UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese de Doutorado

A escrita e a leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica

Katlen Böhm Grando

Pelotas, 2018

Katlen Böhm Grando

A escrita e a leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª Drª Marta Nörnberg

Pelotas, 2018

G751e Grando, Katlen Bohm

A escrita e a leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica / Katlen Bohm Grando – 2019.
323f.:

Orientador: Prof. Dr. Marta Nornberg
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação

.

1.escrita. 2. Formação de professores 3.Leitura . 4. Formação profissional . 5. Reflexividade pedagógica I. Nornberg, Marta .. Orient. II. Título.

CDD 370.1523

Ficha catalográfica: Bibliotecária Daiana Paiva Bezerra - CRB 10/1784

Katlen Böhm Grando

A escrita e a leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica

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

Data da Defesa: 12/12/2018

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marta Nörnberg (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira – UFMG
Doutor em Educação pela University of Wisconsin - EUA

Profª. Drª. Maiane Liana Hatschabach Ourique – UNIPAMPA
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Profª. Drª. Maria Manuela Alves Garcia – UFPEL
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Profª. Drª. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet – UFPEL
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Profª. Drª. Magda Floriana Damiani - UFPEL
Doutora em Educação pela University of London - Inglaterra

Dedico esta tese àqueles que me inspiram e fortalecem: Maitê, Flora e Marcelo.

Agradecimentos

Ao Marcelo, esposo, pai, companheiro e revisor pessoal, pelo incentivo e apoio incondicional, por abrir mão dos seus projetos para viabilizar este.

À Flora e à Maitê, tão pequenas e já tão compreensivas, por não permitirem que eu me anestesie frente ao mundo, exigindo um constante pensar e agir por mais igualdade e respeito nas relações.

Aos queridos Liege, Holdi e Averaldo por compreenderem as ausências e pela disponibilidade e carinho em cuidar das nossas pequenas.

À professora Marta Nörnberg, sempre acolhedora e profunda. Pelo entendimento, pelos questionamentos e pela força, meus sinceros agradecimentos.

Aos professores que compõem a banca, pela possibilidade da partilha e pelas valiosas contribuições.

À prefeitura de São Leopoldo que, quando do início da pesquisa, possibilitou minha atuação como orientadora de estudo do PNAIC, oportunizando importantes aprendizagens junto às colegas orientadoras e às alfabetizadoras.

Às colegas professoras alfabetizadoras cursistas do PNAIC, pelas aprendizagens e desafios que representaram durante o tempo em que atuei como orientadora de estudo.

Às orientadoras de estudo que se disponibilizaram a participar da pesquisa, assim como suas formadoras, pela abertura, acolhida e partilha.

À Universidade Federal de Pelotas, especialmente seus professores e professoras, por fazer da educação pública espaço privilegiado de debates e reflexões.

À CAPES por propiciar a viabilidade desta pesquisa através do Observatório da Educação Básica.

Por fim, aos colegas do curso, especialmente a querida Lélia, pelas contribuições e reflexões tecidas em conjunto, nas diferentes disciplinas realizadas.

Muito obrigada a todos!

"A própria democracia é, afinal, um compromisso com um mundo de pluralidade e diferença, um compromisso com um mundo onde a liberdade pode aparecer".

(BIESTA, 2017, p. 196)

Resumo

GRANDO, Katlen Böhm. **A escrita e a leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica.** 2018. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

A presente Tese tem como objetivo compreender como os movimentos de leitura e de escrita ampliam a reflexividade pedagógica, incidindo no desenvolvimento da profissionalidade docente. A investigação envolve aspectos relacionados à leitura e à escrita em geral e, especificamente, de cadernetas de metacognição. O contexto da pesquisa foi a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Estado do Rio Grande do Sul, e os sujeitos da pesquisa foram as professoras orientadoras de estudos. A pesquisa foi conduzida por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: (I) observações e filmagens de momentos de leitura de cadernetas de metacognição, durante as formações do PNAIC; (II) aplicação de questionários; e (III) análise de cadernetas de metacognição. A compreensão do contexto de formação profissional e a análise de dados basearam-se em princípios da hermenêutica filosófica gadameriana, na qual são valorizados os sentidos do texto e do intérprete, em vista da "fusão de horizontes", abrangendo também os aportes conceituais, que são os de reflexividade pedagógica (Donald Schön, Kenneth Zeichner e José Carlos Libâneo), autonomia docente (José Contreras e José Gimeno Sacristán) e abertura ao diálogo (Hans-Georg Gadamer). A Tese sustenta que os movimentos de escrita e de leitura são constituintes da reflexividade pedagógica, enquanto movimentos de interrupção e, desta forma, colaboram no desenvolvimento profissional das professoras. Essa Tese resulta como síntese das seguintes posições: (I) o conhecimento de si é construído a partir de vários movimentos: escrita, leitura partilhada, leitura de si, relações construídas e aprendizagens realizadas; (II) a escrita de si e a leitura de si possibilitam a vivência da reflexividade em suas dimensões individual e coletiva, especialmente quando as professoras interagem após a leitura das cadernetas de metacognição; e (III) a ausência ou a restrição da autonomia, no campo das ideias, dificulta a vivência da reflexividade, tanto na dimensão individual, quanto na dimensão coletiva, da mesma forma que a ausência da capacidade para o diálogo restringe o conhecimento de si e o conhecimento do outro.

Palavras-Chave: formação de professores; leitura e escrita de professoras; reflexividade pedagógica; autonomia docente; cadernetas de metacognição.

Abstract

GRANDO, Katlen Böhm. **Writing and reading of teachers in the context of professional formation and the pedagogical reflexivity.** 2018. 323p. Doctoral thesis – Post-graduation program in Education, Human Sciences Institute, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2018.

This thesis aims to understand how the writing and reading movements increase pedagogical reflexivity, influencing the development of teacher professionalism. Research involves aspects related to reading and writing in general and, specifically, metacognition notebooks. The context of the study was the formation within PNAIC (National Pact for Literacy at the Right Age), in the state of Rio Grande do Sul, and the research subjects were the study advisors. The work was conducted through the following methodological procedures: (I) observations and filming of reading moments of the metacognition notebooks during PNAIC formations, (II) surveys and (III) analysis of metacognition notebooks. The understanding of professional training context and data analysis were based on principles of Gadamer's philosophical hermeneutics in which the senses of the text and of the interpreter are valued, in view of the "fusion of horizons", wich also included theoretical concepts such as pedagogical reflexivity (Donald Schön, Kenneth Zeichner and José Carlos Libâneo), teacher autonomy (José Contreras and José Gimeno Sacristán) and openness to dialogue (Hans-Georg Gadamer). The thesis is constructed as a synthesis of the following positions: (I) self-knowledge is constructed by several movements: writing, shared reading, self-reading, built relationships and accomplished learnings; (II) the writing of the self and the reading of the self enable to experience the reflexivity in its individual and collective dimensions, especially when the participants of the formation interacted after reading the metacognition notebooks and (III) the absence or restriction of autonomy in the field of ideas hampers the experience of reflexivity, both at the individual and in the collective dimension, in the same way as the absence of the capacity for dialogue restricts the knowledge of oneself and the knowledge of the other.

Key-words: formation of teachers; teachers' reading and writing; pedagogical reflexivity; teacher's autonomy; metacognition notebooks.

Resumen

GRANDO, Katlen Böhm. **La escritura y la lectura de profesoras en el contexto de formación profesional y la reflexividad pedagógica.** 2018. 323f. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Postgrado en Educación, Instituto de Ciencias Humanas, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

La presente Tesis tiene como objetivo comprender como los movimientos de lectura y de escritura amplían la reflexividad pedagógica, incidiendo en el desarrollo de la profesionalidad docente. La pesquisa abarca aspectos relacionados a la lectura y a la escritura en general y, específicamente, de libretas de metacognición. El contexto de la investigación fue la formación continuada del Pacto Nacional por la Alfabetización a la Edad Correcta (PNAIC), en el Estado del Rio Grande do Sul, y los sujetos de la investigación fueron las profesoras orientadoras de los estudios. La investigación fue conducida por medio de los siguientes procedimientos metodológicos: (I) observaciones y filmaciones de momentos de lectura de las libretas de metacognición, durante las formaciones del PNAIC; (II) aplicación de cuestionarios; y (III) análisis de las libretas de metacognición. La comprensión del contexto de formación profesional y el análisis de los datos están basados en los principios de la hermenéutica filosófica gadameriana, en la cual son valorados los sentidos del texto y del intérprete, en razón de la "fusión de horizontes", abarcando también los aportes conceptuales, que son los de reflexividad pedagógica (Donald Schön, Kenneth Zeichner y José Carlos Libâneo), autonomía docente (José Contreras y José Gimeno Sacristán) y apertura al diálogo (Hans-Georg Gadamer). La Tesis sostiene que los movimientos de la escritura y de la lectura son constituyentes de la reflexividad pedagógica, cuando movimientos de interrupción y, de esta forma, colaboran en el desarrollo profesional de las profesoras. Esa Tesis resulta como síntesis de las siguientes posturas: (I) el conocimiento de sí se construye a partir de varios movimientos: escritura, lectura compartida, lectura de sí, relaciones construidas y aprendizajes realizados; (II) la escritura de sí y la lectura de sí posibilitan la vivencia de la reflexividad en sus dimensiones individual y colectiva, especialmente cuando las profesoras interactúan luego de la lectura de las libretas de metacognición; y (III) la ausencia o la restricción de la autonomía, en el ámbito de las ideas, dificulta la vivencia de la reflexividad, tanto en la dimensión individual, cuanto en la dimensión colectiva, del mismo modo que la ausencia de capacidad para el diálogo restringe el conocimiento de sí y el conocimiento del otro.

Palabras clave: formación de profesores; lectura y escritura de profesoras; reflexibilidad pedagógica; autonomía docente; libretas de metacognición.

