadoras de estudo do PNAIC indicam para o movimento formativo? In: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação, IV, 2017, Porto Alegre. **Anais do IV Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação**. Porto Alegre: PUCRS, 2017.

JÄGER, J.; SOUTO, L.K.; NÖRNBERG, M. Escritas de Professoras Orientadoras de Estudo do PNAIC: Características e tipos de reflexão. In: Congresso de Iniciação Científica, XXV, 2016, Pelotas-RS. **Anais do XXV Congresso de Iniciação Científica**. Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2016. 1-4.

JÄGER, J. J. BACH, V. NÖRNBERG, M. **ESCRITAS DE PROFESSORAS ORIENTADORAS DE ESTUDO DO PNAIC-MEC SOBRE PLANEJAMENTO**. In: II Colóquio Nacional: Diálogos entre Linguagem e Educação/IX Encontro do NEL/II Seminário do PIBID de Letras da FURB, 2014, Blumenau-SC. **Anais do II Colóquio Nacional: Diálogos entre Linguagem e Educação/IX Encontro do NEL/II Seminário do PIBID de Letras da FURB**. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2014. p.1-15.

JÄGER, J. SOUTO, L. NÖRNBERG, M. O planejamento nas escritas de Orientadoras de estudo do PNAIC 2013-2014: Tendências. In: Congresso de Iniciação Científica, XXIV, 2015, Pelotas-RS. **Anais do XXIV Congresso de Iniciação Científica**. Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2015. p.1-4.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5ed. 3.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LIMA, G. PINHEIRO, L. O REGISTRO ESCRITO COMO PRÁTICA FORMATIVA: O LIVRO DA VIDA E A CADERNETA DE METACOGNIÇÃO. In: NÖRNBERG, M. et al. (org). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. Vol.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p.159-172.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: A coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MILLS, C.W. Do artesanato intelectual. In: _____. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p.211-243.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. 1a ed. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, R. L. (org). **Método Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

NERY, Alfredina. Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico: Uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J., PAGEL, S.D. e NASCIMENTO, A. R. (Org.) **Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília. MEC/SEB, 2007.

NÖRNBERG, M. et al. (org). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. Vol.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

NÖRNBERG, M. Formação de professores como ação humana: Reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. In: Reunião Científica Regional da Anped-Sul, XI, 2016, Curitiba-PR. **Anais da XI ANPED SUL**. Curitiba-PR: Ed. Setor de Educação da UFPR, 2016. p.1-21.

NÖRNBERG, M.; CAVA, P. O que é da ordem do teórico e do prático? Reflexões sobre formação de professores em contexto de estágio. In: NÖRNBERG, M. (org). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2017. p.53-72.

NÖRNBERG, M.; OURIQUE, M. L. H. Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.13, n.2, maio-ago/2018, p.1-17.

NÓVOA, A. Pedagogia: a terceira margem do rio. Conferência: Que currículo para o século XXI? **Comissão de Educação e Ciência**, 2010, Assembleia da República, Portugal. Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>>. Acesso em: 16 de novembro de 2017.

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

NÓVOA, A. O regresso dos professores. **Palestra Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia**, 2007. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/687>. Acesso em: 24 de junho de 2017.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In_____. **Profissão professor**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, A; GANDIN, L.A.; ICLE, G.; FAENZENA, N.; RICKES, S.M. Pesquisa em

Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

PACHALSKI, L. NÖRNBERG, M. TEORIA E PRÁTICA NA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS: DIMENSÕES (IN)DISSOCIÁVEIS?. **Educação temática digital**. 2018. No prelo.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.99-115.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia**: Por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.94-102.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, Portugal, 1995. p.63-92.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Traduzido de Lee S. Shulman, "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SIMON, R. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 61-84.

VIEIRA, Jarbas S. et al. Constituição das doenças da docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 303-324, set.-dez. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Documentos

BRASIL. **Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2015b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação Brasília: MEC, SEB, 2015a.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2014a.

BRASIL. **Documento orientador das ações de formação em 2014.** Brasília: MEC, SEB, 2014b.

BRASIL. **Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: MEC, SEB, 2014c.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Construção do Sistema de Numeração Decimal.** Brasília: MEC, SEB, 2014d.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Operações na resolução de problemas.** Brasília: MEC, SEB, 2014e.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador. Caderno de Apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. **Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2012d.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1.** Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf>. Acesso em: 26 out.. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

NÖRNBERG, M. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa:** Formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização. Pelotas: UFPEL, 2012. (Projeto de Pesquisa OBEDUC-PACTO/CAPES).