Lista de Figuras

Figura 1	Quadro referente aos níveis de preparação do professor reflexivo segundo Valli (1992)	53
Figura 2	Quadro referente às informações sobre os vídeos analisados	74
Figura 3	Quadro referente ao quantitativo de questionários respondidos	76
Figura 4	Mapa da área de atuação da Universidade Federal de Pelotas e da Universidade Federal de Santa Maria no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado do Rio Grande do Sul em 2013	77
Figura 5	Mapa de divisão da área de abrangência da Universidade Federal de Pelotas em 2013	78
Figura 6	Quadro referente à amostra das cadernetas de metacognição analisadas na pesquisa	79
Figura 7	Listagem da legenda dos temas específicos identificados nas Cadernetas de Metacognição	85
Figura 8	Imagem de um exemplo de mapeamento da estrutura temática	85
Figura 9	Quadro referente à quantidade de excertos por tema específico encontrados em cada caderneta de metacognição analisada	86
Figura 10	Quadro referente ao movimento analítico de compreensão dos dados das cadernetas de metacognição	88
Figura 11	Quadro referente ao movimento analítico de compreensão dos dados dos questionários	89
Figura 12	Quadro indicativo da leitura das referências dos dados da pesquisa	92
Figura 13	Gráfico referente ao sexo dos participantes do questionário	93
Figura 14	Gráfico refente à idade das participantes do questionário	93
Figura 15	Gráfico referente ao tempo de docência das participantes do questionário	94
Figura 16	Gráfico referente aos cursos de nível médio das participantes	94
Figura 17	Gráfico referente às instituições nas quais as participantes cursaram o nível médio	95
Figura 18	Gráfico referente aos cursos de graduação das participantes	95
Figura 19	Gráfico referente às instituições nas quais as participantes cursaram o nível superior	96
Figura 20	Gráfico referente à realização de cursos de especialização pelas participantes	97
Figura 21	Gráfico referente à carga horaria semanal de trabalho das orientadoras de estudo	98
Figura 22	Quadro referente aos níveis de ensino e redes de atuação das orientadoras de estudo	98
Figura 23	Gráfico referente ao ano de início da atuação das participantes como orientadoras de estudo	99
Figura 24	Diagrama de sistematização do capítulo “Percepções sobre o contexto formativo”	100
Figura 25	Diagrama de sistematização do capítulo “Relações construídas em contexto formativo”	118
Figura 26	Fluxograma dos perfis das participantes envolvidas nas formações do PNAIC	119

Figura 27	Quadro relativo ao modo como as orientadoras de estudo se referiam às formadoras nas cadernetas de metacognição	119
Figura 28	Quadro relativo ao modo como as orientadoras de estudo se referiam às professoras alfabetizadoras nas cadernetas de metacognição	130
Figura 29	Quadro relativo ao modo como as orientadoras de estudo se referiam às colegas orientadoras de estudo nas cadernetas de metacognição	139
Figura 30	Diagrama de sistematização do capítulo “A escrita e a leitura das orientadoras de estudo”	158
Figura 31	Gráfico referente à carga horária semanal dedicada às atividades de leitura pelas orientadoras de estudo	160
Figura 32	Gráfico referente à carga horária semanal dedicada às atividades de escrita pelas orientadoras de estudo	160
Figura 33	Gráfico referente aos gêneros textuais escritos com maior frequência pelas orientadoras de estudo	161
Figura 34	Gráfico referente aos gêneros textuais lidos com maior frequência pelas orientadoras de estudo	162
Figura 35	Gráfico referente aos gêneros textuais escritos com menor frequência pelas orientadoras de estudo	164
Figura 36	Gráfico referente aos gêneros textuais lidos com menor frequência pelas orientadoras de estudo	165
Figura 37	Quadro referente à importância atribuída pelas orientadoras de estudo às atividades de leitura e de escrita	177
Figura 38	Quadro referente à carga horária semanal dedicada às atividades do PNAIC pelas orientadoras de estudo	179
Figura 39	Quadro referente aos modos de mobilizar a escrita no âmbito dos estudos levantados	181
Figura 40	Diagrama de sistematização do capítulo “Movimentos de reflexividade pedagógica”	206
Figura 41	Quadro referente aos elementos desencadeadores da reflexividade pedagógica no contexto da formação continuada do PNAIC	207
Figura 42	Quadro referente à classificação dos elementos desencadeadores da reflexividade pedagógica	209
Figura 43	Gráfico referente aos elementos desencadeadores da reflexividade pedagógica	210
Figura 44	Quadro referente aos temas presentes nos movimentos de reflexividade pedagógica realizados pelas orientadoras de estudo	211
Figura 45	Gráfico referente aos tipos de relatos reflexivos encontrados nas cadernetas de metacognição	231
Figura 46	Quadro referente à incidência dos relatos reflexivos nas cadernetas de metacognição analisadas	236
Figura 47	Diagrama de sistematização do capítulo “Rupturas e ações transformadoras vivenciadas no contexto formativo”	243
Figura 48	Quadro referente ao movimento de escrita realizado nas cadernetas de metacognição analisadas	245
Figura 49	Quadro referente à quantidade de trabalhos encontrados no Banco de Teses da CAPES conforme expressões de busca	305
Figura 50	Quadro de identificação dos trabalhos selecionados do Banco de Teses da CAPES	306

Figura 51 Quadro referente ao quantitativo de trabalhos dos GTs 8 e 10 da ANPED Nacional 310
Figura 52 Quadro de identificação dos trabalhos selecionados das reuniões nacionais da ANPED 311

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMs – Cadernetas de Metacognição

EB – Educação Básica

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEALE - Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita

GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

GT – Grupo de estudos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida provisória

OBEDUC – Programa Observatório da Educação

OEs – Orientadora de estudo

PAs – Professoras alfabetizadoras

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 15
1 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA..... 26
1.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA..... 29
1.2 A ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA..... 31
1.2.1 As ações do Pacto..... 31
1.2.1.1 A formação continuada de professoras no contexto do PNAIC..... 34

2 REFLEXIVIDADE, AUTONOMIA E COMPREENSÃO..... 41
2.1 REFLEXIVIDADE: ORIGEM, USOS E ENTENDIMENTOS SOBRE O TERMO..... 42
2.2 REFLEXIVIDADE E AUTONOMIA..... 51
2.3 A HERMENÊUTICA E A COMPREENSÃO..... 60

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO..... 67
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... 69
3.1.1 Leitura e análise de documentação sobre o PNAIC..... 71
3.1.2 Observações e filmagens dos momentos de leitura das cadernetas de metacognição..... 72
3.1.3 Aplicação de questionários..... 74
3.1.4 Análise das cadernetas de metacognição..... 76
3.2 ANÁLISE DOS DADOS..... 80
3.2.1 Movimento de compreensão dos dados obtidos nas cadernetas de metacognição..... 82
3.2.2 Movimento de compreensão dos dados obtidos nos questionários.... 89
3.2.3 Movimento de compreensão dos dados obtidos nos vídeos e nas observações..... 90
3.3 A ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS DE ANÁLISE..... 90
3.4 PERFIL DO GRUPO DE ORIENTADORAS DE ESTUDO..... 92

4 PERCEPÇÕES SOBRE O CONTEXTO FORMATIVO..... 101
4.1 PERCEPÇÕES SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO..... 102
4.2 PERCEPÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES FORMATIVAS..... 108

5 RELAÇÕES CONSTRUÍDAS EM CONTEXTO FORMATIVO..... 118
5.1 RELAÇÕES ENTRE ORIENTADORAS DE ESTUDO E FORMADORAS. 118
5.2 RELAÇÕES ENTRE ORIENTADORAS DE ESTUDO E PROFESSORAS ALFABETIZADORAS..... 131
5.3 RELAÇÕES ENTRE AS ORIENTADORAS DE ESTUDO..... 140
5.4 RELAÇÕES DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO COM SUA APRENDIZAGEM..... 146

6 A ESCRITA E A LEITURA DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO..... 157
6.1 RELAÇÕES DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO COM AS ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA..... 159
6.2 RELAÇÕES DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO COM AS ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA DAS CADERNETAS DE METACOGNIÇÃO..... 175
6.3 ESCRITA E LEITURA DAS CADERNETAS DE METACOGNIÇÃO NOS GRUPOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS..... 194
6.4 SUGESTÕES E OBSERVAÇÕES DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO SOBRE A ATIVIDADE DAS CADERNETAS DE METACOGNIÇÃO..... 197

7 MOVIMENTOS DE REFLEXIVIDADE PEDAGÓGICA..... **204**
7.1 ELEMENTOS DESENCADEADORES DA REFLEXIVIDADE PEDAGÓGICA..... 205
7.2 TEMAS PRESENTES NOS MOVIMENTOS DE REFLEXIVIDADE PEDAGÓGICA..... 210
7.3 CARACTERÍSTICAS DOS RELATOS REFLEXIVOS..... 229

8 RUPTURAS E AÇÕES TRANSFORMADORAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO FORMATIVO..... 240
8.1 RUPTURAS NA ESCRITA..... 243
8.2 RUPTURAS NA DINÂMICA DA FORMAÇÃO..... 248
8.3 RUPTURAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 255
8.4 RUPTURAS NA POSTURA DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO..... 260

DISCUSSÕES E POSIÇÕES SUSTENTADAS: CONTINUIDADES, DESCONTINUIDADES E TENDÊNCIAS..... 266

REFERÊNCIAS..... 287

APÊNDICES..... 294
APÊNDICE A – Questionário..... 295
APÊNDICE B – Levantamento de estudos..... 301

ANEXOS..... 316
ANEXO A – Termo de Doação de material ao acervo do OBEDUC-PACTO..... 317
ANEXO B – Termo de participação em coleta de produção escrita..... 319

INTRODUÇÃO

"O trabalho mais difícil e mais importante é aquele que fazemos dentro de nós. Precisamos realmente repensar nossa prática em sala de aula".

(Escrita de uma caderneta de metacognição - Nov/2014)

O tema desta pesquisa é a leitura e a escrita de professoras[1] em contextos de formação. Para justificar a escolha da problemática de pesquisa – *como movimentos de escrita e de leitura, realizados por professoras orientadoras de estudo, em contextos de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Estado do Rio Grande do Sul, ampliam a reflexividade pedagógica por meio do uso de cadernetas de metacognição?* – gostaria de realizar um breve relato da minha trajetória de formação pessoal e profissional, além das experiências como professora de crianças e professora de professoras. Minha formação como professora iniciou, evidentemente, durante a experiência como aluna. É através dessa experiência que carrego, até hoje, modelos de boas e más professoras. Também carrego os sentimentos que cada vivência provocou em mim.

Meus estudos para ser professora iniciaram durante o Ensino Médio, quando cursei o magistério, como aluna interna e bolsista em uma escola do interior do estado do Rio Grande do Sul. Esse período foi muito importante e decisivo na

[1] Ao me referir aos trabalhadores da docência utilizarei os termos no feminino ("professoras", "alfabetizadoras", "orientadoras de estudo", "formadoras"...), por versar sobre um universo profissional predominantemente constituído por mulheres, salvo quando se tratar de citações ou excertos de fala ou escrita, referidos por autores ou participantes da pesquisa. Não se trata, no entanto, de uma discussão sobre gênero, mas sim, de uma opção político-ideológica na qual reconheço o coletivo da docência como eminentemente feminino e, por isso, assim me refiro a ele.

minha formação profissional e pessoal, pois tive a oportunidade de vivenciar uma série de experiências formativas, tais como a realização de intercâmbios culturais, o estudo de música, teatro, robótica, línguas estrangeiras, dentre outras.