UFPEL. **INSCRIÇÃO PARA SELEÇÃO PÚBLICA PARA FUNÇÃO DE PROFESSOR FORMADOR DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.** Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2012. (Edital)

UFPEL. **INSCRIÇÃO PARA SELEÇÃO PÚBLICA PARA FUNÇÃO DE PROFESSOR FORMADOR (área de Alfabetização e Letramento) DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.** Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2014a. (Edital)

UFPEL. **INSCRIÇÃO PARA SELEÇÃO PÚBLICA PARA FUNÇÃO DE PROFESSOR FORMADOR (área de Matemática) DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.** Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2014b. (Edital)

Relatórios e planejamentos de formação

UFPEL. Formadora Camélia. **Relatório de formação:** Linguagem 2013. Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatório anual de formação). 33p.

UFPEL. Formadora Lis. **Relatório de formação:** Linguagem 2013. Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatório anual de formação). 17p.

UFPEL. Formadora Girassol. **Relatório de formação:** Linguagem 2013. Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatório anual de formação). 14p.

UFPEL. Formadora Camélia. **Relatório de formação:** Matemática 2014. Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatório anual de formação). 17p.

UFPEL. Formadora Lis. **Relatório de formação:** Matemática 2014. Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatório anual de formação). 25p.

UFPEL. Formadora Girassol. **Relatório de formação:** Matemática 2014. Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatório anual de formação). 17p.

UFPEL. Polo 2. **Planejamentos de atividades formativas PNAIC-UFPEL:** polo 2. Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Planejamentos de formações) 63p.

UFPEL. Polo 2- Grupo A. **Planejamentos de atividades formativas PNAIC-UFPEL:** polo 2 - grupo A. Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2014. (Planejamentos de formações). 133p.

UFPEL. Orientadora de estudo Tulipa. **Relatórios de formação:** Linguagem 2013 (Unidades 1,2,3,4,5,6,7,8). Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatórios de formação). 33p.

UFPEL. Orientadora de estudo Tulipa. **Relatórios de formação:** Matemática 2014. (Cadernos 1,2,3,4,5,6,7). Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatórios de formação). 50p.

UFPEL. Orientadora de estudo Margarida. **Relatórios de formação:** Linguagem 2013 (Unidades 1,2,3,7,8). Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatórios de formação). 35p.

UFPEL. Orientadora de estudo Margarida. **Relatórios de formação:** Matemática 2014. (Cadernos 1,2,7). Universidade Federal de Pelotas, 2014. (Relatórios de formação). 33p.

UFPEL. Orientadora de estudo Rosa. **Relatórios de formação:** Linguagem 2013 (Unidades 1,4,5,6). Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatórios de formação). 20p.

UFPEL. **MANUAL PNAIC 2014:** Orientações para Coordenadores Locais, Orientadores de Estudo e Professoras Alfabetizadoras. Pelotas: UFPEL, 2014. (Manual de orientações PNAIC-UFPEL)

UFPEL. **MANUAL PNAIC 2013:** Orientações para Coordenadores Locais, Orientadores de Estudo e Professoras Alfabetizadoras. Pelotas: UFPEL, 2013. (Manual de orientações PNAIC-UFPEL)

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Josiane Jarline Jäger

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Professora orientadora: Dra. Marta Nörnberg

E-mail: josianejager@gmail.com

Telefone: (53) 991095346

Estimadas professoras,

No período da pós-graduação (Mestrado e doutorado), desenvolverei a pesquisa intitulada “Movimentos (trans)formativos na formação continuada do PNAIC e o desenvolvimento profissional” com o intuito de **descrever e analisar como acontecem os movimentos (trans)formativos entre formadores e orientadores de estudo, no âmbito do PNAIC, observando quais são e como geram desenvolvimento profissional.**

Os seguintes procedimentos de pesquisa serão desenvolvidos:

- Análise da documentação pedagógica produzidos para e a partir das formações continuadas do PNAIC dos anos de 2013 e 2014: o planejamento e os relatórios de formação;
- Realização de entrevista com professoras formadoras e orientadoras de estudos.