O processo de formação como professora durante o curso de magistério foi conduzido por profissionais muito bem qualificadas. Algumas delas também atuavam no Ensino Superior e demonstravam verdadeira paixão pela educação. Suas intenções davam-se no sentido de fazer as estudantes problematizarem as práticas observadas, nos momentos em que realizavam visitas às escolas da região.

Ao concluir o curso de magistério, iniciei a graduação, optando pelo curso de Pedagogia. Ao mesmo tempo, iniciei o trabalho em duas escolas privadas. Posteriormente, optei por permanecer em apenas uma delas, onde atuei como professora da Educação Infantil por mais de cinco anos. Durante a graduação, tentava traçar relações entre os conceitos estudados e a prática da sala de aula, uma vez que trabalhei no decorrer de todo o curso superior. Essa vivência foi importante para a minha formação profissional, pois possibilitava rever constantemente as minhas práticas pedagógicas, uma vez que refletia criticamente sobre elas e buscava ressignificá-las a partir dos estudos realizados.

A escola em que atuei como professora enquanto realizava o curso de licenciatura era, e ainda é, conhecida regionalmente pela excelência acadêmica. A experiência de docência que construí naquele contexto definiu muito daquilo que acredito em relação à educação. Um aspecto, porém, me desagradava: a postura de algumas professoras que costumavam repetir sempre as mesmas propostas com seus alunos. Parecia que tinham medo de mudar ou de ousar, pois seu trabalho era guiado pelo realizado no ano anterior, pelo livro didático ou pelo seguimento rigoroso das orientações da coordenação pedagógica. Seria insegurança? Seria comodismo?

Ao ser aprovada em dois concursos públicos, decidi sair da escola privada e experimentar outra realidade. Eu sabia que, para que pudesse ter uma noção mais abrangente sobre a educação, era necessário vivenciar a realidade da escola pública. Ao fazer isso, foram vários os aspectos que me impactaram: questões estruturais e físicas das escolas, colegas pouco valorizadas e motivadas, crianças econômica e afetivamente carentes, rotinas que pareciam cristalizadas, dentre outros. Durante os seis anos em que atuei em escolas públicas, deparei-me,

novamente, com aquilo que me inquietava na realidade privada: professoras que repetiam suas práticas e pareciam não fazer qualquer movimento de mudança.

Por que, afinal, aquela postura me inquietava? Qual a professora que não realiza repetições, sejam elas de estratégias didáticas, de materiais utilizados, de postura frente a situações problemáticas, de argumentos ao falar com as famílias? Eu mesma, em diferentes momentos, repetia estratégias que já havia experimentado em situações anteriores. Outras vezes, eram movimentos que vivenciei como aluna que eram reproduzidos por mim, enquanto professora.

Minha percepção era de que essas professoras que me instigavam não realizavam movimento de mudança. Mas eu não conhecia suas práticas tão a fundo para afirmar que não realizavam mudanças. Seria injusto e até ingênuo pensar que nunca procuravam mudar. Na verdade, a postura dessas colegas me inquietava, pois eu tinha a impressão de que os movimentos de repetição e reprodução pareciam sobressair-se em relação aos movimentos de criação e invenção. O problema estava na minha ideia de que a demasiada repetição parecia significar um não pensar sobre aquilo que se fazia. Para mim, na época, a reflexão sobre a prática levaria a professora a ressignificar essa mesma prática, o que implicaria em mudanças. Como pouco percebia mudanças, tinha a impressão de que aquelas profissionais pouco refletiam sobre suas práticas pedagógicas.

Além dessa inquietação inicial, outro aspecto que me motivou a realizar a presente pesquisa foi toda a experiência vivenciada durante o mestrado e, especialmente, a pesquisa realizada, que teve como tema o letramento. O principal objetivo da pesquisa de mestrado foi refletir sobre as possibilidades de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificadas por professoras alfabetizadoras. Nesse trabalho, que contou com a participação de 13 professoras de 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de São Leopoldo, busquei identificar os saberes dessas professoras sobre o tema do letramento e pude concluir que sua formação inicial, na maior parte dos casos, não havia contemplado a temática. Isso, de certa forma, explica o fato de demonstrarem dúvidas sobre o significado de letramento, que era, muitas vezes, confundido com o de alfabetização. Entretanto, mesmo não tendo clareza sobre o letramento, as professoras indicaram que era necessário valorizar os saberes dos alunos, no que diz respeito aos usos da escrita e da leitura, assim como respeitar as especificidades das crianças de 5 e 6

anos de idade, aspectos importantes quando tratamos dos temas alfabetização e letramento.

A temática do letramento, até então pouco conhecida por mim mesma, passou a tomar conta dos meus pensamentos e preocupações. Quanto mais eu conhecia o tema, mais percebia que precisava avançar naquilo que propunha aos meus alunos e, ainda, o quanto todos precisavam avançar. A pesquisa realizada e a prática como professora alfabetizadora, vivenciada por mim em sala de aula durante todo o decurso do mestrado, levaram-me a refletir sobre a necessidade de investirmos em formação continuada. No caso do letramento, por ser um tema relativamente novo no contexto brasileiro, muitas professoras não tiveram oportunidade de ter contato com esse conceito durante a formação inicial. Frente a isso, a formação continuada, como tempo-espaço de reflexão coletiva, teria a potencialidade de ajudar as professoras a avançar em suas aprendizagens e práticas pedagógicas.

No ano de 2012, comecei a trabalhar com formação de professores[2] em cursos de extensão e, em 2013, passei a atuar como orientadora de estudo, doravante OE, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC[3]. É dessa experiência que decorre a problemática deste projeto de pesquisa. No capítulo seguinte, apresento o programa e suas bases. Por hora, uma breve contextualização parece suficiente para compreender a justificativa e intencionalidade desta pesquisa.

O PNAIC, programa de iniciativa federal, pretende que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos ou até o 3º ano do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, um dos eixos de atuação do programa é a formação de professoras alfabetizadoras, doravante PAs. Essa formação iniciou no ano de 2013 e prosseguiu nos anos seguintes. As formações foram estruturadas pelo Ministério da Educação – MEC – e organizadas em parceria com diversas universidades públicas. As universidades organizaram as formações nos diferentes estados do país. Essas formações foram ministradas por formadoras selecionadas pelas

[2] Quando me referir ao campo de pesquisa “formação de professores”, manterei o uso da palavra “professor” no masculino, uma vez que faz parte de uma expressão corrente no meio acadêmico e por se tratar de uma área de pesquisa já consolidada.

[3] O PNAIC foi instituído através da portaria n° 867, de 4 de julho de 2012 (http://pacto.mec.gov.br/index.php).

universidades às professoras OEs. As Oes eram advindas de diferentes municípios e, após a realização das formações junto às universidades, retornavam aos municípios de origem e ministravam essas formações às PAs de seus municípios.

Nesse contexto, durante os anos de 2013 e 2014, eu atuei como OE do município de São Leopoldo, participando das formações organizadas pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. No decorrer da minha atuação como orientadora do PNAIC, percebi grande dificuldade em estabelecer um diálogo pautado em aspectos teóricos com as professoras que participavam das turmas por mim orientadas. Da mesma forma, percebi dificuldade das PAs em voltar-se para a sua prática pedagógica, sendo comum em suas posturas e falas, buscar os "culpados" ou "responsáveis" pelos problemas enfrentados em sala de aula. Esse papel de "culpado", entretanto, dificilmente era assumido pelas próprias alfabetizadoras. Ainda que as professoras tenham que se preocupar com as falhas no sistema educacional, é preciso olhar para a situação educacional que se coloca – situação de uma "escola transbordante", como diria Nóvoa (2009, p. 77) – e para o próprio trabalho, buscando perceber em quais aspectos é possível avançar e como se pode qualificar as práticas docentes.

Ocorre que esse movimento de olhar para a própria prática, para qualificá-la, raramente acontecia. Da minha parte, é ainda preciso avançar na reflexão sobre essa dificuldade de pensar sobre a prática: isso era consequência de falha minha como OE e formadora de grupos de alfabetizadoras, por não ter conseguido levar os grupos a esse nível de reflexão? A dificuldade era do grupo, que não se deixava conduzir por esses caminhos, procurando os "culpados" pelos problemas em educação como forma de esquivar-se de suas responsabilidades enquanto docente? Era uma dificuldade de ambos, formadora e grupo?

Uma das atividades desenvolvidas durante a formação, naqueles municípios que tiveram sua formação conduzida pela UFPel, foi a sistematização individual dos conhecimentos construídos pelas professoras e orientadoras de estudo, em um instrumento de reflexão denominado de *Caderneta de Metacognição,* doravante CM. Nessa caderneta, as professoras e orientadoras foram convidadas a escrever após cada um dos encontros formativos, guiando-se por três perguntas: O que aprendi?

Como aprendi? O que não aprendi?[4] No início do encontro seguinte era realizada a leitura dos registros, como forma de socialização das aprendizagens das professoras.

Como OE, pude vivenciar a escrita e leitura das CMs em dois diferentes âmbitos: 1) Ao participar dos cursos de formação, fui convidada a manter registros sobre as minhas aprendizagens em uma CM; 2) Ao assumir dois grupos de formação, convidei as alfabetizadoras a registrar suas aprendizagens em suas CMs.

Essa prática de registros inquietou-me por alguns motivos. Em primeiro lugar, como OE, devo confessar que nem sempre consegui manter regularidade na escrita da minha caderneta. Essa escrita, assim como foi proposta pela equipe de formação do PNAIC-UFPel, não me atraía, pois acreditava que as perguntas propostas não levavam, necessariamente a uma reflexão sobre a prática, limitando que as professoras, e eu mesma, escrevêssemos apenas sobre os conteúdos que haviam sido desenvolvidos durante a formação.

Mais tarde, ao propor a atividade de escrita na caderneta aos grupos de alfabetizadoras com quem eu trabalhava, percebi que: a) uma parte das PAs demonstrava resistência, não realizando a proposta; b) uma parcela das professoras realizava a atividade, mas limitava-se a fazer listas dos conteúdos desenvolvidos nos encontros; c) uma pequena parte das professoras conseguia articular suas aprendizagens provenientes do curso, com a prática pedagógica realizada em seu contexto de atuação. Insatisfeita com o uso que as professoras faziam das cadernetas, sugeri que não mais escrevessem seguindo as três perguntas iniciais, mas sim, tentando fazer uma relação entre o que estavam aprendendo e o que vivenciavam em sala de aula. A partir dessa abertura, algumas professoras passaram a escrever mais sobre as suas práticas.

Por fim, percebia que a escrita, para mim, tornava-se mais significativa quando realizava os relatórios das formações, pois, ali, percebia maior oportunidade de pensar sobre a prática e buscar alternativas ou melhorias para qualificá-la.

Por um lado, esses aspectos levaram-me, por vezes, a questionar o uso das CMs. Por outro lado, eu reconhecia a importância da escrita como elemento

[4] No decorrer do texto há situações nas quais as participantes da pesquisa se utilizam de uma formulação diferente relativa à terceira pergunta mobilizadora da escrita: O que não entendi?

formativo. Eu sentia satisfação com as reflexões que conseguia elaborar na escrita dos relatórios das formações. Percebia que ao parar para escrever esses relatórios, eu repensava sobre os momentos vivenciados nas formações, refletia sobre o que havia gerado bons resultados e o que não havia, bem como os motivos para isso, avaliava minha atuação e a participação das alfabetizadoras e replanejava, reorganizava, colocava novos parâmetros para guiar minha prática. Portanto, a atividade de escrita, para mim, adquiria importância como elemento formativo.

Em relação aos sentimentos que a escrita das cadernetas e a escrita dos relatórios reflexivos mobilizaram em mim, alguns autores vêm observando que, em se tratando de formação de professores, o querer, os desejos, as vontades das professoras são elementos esquecidos. Sacristán (2012, p. 100), por exemplo, ressalta que a "[...] Filosofia da Ação e a Psicologia Profunda têm mostrado, ao longo do século XX, que fazemos coisas que não queremos, como fazemos coisas sem saber por que as fazemos". É preciso, portanto, considerar as vontades das professoras e, também, educar suas vontades, pois a "[...] vontade pode transformar montanhas, quando é forte, bem enraizada e é auxiliada pela inteligência". (SACRISTÁN, 2012, p. 101)

Estes são, portanto, os motivos que me levaram a realizar esta pesquisa: a) o incômodo relacionado às colegas que pareciam não refletir sobre suas práticas, repetindo ano após ano a maior parte daquilo que propunham aos alunos; b) o reconhecimento, a partir da minha pesquisa de mestrado, da fundamental importância da formação continuada de professores; c) a perceptível resistência das minhas alunas, colegas alfabetizadoras, em refletir sobre aspectos teóricos; d) a tendência dessas mesmas professoras a procurar os "culpados" pelos problemas educacionais, sem conseguir colocar-se também como responsáveis por eles; e) as dificuldades enfrentadas por mim e pelas colegas, PAs, com a escrita das CMs e f) a crença de que a escrita pode ser um importante elemento formativo.

Assim, me propus a investigar o seguinte *problema de pesquisa*: Como movimentos de escrita e de leitura, realizados por professoras orientadoras de estudo, em contextos de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Estado do Rio Grande do Sul, ampliam a reflexividade pedagógica por meio do uso de cadernetas de metacognição? Tive como *objetivo principal* da pesquisa, portanto, compreender como movimentos de leitura e de

escrita ampliam a reflexividade pedagógica, incidindo no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Os *objetivos específicos* foram:

- Descrever os sentidos que as professoras orientadoras de estudo atribuem à leitura e à escrita em contextos de formação profissional;
- Identificar os limites e as potencialidades de uma estratégia de escrita e de leitura, a caderneta de metacognição, por meio da compreensão dos significados formativos a ela conferidos pelas professoras orientadoras de estudo;
- Analisar como se estabelecem os processos de reflexividade pedagógica (nas dimensões individual e coletiva), conhecimento de si e do outro, em contextos de formação profissional.

As *hipóteses da pesquisa*, por sua vez, foram as seguintes:

- No contexto pesquisado, o conhecimento de si é construído a partir de dois movimentos: 1) a escrita (atividade individual), que possibilita um olhar para dentro de si; 2) a leitura (atividade partilhada), que possibilita o (re) conhecimento do outro e a consequente percepção sobre suas próprias crenças, expectativas e limitações;
- A escrita de si e a leitura de si possibilitam a vivência da reflexividade em suas dimensões individual e coletiva. A escrita de si permite olhar para a sua prática, perceber as teorias implícitas nela e pensar sobre a pertinência de modificá-la ou não, a partir dos temas tratados na formação. Já a leitura partilhada de si permite passar da reflexividade individual para a vivência da reflexividade coletiva, na medida em que o grupo se desafia, cresce em conjunto e consegue refletir sobre situações mais amplas do que a da sala de aula de cada membro do grupo;
- A ausência ou restrição da autonomia nos processos de formação profissional impossibilita a vivência da reflexividade, tanto na dimensão individual, quanto na dimensão coletiva. Da mesma forma que a ausência da capacidade para o diálogo – abertura ao diálogo – impede o conhecimento de si e o conhecimento do outro.

Os *sujeitos da pesquisa* foram orientadoras de estudo do PNAIC. Os procedimentos de *produção de dados* foram observações e filmagens em momentos de formação, questionários e análise de cadernetas de metacognição.

A *análise de dados* esteve alicerçada em pressupostos da hermenêutica filosófica, buscando ultrapassar um processo meramente técnico de leitura de dados, que desvincula os dados do contexto histórico no qual são produzidos. A compreensão hermenêutica possibilitou considerar texto e contexto, texto e intérprete, carregando sentidos de ambos, em um movimento de "fusão de horizontes" (GADAMER, 2002), que pressupôs a abertura do pesquisador para deixar-se afetar pelo novo, pelo outro, pelo texto.

Nesse processo, foi necessário prezar pela "vigilância epistemológica" de que nos fala Bourdieu et al. (1990). Essa vigilância refere-se ao constante desafio de interrogar as condições, os limites e as possibilidades dos instrumentos de produção dos dados, dos dados em si e da compreensão que deles se fez. Além disso, impõe-se o desafio de romper com a espontaneidade e o senso comum, buscando compreender o objeto com base nos conhecimentos do campo científico. Resulta dessa vigilância o cuidado em apresentar o contexto da pesquisa (presente no capítulo sobre o PNAIC), investigar o conhecimento já sistematizado pelos pesquisadores do campo (presente no capítulo teórico), realizar um detalhado processo de tratamento dos dados (processo descrito no capítulo sobre a metodologia) e, por fim, empreender o exercício de leitura e reflexão sobre os dados produzidos, exercitando movimentos de interpretação, com vistas às rupturas possíveis, às transformações e às permanências observáveis.

Considerando, portanto, os cuidados tomados em vistas da vigilância epistemológica, bem como, a noção de "fusão de horizontes", esta tese está organizada em nove capítulos. O primeiro capítulo apresenta o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, contexto no qual ocorreu a pesquisa. A partir da legislação e dos documentos oficiais, apresentei os eixos do programa, assim como os princípios da formação de professores propostos por ele.

O segundo capítulo abrange os estudos sobre a reflexividade, autonomia e compreensão. No que diz respeito à reflexividade, busco a origem do conceito em Dewey (2010) e o modo como foi utilizado por Schön (2000) ao tratar do profissional reflexivo, além de considerações de outros estudiosos da área, tais como, Zeichner

(2008), Sacristán (1995, 1999, 2012), Libâneo (2012), Pimenta (2012), Mizukami (2010), elencando as diferentes acepções produzidas no campo da formação de professores. Também traço relações entre a reflexividade, a autonomia docente e a compreensão, tendo como principais autores base Contreras (2012) e Gadamer (1997, 2002).

O capítulo 3 aborda a metodologia da pesquisa, no que diz respeito aos procedimentos de produção de dados e ao processo de análise dos mesmos. Também apresento o perfil do grupo de orientadoras que participaram dos questionários. Os cinco capítulos que seguem referem-se à análise dos dados. O capítulo 4 apresenta as percepções das OEs sobre o PNAIC e as atividades formativas realizadas no âmbito do programa.

O quinto capítulo está voltado às relações interpessoais e às relações com a aprendizagem que as OEs construíram ao longo do movimento formativo. O capítulo 6 diz respeito às relações das orientadoras com a escrita e a leitura de modo geral e, mais especificamente, com a escrita e a leitura das CMs.

O sétimo capítulo aborda os movimentos de reflexividade pedagógica realizados pelas participantes da pesquisa. Os relatos reflexivos escritos nas cadernetas foram analisados em relação aos seus conteúdos e à sua estrutura. Esse capítulo também abrange os elementos que desencadearam a reflexividade pedagógica. O oitavo capítulo, que trata da análise de dados, se refere às rupturas e ações transformadoras que as OEs vivenciaram no âmbito da formação.

O último capítulo retoma os objetivos da pesquisa e mostra como foram tratados ao longo dos capítulos anteriores. Também retoma as hipóteses de pesquisa e apresenta as continuidades, descontinuidades e tendências, o que resultou em novas posições a partir da compreensão da realidade estudada. Por fim, apresenta a tese decorrente deste estudo, que é a de que **os movimentos de leitura e de escrita de professoras são constituintes da reflexividade pedagógica, na medida em que se configuram como movimentos de *interrupção* e podem, desta forma, colaborar no desenvolvimento profissional das professoras**.

Para finalizar esta introdução, explico que, ao elaborar o projeto de tese, optei por realizar uma escrita utilizando a primeira pessoa do plural, por compreender que a pesquisa não era somente minha, mas de todos aqueles que, de alguma forma, se

envolveram, viabilizaram, motivaram ou colaboraram para a sua efetivação, fossem eles sujeitos da pesquisa ou não. Assim, ao optar pelo uso da primeira pessoa do plural, não tive a intenção de omitir ou esconder-me como pesquisadora, mas sim reconhecer que, mesmo abarcando momentos de solidão, a pesquisa não se fazia sozinha. Assumia, então, uma posição na que afirmava que a pesquisa não era minha, mas sim, nossa.

Todavia, ao finalizar a escrita do relatório final da tese, assumo uma posição diferenciada. Passo de uma escrita na primeira pessoa do plural, para a escrita na primeira pessoa do singular. Isso se deu, não por discordar de que a pesquisa é nossa e que envolve e considera muitas pessoas, mas por uma necessidade de assumir-me enquanto pesquisadora. Necessidade e coragem. É chegada a hora de botar o filho no mundo e assumir o que isso implica.

1 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Neste capítulo apresento o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, seu contexto de criação e a organização do programa. Também as ações do Pacto e os princípios da formação continuada de professores ganham destaque no texto. O corpus de análise utilizado foram os Cadernos de Apresentação de três anos de formação (2013, 2014 e 2015), o Caderno de Formação de Professores de 2013, o site do programa e a legislação correspondente, incluindo leis, portarias, resoluções e medidas provisórias.

Não foi minha intenção, neste texto, problematizar o programa e suas ações, pois esse movimento é realizado no decorrer dos capítulos de análise de dados e no capítulo final da tese. Assim sendo, este texto se caracteriza por ser predominantemente descritivo, mas abrange, também, alguns questionamentos que são explorados nos capítulos seguintes. As problematizações realizadas aconteceram na justa medida em que percebi relações entre aspectos do programa e a temática da pesquisa, ou seja, não explorei todas as possíveis problematizações pelo fato de que o foco de análise deste estudo não se constitui no programa, mas sim, nos movimentos de escrita e de leitura realizados em seu âmbito.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – é uma iniciativa do MEC em parceria com Estados, Municípios e universidades públicas, que tem como principal objetivo qualificar a educação brasileira a partir da alfabetização. A meta proposta pelo programa é de que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3° ano do Ensino Fundamental.