Ao efetivar os procedimentos de pesquisa acima listados, intentamos atender aos seguintes objetivos de pesquisa:

- 1 – Identificar aspectos relativos aos processos de ação e pensamento pedagógicos;
- 2 – Caracterizar as estratégias formativas do PNAIC;
- 3 – Conhecer as razões e os motivos que impulsionam as professoras em seu processo de formação pessoal e profissional.

A seguir, abordo sobre alguns pontos importantes para esclarecimento sobre sua participação na pesquisa.

A pesquisa tem como fim único e exclusivamente a produção acadêmico-educacional; portanto, seus resultados serão utilizados como maneira de atualizar a literatura na área e em áreas correlatas. Todos os dados poderão ser utilizados como foco de produção, apresentação, propagação e de outras formas que poderão ser de uso educacional ou acadêmico. A pesquisa não produz nenhum malefício, de forma que não acarreta alterações/mudanças na sua integridade física, moral, social e psicológica das professoras e crianças envolvidas. Sua participação na pesquisa não gerará nenhuma despesa e tampouco será efetuado qualquer tipo de pagamento a título de reembolso ou remuneração por sua

colaboração com a pesquisa. A pesquisadora compromete-se em resguardar a identidade das professoras participantes da pesquisa.

Eu, _____, CPF número _____, concordo que recebi as informações adequadas e estou ciente sobre os procedimentos da pesquisa e que a mesma não acarretará em danos morais, físicos, sociais e psicológicos a minha pessoa. Entendi que esta pesquisa poderá qualificar minha área de atuação e áreas correlatas. Ao assinar este termo, também estou ciente de que autorizei que publicações decorrentes deste estudo possam ser feitas, resguardando minha identidade.

Assino em três vias este termo para que uma cópia seja arquivada por mim, outra pelo pesquisador responsável e, a terceira, pelo grupo de pesquisa ao qual se vincula esta investigação.

Local e data: _____, ____/____/____.

Assinatura da participante

Identidade: _____

E-mail: _____

Outrossim, agradecemos a participação na pesquisa, informando que a qualquer momento as pesquisadas poderão se desvincular da pesquisa ou se distanciar dos procedimentos da pesquisa porque a adesão se faz de forma voluntária. A qualquer momento a pesquisadora ou a sua orientadora poderão ser contatados pelos e-mails: josianejager@gmail.com e martanornberg0@gmail.com

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: _____

ANEXO B – MODELO DE PLANEJAMENTO

3º ENCONTRO DE FORMAÇÃO – PLANO – PÓLO 2

UNIDADE: 7 – HETEROGENEIDADE

POLO: 2 (Osório)

CARGA HORÁRIA TOTAL DA UNIDADE: 8h

ENCONTRO Nº 01 e 02

DATA: 07/10/2013

CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO: 8h

HORÁRIO: das 8h30min às 12h e das 14h às 20h

OBJETIVOS DO ENCONTRO DE FORMAÇÃO:

Compreender a importância da heterogeneidade no atendimento a diversidade e garantia do direito de aprendizagem dos alunos.

DESENVOLVIMENTO (DESCRIÇÃO, METODOLOGIA E RECURSOS).

1) 8h30min às 9h - ATIVIDADE DE ACOLHIDA

Apresentação dos slides “O menino da terra azul”, com o objetivo de apresentar o tema da heterogeneidade, enfocando a importância de cada um no grupo e as suas diferenças.

2) 9h às 9h20min - RETOMADA DO CONTRATO DIDÁTICO E DA CADERNETA DA METACOGNIÇÃO.

Roda de conversa sobre a utilização da caderneta de metacognição pelas orientadoras e professoras cursistas. Salientar para as OEs que possam fazer a escrita através de diferentes gêneros textuais. 3) ATIVIDADES PREVISTAS PARA A UNIDADE

OBJETIVOS:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;

- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequandoas às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;
- analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles proposto;
- conhecer e explorar os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação;
- planejar situações didáticas em que o uso dos materiais didáticos sejam recursos.

DESENVOLVIMENTO (DESCRIÇÃO, METODOLOGIA E RECURSOS).

9h20min às 10h – Relato das práticas

As OEs relatarão os encontros de formação com as cursistas nos seus respectivos municípios, a formadora fará a sistematização no quadro, considerando aspectos positivos, negativos e sugestões, considerando as atividades permanentes (caderneta de metacognição, livro da vida e leituras).