> Assim, 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 a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2014, p. 08).

O Pacto foi firmado em 2012 através da Portaria n° 867, do Ministério da Educação, de 4 de julho de 2012. A referida portaria institui o PNAIC e firma o compromisso de: 1) alfabetizar as crianças, em língua portuguesa e matemática, até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental; 2) avaliar os resultados junto aos alunos concluintes do terceiro ano do Ensino Fundamental e 3) apoiar Estados e Municípios aderentes no gerenciamento do programa.

Também institui as ações do PNAIC, que se caracterizam: 1) pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento; 2) pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios; e, 3) pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.

Essas ações têm por objetivos: 1) garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; 2) reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; 3) melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); 4) contribuir para o aperfeiçoamento da formação das PAs; 5) construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Conforme desenvolverei adiante, as ações do Pacto estão agrupadas em quatro eixos, que são: 1) formação continuada de professores alfabetizadores; 2) fornecimento de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; 3) avaliação, pelas próprias redes de ensino, no início e final do segundo ano, mediante *Provinha Brasil* e também uma avaliação externa aplicada pelo INEP ao final do terceiro ano; 4) gestão, controle e mobilização social do programa mediante um arranjo institucional composto por Comitê Gestor Nacional, Coordenação Institucional, Coordenação Estadual e Coordenação Municipal. Ainda no que diz respeito ao eixo gestão, a portaria determina que seja promovida a ampla participação social no acompanhamento e monitoramento do PNAIC. Por fim, estão

definidas as responsabilidades do MEC, dos Estados/DF e dos municípios pelas ações do PNAIC[5].

As atividades do PNAIC iniciaram no ano de 2013, tendo participado do programa 99% dos municípios brasileiros, o que mobilizou investimento de 1,7 bilhão de reais entre 2013 e 2014[6]. O Caderno de Apresentação do PNAIC, elaborado em 2012 e socializado com as professoras nas formações do ano de 2013, apresenta as bases que orientam o programa e algumas recomendações para a organização do ciclo de alfabetização, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Essas orientações dizem respeito, especialmente, aos espaços, materiais e tempos escolares, assim como aos processos de enturmação, avaliação e progressão continuada dos alunos que fazem parte desse ciclo.

No que se refere a essas orientações, cabe destacar que o ensino do sistema de escrita deve ser realizado desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo os conhecimentos relativos às correspondências grafocêntricas introduzidos no primeiro ano e consolidados nos dois anos seguintes. É importante ressaltar que os alunos não devem apenas dominar o Sistema de Escrita Alfabético, mas também, fazer uso desse sistema nas mais diversas situações comunicativas.

O Caderno de Apresentação da formação realizada em 2014, que teve como temática a Alfabetização Matemática, apresenta alguns pressupostos relativos à compreensão da matemática no contexto do ciclo de alfabetização. Cito, por exemplo, a definição relativa à alfabetização matemática: “[...] a Alfabetização matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas” (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2014, p. 05).

O objetivo do material utilizado em 2014, além de dar continuidade ao trabalho de linguagem realizado no ano anterior, também foi de “[...] que este material contribua para ampliar as reflexões das práticas e das experiências de cada um dos professores, auxiliando-nos na tarefa de conquistar a Alfabetização

---

[5] Cabe destacar que aqui são referidas as formas de organização do PNAIC previstas e desenvolvidas entre os períodos de 2012 a 2016. Não foram incluídas discussões relativas às minutas e últimas determinações que reorganizam os processos de articulação entre os diferentes entes da federação, inclusive envolvendo outros atores formativos, especialmente da esfera empresarial e privada de ensino.

[6] Fonte: http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33362/conquistas-e-desafios-do-pnaic/

Matemática, na perspectiva do letramento, de todas as crianças brasileiras" (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2014, p. 07).

Já o Caderno de Apresentação da formação realizada em 2015, que teve como eixo norteador as discussões em torno do tema interdisciplinaridade, propõe a ampliação das reflexões para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada. Conforme o projeto,

> [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. Caderno de Apresentação, 2015, p. 32).

Assim sendo, o foco de estudos da formação realizada em 2013 foi a alfabetização na perspectiva do letramento. Já em 2014, as discussões giraram em torno da alfabetização matemática e, em 2015, o eixo condutor foram as reflexões sobre o tema da interdisciplinaridade. Para promover maior compreensão sobre o cenário no qual o programa foi criado e as motivações que levaram à implantação desse programa, é necessário atentar para o contexto relativo aos índices de alfabetização e letramento no Brasil, nos últimos anos.

1.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA

Nas últimas décadas, muitas têm sido as discussões sobre a temática da alfabetização em nosso país. Caminhamos a passos lentos em direção à erradicação do analfabetismo. Prova disso é o Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020 –, que tem como uma de suas metas universalizar o Ensino Fundamental, o que significa que a população dos 6 aos 14 anos ainda não é totalmente atendida, em termos educacionais, em nosso país. Dados do IBGE indicam que, em 2014, 97,5% da população entre 6 e 14 anos estavam sendo atendidas nas escolas brasileiras. Em números absolutos, esse dado demonstra que 460 mil crianças dessa faixa etária ainda estavam fora da escola[7].

[7] Dado disponível em: http://educacao.estadao.com.br/blogs/de-olho-na-educacao/460-mil-criancas-e-jovens-de-6-a-14-anos-estao-fora-da-escola/

Em relação à alfabetização e ao letramento, o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF, revelou, em 2011, que 27% da população brasileira poderia ser considerada analfabeta funcional, o que foi mensurado através da habilidade de ler e escrever um bilhete simples. Em 2015, se manteve o mesmo índice de 27% da população como analfabeta funcional. Já os dados preliminares da pesquisa, realizada em 2018, apontam aumento no índice de analfabetos funcionais, chegando a 29% da população.[8] Em outras palavras, mais de um quarto da população brasileira apresenta dificuldades severas para utilizar a leitura e a escrita no seu dia-a-dia.

Por sua vez, os resultados do Programa Internacional de Avaliação do Estudante – PISA 2015 –, que avaliou as habilidades de leitura, matemática e ciências de alunos de 15 e 16 anos de um total de 72 países, demonstraram que o país pouco alterou as notas alcançadas nos exames de anos anteriores. Em relação à leitura, especificamente, a nota brasileira caiu de 410 pontos obtidos em 2011, para 407[9] pontos no exame de 2015, enquanto a média mundial foi de 493 pontos[10].

O Caderno de Apresentação do Pacto 2015 também apresenta alguns indicadores referentes ao cenário educacional brasileiro. Dentre os dados citados, está o número de 27,8 milhões de analfabetos funcionais, contabilizados pelo IBGE, em 2012.

Todos esses índices parecem ter mobilizado os responsáveis por planejar e efetivar políticas públicas para a educação.

> Esses dados justificam a preocupação do MEC com a baixa consistência entre a escolaridade e desempenho dos alunos, bem como com a necessidade de repensar a escola devido à grande porcentagem de evasão no decorrer da vida escolar. Tais fatos favoreceram o estabelecimento de propostas para lidar com a precariedade qualitativa dos sistemas de ensino.

---

[8] Dados disponíveis no relatório "INAF BRASIL 2018 – Resultados preliminares", organizando pelo Instituto Paulo Montenegro e disponibilizado em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf Acesso em 20 de novembro de 2018.

[9] Nas avaliações de leitura, os resultados obtidos pelos estudantes são organizados em 5 níveis de proficiência, sendo 1 o nível mais elementar e 5 o nível mais complexo de utilização da leitura. Em relação aos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros na avaliação de leitura, o nível de proficiência é o número 2, no qual os estudantes são capazes de responder a itens básicos de leitura, tais como situar informações diretas, realizar inferências fáceis de vários tipos, determinar o que significa uma parte bem definida de um texto e empregar certo nível de conhecimentos externos para compreendê-lo. Disponível em: http://portal1.iff.edu.br/pesquisa-e-inovacao/escritorio-de-cooperacao-internacional/cursos-e-certificacoes/pisa-programa-internacional-de-avaliacao.pdf

[10] Dados disponíveis em: http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/

> Para isto, foi importante iniciar o debate sobre o “direito à alfabetização”, a partir da construção de estratégias que possibilitassem a diminuição dessas estatísticas nas futuras gerações de estudantes (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2015, p. 13).

Esse cenário justifica a implantação de um programa de abrangência nacional, voltado à melhoria da alfabetização. É nesse contexto, portanto, que é lançado o PNAIC: em decorrência da necessidade de melhorarmos a qualidade da educação na primeira etapa do Ensino Fundamental, etapa esta destinada à alfabetização, e em consonância com a meta nº 5 do PNE 2011-2020[11].

1.2 A ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA

O PNAIC é efetivado através de diferentes ações. Dentre elas, a distribuição de materiais didáticos às escolas (livros didáticos, obras complementares, jogos), as avaliações do ciclo de alfabetização, a política de gestão realizada nos níveis federal, estadual e municipal e a formação de professores.

1.2.1 As ações do Pacto

Conforme anunciado anteriormente, as ações do programa apoiam-se em quatro eixos de atuação, sendo eles:

1. Formação continuada presencial para professoras alfabetizadoras e suas orientadoras de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, controle social e mobilização.

Para a melhor compreensão da dinâmica envolvida, apresento brevemente cada um desses eixos de atuação, dando ênfase, posteriormente, ao eixo relativo à formação de professores.

A formação continuada para PAs, baseada no Programa Pró-Letramento[12], foi planejada, inicialmente, para acontecer em dois anos (2013 e 2014), com uma carga

---

[11] A meta nº 5 do PNE 2011-2020 é: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

[12] O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – foi um programa de formação continuada de professores, realizado pelo MEC, para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade semipresencial. O Programa foi realizado entre os anos de 2008 e 2012 e destinado a todas as

horária anual de 120 horas para as PAs e de 200h para as OEs. Após verificar a relevância e a necessidade de continuidade do programa, foi proposto seu prosseguimento, ao final de 2014, organizando-se o terceiro bloco de formação, a ser desenvolvido em 2015. Em decorrência da crise política e do contingenciamento de recursos, no âmbito do Ministério da Educação, a formação iniciou tardiamente, em 2015, estendendo-se ao longo dos anos de 2016 e 2017, de forma pontual e concentrada.

Os encontros de formação das PAs são conduzidos por orientadoras que tem sua formação realizada por formadoras das universidades parceiras do MEC nessa iniciativa. Conforme a proposta disponível no site do MEC:

> No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização[13].

Assim, o eixo formação continuada objetiva ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, e das demais áreas do conhecimento, a partir de uma proposta interdisciplinar. As formações utilizam-se de aportes teóricos, elaborados especificamente para o programa, por universidades selecionadas pelo MEC, e discussões relativas à metodologia empregada para possibilitar o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Adiante, aprofundarei o entendimento sobre a dinâmica e os princípios da formação de PAs e suas OEs.

No que diz respeito aos aportes teóricos e às discussões relativas à metodologia, caberia realizar alguns questionamentos: como é feita a escolha dos conteúdos desenvolvidos na formação das professoras? As participantes da formação têm, de alguma forma, suas necessidades e desejos contemplados na escolha dos temas abordados na formação? O capítulo 4, que aborda as percepções das OEs sobre o PNAIC, trará algumas reflexões sobre essas problemáticas e o contexto de definição dos conteúdos dos cadernos de formação.

---

professoras em exercício, nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pro-letramento

[13] Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao

O segundo eixo de atuação diz respeito a um conjunto de materiais específicos para a alfabetização, disponibilizado pelo MEC. Trata-se de livros didáticos (entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores e jogos e softwares de apoio à alfabetização. Informações disponibilizadas no site do programa apontam que houve "aumento da quantidade de livros e jogos entregues às escolas, pois cada turma receberá um acervo, podendo criar uma biblioteca acessível a crianças e professores na própria sala de aula"[14]. Assim sendo, a utilização dos materiais disponibilizados é facilitada por estar mais acessível aos alunos e professoras.

O terceiro eixo de atuação do PNAIC refere-se às avaliações:

> O eixo avaliações sistemáticas contempla as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3.º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2015, p.22).

Assim sendo, em 2013 foi instituída a ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização –, processo elaborado e conduzido pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A ANA é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados apontam as habilidades do aluno relativas à leitura, à escrita e à matemática. A prova é censitária, ou seja, aplicada a todos os alunos matriculados em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. Conforme o documento orientador PNAIC em Ação – 2016[15],

> [d]ados da ANA 2014 mostram, no Brasil, que 56% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar (na região Norte, 72%; Nordeste, 73%; Sudeste, 43%; Sul, 46% e Centro-Oeste, 52%). O nível 4, que seria o esperado para a maior parte das crianças que já frequentaram três anos de escola, está assim distribuído: na região Norte, 5%; Nordeste, 6%; Sudeste, 17%; Sul, 14% e Centro-Oeste, 10%, sendo a média do Brasil de 11%.

---

[14] Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/materiais
[15] Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf

O último eixo de atuação do PNAIC refere-se à gestão do Pacto. Conforme explicado no Caderno de Apresentação de 2015,

> [a] gestão, o controle social e a mobilização compõem o quarto eixo do programa. O arranjo institucional proposto para gerir o PNAIC é formado por quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras para assegurar o funcionamento de fato do programa e sua organização como um dos pilares que pode assegurar a qualidade no alcance dos objetivos propostos (p. 22 e 23).

Esses são, portanto, os quatro eixos de atuação do programa. A seguir, foco na compreensão do primeiro eixo, relativo à formação continuada de professoras. Na seção seguinte, explicito os princípios básicos da formação e os atores fundamentais que participam do processo formativo.

1.2.1.1 *A formação continuada de professoras no contexto do PNAIC*

O PNAIC é o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo MEC. Nos anos de 2013 e 2014, havia 311 mil PAs e 15 mil OEs envolvidas na formação continuada do PNAIC. No programa, a formação tem lugar de destaque, uma vez que se acredita que o papel da professora é central para a melhoria da qualidade nos processos de alfabetização. Assim sendo,

> [a] formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática (BRASIL. Caderno de Formação de Professores, 2012, p. 27).

Nesse sentido, o Pacto propõe uma formação centrada na atuação da professora, que possibilite uma reflexão minuciosa sobre o processo de alfabetização e a prática docente. “Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2012, p. 28). Diante disso, não cabe confundir a professora com alguém que apenas reproduzirá métodos e técnicas no âmbito do seu trabalho (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2014, p. 10). Em outras palavras, a formação se propõe a conduzir momentos de reflexão sobre a prática, para que a professora não seja apenas uma reprodutora das ideias de outros, mas autora de sua própria atuação docente. Isto posto, um dos princípios da formação assumidos pelo programa é a reflexividade, conforme exploro na sequência.

No primeiro ano de ação do PNAIC, foram assumidos alguns princípios relativos à formação. Nos anos posteriores, a proposta de formação deu continuidade aos mesmos princípios, a saber: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração.

A reflexividade é compreendida como uma capacidade que deve ser exercida cotidianamente pela professora, no intuito de favorecer sua tomada de decisão em sala de aula, podendo, inclusive, antecipar os atos cognitivos dos alunos. Na formação, a prática da reflexividade é pautada no movimento de prática/teoria/prática. Esse movimento é realizado através da análise das práticas, reflexão teórica e reelaboração das práticas.

> A atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque (FERREIRA in BRASIL, 2012, p. 13) .

A prática da reflexividade, entretanto, não se limita a rever ou observar as situações didáticas, mas também deve fundamentar-se na análise das "[...] ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas" (FERREIRA in BRASIL, 2012, p. 13). No que diz respeito à reflexividade, é pertinente questionar o que é reflexividade efetivamente, uma vez que o material do programa não apresenta essa definição. Além disso, a reflexividade foi realmente vivenciada no contexto formativo? E, em caso afirmativo, quais os elementos formativos que desencadearam a reflexividade pedagógica? Esses aspectos serão abordados nos capítulos 2 (capítulo que apresenta os aportes teóricos) e 7 (capítulo que discute aspectos relacionados à reflexividade pedagógica).

O princípio da mobilização dos saberes docentes, por sua vez, parte da noção de que as professoras que participam da formação já possuem saberes importantes relativos à profissão. Esses saberes são provenientes de diferentes esferas do conhecimento. No âmbito da formação, as professoras precisam perceber aquilo que já sabem, o que pode ser modificado, melhorado, ratificado. A proposta para

resgatar os saberes docentes consiste em dar voz às professoras para trazer à tona e colocar em pauta aquilo que sabem.

No que se refere à constituição da identidade profissional, ela está ligada aos diferentes fatores que fazem parte do ser professora, tais como sua história de vida, formação, realidade em que atua, exigências e baixos salários. A identidade da professora pode, muitas vezes, estar relacionada à baixa autoestima, pois, não raro, as professoras são tidas como as únicas responsáveis pelo fracasso escolar. Assim, a formação pretende desconstruir a imagem negativa da professora e investir em uma construção positiva da identidade profissional coletiva. A estratégia formativa utilizada pretende estimular o exercício da memória e do caminhar da professora, que, muitas vezes, acaba sendo guiado por ações irrefletidas dentro de sua rotina.

O princípio da socialização se efetiva nas formações através do estímulo para que a professora exerça sua capacidade comunicativa, trabalhando em grupos, trocando experiências e argumentando com colegas e alunos. Pretende-se, desta forma, amenizar o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professora.

O princípio do engajamento está ligado ao gosto em continuar aprendendo, o que se constitui como uma das metas da formação e faz parte da melhoria da atuação profissional. Portanto, "[...] provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele já traz, se constitui em um caminho para o engajamento do profissional docente em diferentes espaços pessoais e profissionais" (FERREIRA in BRASIL, 2012, p. 18).

Por fim, o princípio da colaboração busca romper o individualismo, em um aprendizado coletivo que exercite a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. Esse princípio pode ser alcançado através da estratégia de ouvir as professoras sobre a dinâmica da formação continuada ao longo do processo, para, assim, poder planejar e replanejar os encontros considerando expectativas e necessidades das mesmas.

Todos esses princípios são colocados em prática em uma formação realizada por formadoras das universidades, dirigidas às OEs que, por sua vez, realizam formações com as PAs, em suas respectivas redes de ensino.

> Essa estrutura é composta, inicialmente, por dois grupos de professores: formadores e orientadores de estudo. A ação destes incide sobre um terceiro grupo, o dos *Professores Alfabetizadores*, que trabalha diretamente com as crianças que são o objetivo maior do programa. O *Professor*

> *Formador*, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos *Orientadores de Estudo*. O *Orientador de Estudos*, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos *Professores Alfabetizadores*, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do País. Esse tripé, formado pelos três grupos de professores, mobilizará diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças (grifos do autor) (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2014, p. 11).

Assim sendo, apresento esses três grupos de professoras envolvidos nas formações presenciais.

- Formadoras das orientadoras de estudo: Essas formadoras são selecionadas pelas universidades responsáveis pelas formações de cada região brasileira e atuam, especificamente junto às OEs:

> Os formadores da formação dos orientadores de estudos são responsáveis por ministrar a formação e acompanhar o trabalho dos orientadores na formação dos professores, por meio da orientação em atividades de planejamento da formação e avaliação (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2012, p. 38).

- Orientadoras de estudo: “Os orientadores de estudo acompanham os professores durante a formação em seu próprio município” (BRASIL, Caderno de Apresentação, 2012, p. 38). As OEs são professoras das redes municipais ou estaduais, que realizam um curso específico, ministrado por formadoras das universidades públicas, para que possam atuar junto às alfabetizadoras do seu próprio município ou rede de educação.

- Professoras alfabetizadoras: “Os professores alfabetizadores serão aqueles que estão atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental” (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2012, p. 38). No âmbito das diferentes redes, as PAs realizam a formação do PNAIC, que é conduzida pelas OEs e atuam em turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, onde podem desenvolver os conhecimentos construídos durante o processo formativo e sobre os quais podem refletir no contexto da formação.

Além desses três grupos de professoras, existem outros atores que participam da efetivação do PNAIC, os quais este estudo não enfocou. São eles:

- Coordenadoras e supervisoras da formação nas Universidades:

> Em cada Instituição de Ensino Superior (IES), será escolhido um coordenador geral, um coordenador adjunto e supervisores de curso, que são responsáveis pela formação. Esses coordenadores e supervisores são

> profissionais das próprias universidades que têm como função coordenar todas as atividades da formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Instituição de Ensino Superior, para que sejam cumpridas as incumbências definidas em Portaria e outras necessárias à implementação do programa. O coordenador geral, os adjuntos e os supervisores de cada IES devem, também, oferecer suporte à ação pedagógica dos professores formadores em todas as etapas da formação (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2012, p. 37).

- Coordenadoras das ações nas redes de educação básica:

> No âmbito de cada secretaria de educação será selecionado um coordenador das ações do Pacto, seguindo os critérios: ser servidor efetivo da secretaria de educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2012, p. 37).