Exposição dos trabalhos produzidos pelas OEs e cursistas.

10h às 10h15min - Escrita individual das OE para ser entregue para formadora:

O que tu entendes por heterogeneidade na sala de aula de alfabetização, pensando no ensino e na aprendizagem? E como trabalhar a partir dela?

10h15min às 12h - Apresentação dos slides conceituando o tema da heterogeneidade, estabelecendo uma relação com os quatro cadernos de formação.

12h – Almoço.

14h – 14h15min – Leitura deleite

Foi previamente solicitado às OE que elegessem livros de histórias infantis do acervo do FNDE ou do Pacto para contarem durante a formação. Neste momento, será pedido que uma OE faça a leitura.

14h15min às 14h30min – Vídeo- Escrita também é coisa de criança

<https://www.youtube.com/watch?v=mYpVTNfWnoA>

14h30min às 16h – As OE serão convidadas a se reunir em grupos para fazerem as leituras e a sistematização dos cadernos da unidade 7, e apresentação em forma de mapa ou esquema conceitual e dramatização que envolva situações de heterogeneidade em sala de aula.

A divisão dos grupos será através de diferentes cores.

Ano 1 – p. 6 a 20

Ano 2 – p. 6 a 26

Ano 3 – p.6 a 30

Ed. do campo – p. 8 a 30.

16h às 16h30min – Intervalo

16h30min às 17h – Apresentação do mapa ou esquema conceitual e dramatização por cada grupo.

17h às 17h15min – Leitura deleite

Livros de histórias infantis do acervo do FNDE.

4) 17h15min às 17h30min – ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: LIVRO DA VIDA

Fluxograma sobre heterogeneidade – Cada OE irá escolher uma palavra chave para compor o fluxograma coletivo do grupo.

17h30min às 18h30min- Intervalo

18h30min às 20h30min – **Mesa temática:** Direitos de Aprendizagem em Ciências e Matemática.

UNIDADES – 4 (Ludicidade) e 7 (Heterogeneidade)

POLO: 2 (Osório)

CARGA HORÁRIA TOTAL DA UNIDADE: 12h (Retomando às 4h da formação anterior sobre Ludicidade e aprofundando o tema da heterogeneidade sobre os direitos de aprendizagem de Arte).
ENCONTRO Nº 01 e 02

DATA: 08/10/2013

CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO: 8h

HORÁRIO: das 8h30min às 12h e das 14h às 18h

SUPERVISOR DA IES: Marta Nörnberg

OBJETIVOS DO ENCONTRO DE FORMAÇÃO:

- conhecer os direitos de aprendizagem de arte;
- compreender a abordagem triangular da arte;
- conhecer os jogos didáticos distribuídos pelo MEC;
- sistematizar possibilidades de atividades a partir dos jogos;

1) 8h30min às 8h45min - ATIVIDADE DE ACOLHIDA

Livro: **Diversidade**- Tatiana Belinke

2) 8h45min às 9h - RETOMADA DA CADERNETA DE METACOGNIÇÃO.

Será solicitado que algumas OE façam a leitura de suas cadernetas. 3) ATIVIDADES

PREVISTAS PARA A UNIDADE

OBJETIVOS:

- conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do SEA, analisando jogos e planejando aulas em que estes sejam incluídos como recursos didáticos;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequandoas às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;
- analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles proposto;
- conhecer e explorar os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação;
- planejar situações didáticas em que o uso dos materiais didáticos sejam recursos.

DESENVOLVIMENTO (DESCRIÇÃO, METODOLOGIA E RECURSOS).

9h às 9h15min – Leitura deleite do acervo do FNDE sobre a temática cultura afrobrasileira e indígena.

9h15min às 10h – Leitura coletiva e discussão do texto “Direito de Aprendizagem: componente curricular Arte”, relacionando com as práticas desenvolvidas nas escolas.

10h às 11h - Slides sobre os Direitos de Aprendizagem: componente curricular Arte e abordagem triangular (fazer, ler e contextualizar Arte).

11h às 12h - Seleção de livros do acervo do FNDE relacionado ao trabalho dos direitos de aprendizagem de Arte, Matemática e Ciências, através do trabalho com as sequências didáticas.