Todos os atores envolvidos no PNAIC recebem bolsas de estudo e de pesquisa. Os valores das bolsas, requisitos para assumir as diferentes funções e o apoio financeiro para a efetivação do programa são regulamentados através da lei 11.273, da Presidência da República, de 6 de fevereiro de 2006 (regula a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica); a medida provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012 (dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que posteriormente foi convertida na Lei nº 12.801, da Presidência da República, de 24 de abril de 2013; a portaria n° 1458, de 14 de dezembro de 2012 (define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e a portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013 (define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes de formação continuada de professores alfabetizadores, especificamente no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)[16].

Diante dessa organização, no que diz respeito aos diferentes perfis envolvidos nas formações do programa, convém refletir sobre as relações construídas no contexto formativo e os papeis assumidos por cada participante. Como se efetiva essa hierarquia de papeis? Os diferentes envolvidos possuem

---

[16] As OEs recebem bolsa no valor de R$ 765,00 e as PAs recebem bolsa de estudo no valor de R$ 200,00, conforme o documento orientador PNAIC em Ação 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf

valores sociais distintos? E qual a ligação entre as relações interpessoais construídas e os processos de ensino e de aprendizagem realizados no âmbito do programa? Essas reflexões fazem parte do capítulo 5, que discorre sobre as relações e aprendizagens construídas no contexto do PNAIC.

Ainda sobre a proposta de formação continuada, ao recomendar a criação de um Conselho ou Núcleo de Alfabetização pelas secretarias de educação, o caderno de apresentação do Pacto aponta que esse Conselho teria como tarefa

> [...] discutir e fazer propostas de organização do trabalho dos professores, assegurando que estes profissionais tenham: disponibilidade de tempo para planejar sua prática, coletivamente e individualmente; para selecionar materiais; para confeccionar recursos didáticos; para registrar ações; para criar instrumentos de avaliação e de registro e utilizá-los; para estudar e participar de atividades de formação continuada (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2012, p. 11).

Assim, incentiva-se o estabelecimento de uma política de formação continuada para as profissionais da educação, incluindo professoras, gestoras e outros profissionais que apoiam a docência. Nessa política está incluída a necessidade de repensar os tempos das professoras, com o intuito de viabilizar a efetivação de práticas docentes de maior qualidade no ciclo de alfabetização.

Cabe questionar se os tempos das professoras foram repensados e reorganizados efetivamente. Qual o tempo dedicado às atividades do programa? Quais as reais condições de participação das professoras no processo de formação? No capítulo 6, sobre a escrita e a leitura, trato sobre o tempo que as professoras dedicam às atividades do PNAIC. Já no capítulo 4, faço uma reflexão sobre a disposição e as percepções das orientadoras de estudo e das professoras alfabetizadoras no que se refere à participação nas formações.

Resgatando a proposta de formação continuada do Pacto, existem algumas atividades de formação permanentes, ou seja, que devem estar presentes em todos os encontros formativos:

> 1. leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
>
> 2. tarefa de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;
>
> 3. planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
>
> 4. estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas (BRASIL. Caderno de Apresentação, 2012, p. 32).

Cada universidade, responsável pela formação nas diferentes regiões brasileiras, organizou distintas estratégias para viabilizar a efetivação das atividades permanentes. Em relação à retomada, em cada encontro, do que foi realizado no encontro anterior, a UFPel instituiu o uso de um instrumento de registro denominado de *Caderneta de Metacognição* – CM. Esse instrumento, além de promover a documentação do processo vivenciado na formação, teve também como objetivo a sistematização individual dos conhecimentos construídos pelas professoras e orientadoras de estudo.

Já no início do primeiro ano de formação, as OEs foram apresentadas a essa dinâmica e instruídas a escrever o que aprenderam, como aprenderam e o que não aprenderam, após cada encontro de formação. No início do encontro seguinte era proposta a leitura dos registros de algumas cursistas. As orientadoras foram, também, estimuladas a replicar esse instrumento junto aos grupos de PAs nos quais atuaram.

No capítulo seguinte, denominado *Reflexividade, autonomia e compreensão* apresento a base teórica que sustenta a pesquisa.

2 REFLEXIVIDADE, AUTONOMIA E COMPREENSÃO

Algumas questões me impulsionaram a buscar embasamento teórico para as reflexões empreendidas. Essas questões partem das motivações e problemáticas explicitadas na introdução deste projeto, do contexto de formação sobre o qual estou pesquisando – o PNAIC – e da análise dos estudos recentes sobre as temáticas da reflexividade, da leitura e da escrita de professoras. Assim, as principais questões que me levaram a avançar na busca pelos estudiosos que abordam as temáticas da pesquisa foram:

- O que é e como acontecem os processos de reflexividade? Esses processos são individuais ou coletivos? Eles podem ser desenvolvidos em contextos de formação ou no decorrer da prática pedagógica?

- A escrita e a leitura das professoras podem levar a movimentos de reflexão? Como? Reflexão sobre o quê?

- Como as professoras exercem a autonomia em seus contextos de atuação? As professoras são autônomas em se tratando de suas práticas?

- Existem relações entre reflexividade e autonomia? Quais? É possível estimular ou mobilizar a reflexividade e a autonomia docentes? Como?

- Qual o papel da compreensão nos processos formativos e como ela acontece?

- No âmbito das formações do PNAIC, como acontece a compreensão dos textos teóricos trabalhados, dos textos das cadernetas de metacognição lidos pelas colegas e a compreensão do outro, ou seja, das próprias colegas?

As perguntas acima representam motivações para a pesquisa teórica. Algumas delas me mobilizaram antes mesmo de iniciar a pesquisa. Outras foram sendo elaboradas na medida em que avançava no conhecimento dos temas

abordados, indicando que, quanto mais buscamos compreender, mais desafios conceituais se colocam e mais nos damos conta do que é preciso compreender.

Neste capítulo, portanto, partindo das questões acima apresentadas, busco entendimentos sobre a origem do termo *reflexividade* e seus derivados no contexto educacional. Em seguida, mostro que esse conceito é compreendido de diferentes formas e que alguns autores, ao analisar a ideia inicial ligada ao conceito, chamaram atenção para aspectos falhos ou deficientes que apresentava e ampliaram-no. Na segunda parte do texto, as reflexões versam sobre a autonomia docente, pensando sobre o que é autonomia, quais as possibilidades de exercer autonomia no contexto da prática e a maneira como a autonomia e a reflexividade estão imbricadas.

Na continuidade do capítulo, abordo aspectos referentes à hermenêutica, que pode ser entendida como a teoria da compreensão. Busco destacar os aspectos mais valiosos da hermenêutica para o contexto desta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao diálogo. Esse diálogo é necessário para compreender o outro e a si mesmo. A compreensão do outro e de si mesmo, por sua vez, são algumas das características da autonomia, que assumo no trabalho.

2.1 REFLEXIVIDADE: ORIGEM, USOS E ENTENDIMENTOS SOBRE O TERMO

Nesta primeira seção, busquei a origem do termo *reflexivo*, suas derivações e as diferentes formas com que vem sendo utilizado. Para isso, apresento ideias de diversos autores do campo pedagógico que se debruçam sobre o estudo do tema, assumindo diferentes posições sobre o mesmo. Retrato, portanto, as diferenças e pontos em comum no uso e entendimento do termo e seus derivados.

Atualmente existem duas grandes tendências de investigação e formação de professores. Segundo Sacristán (2012, p. 95), elas seriam o “pós-positivismo” e o “pós-weberiano”. O “pós-positivismo” nega a ideia de que a prática pedagógica é resultado da aplicação de técnicas ou simples resultado do conhecimento científico. O “pós-weberiano”, por sua vez, está alicerçado no poder do mercado, o que vem gerando a descentralização educativa, contexto no qual as professoras perdem suas estruturas organizativas, estando a serviço dos consumidores.

Como alternativa a essas tendências, Sacristán (2012, p. 98) propõe uma terceira linha, que parte de premissas da visão pós-moderna do conhecimento

científico. É o paradigma do senso comum, sendo o senso comum compreendido como "[...] o sexto sentido que caracteriza o homem e a mulher inteligentes, sábios, atinados, cultos, intuitivos. Refiro-me, assim, a um senso comum bastante culto e não, a um vulgar".

Inicialmente, trato da ideia de reflexividade, dentro da tendência pós-positivista. A perspectiva que assumo, no entanto, se aproxima do paradigma do senso comum, que busca compreender a ação humana em seus contextos e práticas. O paradigma do senso comum abriga as concepções de Gadamer, autor no qual me apoio para pensar sobre a compreensão e o diálogo[17].

A origem do termo *reflexividade* provém dos estudos de John Dewey (2010) sobre o pensamento e o pensamento reflexivo. Segundo Dewey (2010, p. 111),

> o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente.

No livro "Como pensamos", publicado em 1959, Dewey apresenta cinco fases ou passos do pensamento reflexivo. Dorigon e Romanowski (2008) sistematizam esses passos da seguinte maneira: o primeiro deles diz respeito ao surgimento de um problema, pois todo o pensamento inicia quando a ação é interrompida por um problema. O segundo passo se constitui na elaboração do problema em forma de uma pergunta bem formulada. O terceiro passo envolve o uso da imaginação para desenvolver possíveis soluções, elaborando hipóteses. O quarto passo envolve o raciocínio, que analisa as hipóteses, as condições de efetivá-las e amplia o conhecimento. Já o último passo diz respeito à verificação da hipótese.

Donald Schön (2000) deu continuidade ao pensamento de Dewey na medida em que pensou como seria a formação profissional tendo como viés central a reflexão sobre a prática. Ao refletir sobre o ensino profissional, especialmente no livro "O profissional reflexivo", lançado em 1983, o autor criticou o modo como a formação profissional estava organizada e era realizada na época: centrada nos conhecimentos provenientes da teoria e ancorada na ideia de que a prática seria a aplicação de teorias aprendidas anteriormente. O modelo de formação profissional

[17] Importa destacar que Gadamer não foi um autor que produziu, especificamente, para o campo da formação de professores, estando inserido nos estudos da filosofia. No entanto, seu pensamento auxilia a pensar questões da formação docente. Agradeço à profª. Maiane L. H. Ourique por esta contribuição.

criticado por Schön (2000) era baseado na *racionalidade técnica*, que se situa dentro da tendência positivista. A racionalidade técnica valoriza o rigor e os conhecimentos advindos da pesquisa acadêmica.

Schön (2000) afirmou, entretanto, que os problemas que acontecem na prática profissional são complexos e compósitos, o que faz com que a mera aplicação do conhecimento técnico ou teórico não seja suficiente para sua resolução. O contexto prático é composto por uma série de zonas indeterminadas. “Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000, p. 17). Diante dessa lacuna, Schön (2000) propõe uma *epistemologia da prática*, como um contraponto à racionalidade técnica. Para que o profissional saiba como agir em situações de surpresa e em casos específicos, um ensino baseado na reflexão sobre a prática é o caminho indicado pelo autor. A epistemologia da prática situa-se dentro da tendência pós-positivista, como afirmado anteriormente.