Oficina das Obras do Portinari

12h – Almoço

14h às 14h15min – Leitura deleite

Músicas e cantigas infantis em diferentes ritmos e estilos.

14h15min às 15h30min – **Jogos da caixa do CEEL**

Retomada dos objetivos dos jogos e os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa envolvidos.

Jogos em grupo - As OEs irão jogar os jogos da caixa, refletindo sobre as suas estratégias e possibilidades de trabalho em sala de aula. Depois, irão, pensar e sistematizar possibilidades de atividades a partir dos jogos.

15h30min às 16h – Apresentação dos jogos, vídeos e materiais confeccionados pelas OE e cursistas.

16h às 16h30min – INTERVALO

16h30min às 17h – Continuação das apresentações dos jogos, vídeos e materiais confeccionados pelas OE e cursistas.

17h às 17h45min – **Leitura complementar do texto e discussão “Tempo, espaço e alfabetização: organização didática”, do livro “Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade”, de Luciana Piccoli e Patrícia Camini (Pág. 44 a 49), disponibilizados as OEs através de xerox.**

4) 17h45min às 18h – **ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: LIVRO DA VIDA**

Registro sobre os Direitos de Aprendizagem de Arte, relacionando com POLO: 2 (Osório) músicas e cantigas infantis em diferentes ritmos e estilos.

UNIDADE: 6 – PROJETO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

CARGA HORÁRIA TOTAL DA UNIDADE: 12h

ENCONTRO Nº 01 e 02

DATA: 09/10/2013

CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO: 8h

HORÁRIO: das 8h30min às 12h e das 14h às 18h

SUPERVISOR DA IES: Marta Nörnberg

OBJETIVOS DO ENCONTRO DE FORMAÇÃO:

- articular as unidades 4, 6 e 7 através de leituras e discussões;
- elaborar uma sequência didática contemplando a heterogeneidade;
- avaliar a 3ª formação de 24 horas;
- orientar sobre o Seminário Municipal e Seminário Estadual

DESENVOLVIMENTO (DESCRIÇÃO, METODOLOGIA E RECURSOS).

1) 8h30min às 8h45min - ATIVIDADE DE ACOLHIDA

Dinâmica da Caixa de Surpresa

2) 8h45min às 9h - RETOMADA DA CADERNETA DE METACOGNIÇÃO.

Será solicitado que algumas OEs façam a leitura de suas cadernetas.

3) ATIVIDADES PREVISTAS PARA A UNIDADE:

OBJETIVOS:

- compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC;
- aprofundar a noção sobre currículo nos anos iniciais do EF e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
- analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turma de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;

- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização.

9h às 10h30min – Slides conceituando e diferenciando sequência didática e projeto didático. Como fio condutor para trabalhar a unidade 6. A partir do livro **Cinderela- Meu Diário Secreto**.

10h30min às 10h50min - Leitura deleite

Livros de histórias infantis do acervo do FNDE.

10h50min às 12h – Leitura dos cadernos em pequenos grupos com sistematização e apresentação para a plenária.

Ano 1 – p. 27 a 37

Ano 2 – p. 21 a 30

Ano 3 – p. 20 a 27

Ed. do campo – p. 26 a 34

12h – Almoço

14h às 14h15min – Leitura deleite

Livros de histórias infantis do acervo do FNDE.

Esquetes

Microtextos

14h15min às 15h30h – Sequência didática

Será solicitada a elaboração de uma sequência didática, contemplando a heterogeneidade.

15h30min às 16h – Apresentação das sequências didáticas pelos grupos.

16h às 16h30min – Intervalo

16h30min às 17h – Continuação das apresentações das sequências didáticas pelos grupos.

Síntese avaliativa das sequências produzidas, a formadora e OEs irão pontuando aspectos importantes em cada planejamento e fazendo sugestões. Esta atividade será realizada coletivamente.

17h às 17h15min- ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: LIVRO DA VIDA Livro da vida e encerramento com avaliação dos 3 encontros de formação.

17h15min às 17h30min- Atividade de fechamento alusivo ao Dia do Professor Música: **Anjos da Guarda-** Leci Brandão

17h30min às 18h – Orientações sobre o Seminário Municipal e Seminário Estadual

5) DESCRIÇÃO DOS ENCAMINHAMENTOS PARA OS PRÓXIMOS ENCONTROS:

Leitura de textos complementares.