É importante ressaltar que as reflexões de Schön (2000) não diziam respeito, especificamente ao professor e à professora, pois o autor refletiu sobre a formação dos profissionais em geral, sendo o conceito inicialmente inaugurado por Schön (2000) de *profissional reflexivo*, posteriormente, transposto para a educação na forma de *professores reflexivos*.

No campo educativo, Contreras (2012) corrobora o pensamento de Schön (2000), afirmando que no modelo de racionalidade técnica os saberes docentes são teóricos e técnicos. Esses saberes chegam às professoras através de uma formação instrumental. Nesse modelo, a prática pedagógica pressupõe que as professoras apliquem seu conhecimento científico especializado para a resolução de problemas bem definidos. Existe, portanto, uma subordinação e uma dependência da prática ao conhecimento técnico.

A epistemologia da prática, ao ser transposta para a educação, baseia-se na noção de que as professoras dispõem de um conhecimento que se estabelece na prática, o conhecimento na ação. Trata-se de um conhecimento tácito, adquirido através da experiência e ação, que é utilizado a todo o momento e que está presente em toda a ação docente. Quando as professoras se deparam com situações inusitadas e desafiadoras, é preciso que reflitam sobre a forma como, habitualmente, compreendem a ação para que, a partir da compreensão inicial,

possam reconduzir sua ação, adaptando-a à nova situação, a fim de resolver o desafio adequadamente.

Diante dessas situações inusitadas, não cabe somente a aplicação de técnicas anteriormente aprendidas, mas sim, faz-se necessário o uso de recursos profissionais aprendidos na prática e uma capacidade de "entender os problemas de novas maneiras não previstas em seu conhecimento anterior" (CONTRERAS, 2012, p. 120). Nesse modelo reflexivo, as professoras são consideradas pesquisadoras no contexto da prática. Não existe uma relação hierárquica ou de subordinação entre a prática e a pesquisa, pois a prática é considerada como um modo de pesquisar. "O pensar e o fazer vão se entrelaçando no 'diálogo' gerado entre a ação e suas consequências, as quais levam a uma nova apreciação do caso" (CONTRERAS, 2012, p. 123).

A perspectiva reflexiva de Schön (2000) avança no que diz respeito ao modelo da racionalidade técnica, pois o autor problematiza a prática e valoriza o conhecimento proveniente da mesma. No entanto, a ideia de Schön (2000) é passível de críticas, especialmente no sentido de que o modelo que propõe leva a uma reflexividade individual, ou seja, por mais que a professora tente agregar diferentes pontos de vista em suas decisões, deliberações e ações, sua reflexão se limita ao espaço imediato de sua atuação: a sala de aula. Desta forma, a reflexividade proposta por Schön (2000), aplicada ao contexto educativo, não se presta a pensar em mudanças institucionais ou sobre processos que ocorrem em contextos coletivos de formação, ficando limitada à reflexão sobre as práticas individuais das professoras e a mudanças imediatas de atores individuais.

Zeichner (2008) é um dos autores que critica o caráter individual da reflexividade proposta pelo modelo de Schön. Ele defende a reflexividade como uma dimensão coletiva, que não tem um fim em si mesma, mas que é capaz de se conectar a lutas sociais. Assim, identifica a teoria de Schön como deficitária, pois este último não pensa na reflexividade como prática social, realizada em comunidades de professores que se apoiam e se desafiam mutuamente.

Pimenta (2012) também analisa as contribuições e os problemas da teoria do *professor reflexivo*. Alguns questionamentos levantados por Pimenta (2012) em relação às ideias propostas por Schön são: a) a professora, como protagonista, pode

gerar uma supervalorização de si como indivíduo; b) a teoria de Schön coloca a ênfase no praticismo (pois o centro do saber das professoras é a prática), no individualismo (a reflexão gira em torno de si mesmo) e em uma hegemonia autoritária (se a reflexão for considerada como suficiente para a resolução dos problemas); c) essa teoria resultou, no contexto brasileiro, em um modismo, ou seja, na apropriação indiscriminada do termo, sem entendimento sobre a proposta original.

Em relação à última questão levantada por Pimenta (2012), os termos *professor reflexivo*, *prática reflexiva*, *reflexividade*, dentre outros, passaram a ser amplamente utilizados sem uma necessária compreensão e contextualização dos mesmos, muitas vezes ocupando apenas a função de adjetivar práticas ou o próprio desempenho profissional da professora. Segundo Zeichner (2008), na década de 80, a ideia de formar professoras reflexivas espalhou-se por todo o mundo e o conceito da *reflexão* virou um slogan, deixando de carregar com ele os sentidos atribuídos inicialmente pelos autores que propuseram sua utilização.

Contreras (2012) também afirma que houve uma apropriação generalizada do termo *reflexivo*, sem que o mesmo acompanhasse a teoria original de Schön. Assim sendo, o termo passou a ser utilizado com diferentes significados. Vários foram os estudos que se propuseram a analisar os usos do termo *reflexivo* na formação de professores. Zeichner (2008), ao criticar o modo como a ideia da reflexão foi utilizada em muitos programas de formação docente, afirma que

> [...] um dos usos mais comuns do conceito de “reflexão” significou uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados (p. 541).

Segundo Zeichner (2008), o modelo acima configura-se como uma farsa no que tange à verdadeira reflexividade, uma vez que as professoras não dispõem de autonomia para pensar sobre o ensino, já que precisam reproduzir modelos prontos. Segundo esse autor, a reflexão docente deve conduzir as professoras ao desenvolvimento e ao protagonismo. Isso só é possível se houver espaço para a autonomia. O autor afirma que refletir por refletir significa pouca coisa, pois todos refletem. No entanto, é preciso ter clareza sobre o que se quer refletir e para quê.

Desta forma, a reflexão deve levar a mudanças sociais mais amplas, pois se caracteriza como um ato político.

O *professor reflexivo* e a *escola reflexiva* também são objetos de estudos de Alarcão (2008). Conforme a autora, a ideia de professor reflexivo está baseada na noção de que os seres humanos são criativos e não se limitam a reproduzir as ideias e práticas de outros (ALARCÃO, 2008, p. 41). Nesse mesmo sentido, Sacristán (1999, p.76) também questiona a ideia da professora como uma técnica aplicacionista: “O professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa”.

É possível traçar uma aproximação entre as ideias de Alarcão (2008), Sacristán (1999) e Zeichner (2008). Os autores ratificaram a ideia de Schön de que os profissionais não devem ser meros técnicos aplicadores de teorias provenientes da pesquisa acadêmica ou de instâncias externas ao contexto da prática. Assim sendo, a reflexão deve conduzir ao desenvolvimento profissional e à autonomia docente. Quando as professoras refletem também sobre aspectos que vão além das suas salas de aula, a reflexão se caracteriza como uma prática social (ZEICHNER, 2008), pois possibilita a participação em debates e tomadas de decisões, alargando, desta forma, o conceito inicial de Schön.

Mizukami et al. (2010) também afirmam que, apesar de embasados pelo pensamento de Schön, os conceitos de *professor reflexivo* e *ensino reflexivo* são utilizados com diferentes acepções. Os significados dados a esses conceitos variam na forma como consideram a reflexão, no conteúdo da reflexão, nas condições prévias à reflexão, no produto da reflexão e na justificativa à reflexão. Entretanto, existe um sentido único relativo ao *professor reflexivo*, que permeia todos os estudos sobre essa temática:

> [...] há um acordo geral no sentido de que o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas (MIZUKAMI et al., 2010, p. 51).

Mizukami et al. (2010) esclarecem que a premissa básica do ensino reflexivo considera que a base daquilo em que as professoras acreditam sobre o ensino é proveniente da sua prática de sala de aula. Além disso, o *professor reflexivo* olha

para a sua própria prática, avalia diferentes situações que ocorrem, decide e se responsabiliza pelas suas decisões. Assim,

> [a] reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas (MIZUKAMI et al., 2010, p. 49).

Diante disso, é possível afirmar que o ensino reflexivo não pressupõe um embate entre teoria e prática. Também não propõe que, ao analisar suas práticas à luz das teorias, as professoras possam, simplesmente, ressignificar as práticas. O que o ensino reflexivo propõe, segundo Mizukami et al. (2010), é a possibilidade de que as professoras percebam as teorias implícitas em suas práticas. A partir desse reconhecimento e diante das demandas encontradas, elas podem ou não ressignificar as práticas pedagógicas.

Meirieu (2002), professor universitário francês, após anos lecionando nos meios acadêmicos e exercendo a atividade de pesquisa, sentiu-se desafiado a voltar para a educação básica a partir de uma

> [...] provocação insuportável: quando se pretende “saber”, não se deve mais tentar “fazer”, pois “saber” e ”fazer” são considerados aqui como dois ofícios bem distintos e paradoxalmente o segundo deve sempre preceder o primeiro: nós “damos aula” antes de “saber como fazer” e, quando se sabe fazer, não se faz mais! (MEIRIEU, 2002, p. 10).

Ao se deparar com uma classe de alunos da educação básica, procurou colocar seus modelos em prática. E logo experimentou a sensação de culpa, pois percebeu que a prática desgastava e deformava os modelos teóricos, implicando novo esforço teórico para regenerar os modelos. Entretanto, Meirieu (2002) também compreendeu as limitações ou dificuldades de aplicar os modelos da teoria. Nesse sentido, assim narra o autor:

> Eu mesmo experimentei, ao que me parece, algo como um estranho prazer, uma satisfação particular, uma exaltação bizarra, toda vez que as situações levavam-me a alterar meus planos, a rever minhas convicções, a repensar meus métodos. Um prazer de inventar com meus alunos aquilo que nos permitisse trabalhar juntos de outra forma, envolver-nos em uma aventura em que eu não me supunha previamente nem apto a controlar o que ocorreria, nem capaz de imaginar os efeitos que isso poderia produzir (MEIRIEU, 2002, p. 30).

Analisando as relações entre teoria e prática, portanto, Meirieu (2002) compreendeu a necessidade de uma distância entre elas: “[...] a distância entre teoria e prática, entre o modelo de inteligibilidade e a ação cotidiana é não apenas inevitável, mas também eminentemente necessária”. (MEIRIEU, 2002, p. 29) Para o

autor, não se trata de contrapor teoria e prática, mas entender os saberes da prática e os saberes teóricos como contradições que precisam ser tensionadas e que permitem compreender o pedagógico.

Valli (1992, apud MIZUKAMI et al., 2010)[18], por sua vez, propõe que a reflexão seja uma orientação conceitual no ensino de professores. Frente às orientações que separam os conteúdos acadêmicos das vivências pessoais, um paradigma reflexivo possibilita a integração de vários componentes do ensino: “os professores reflexivos se baseiam em conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico”. (MIZUKAMI et al., 2010, p.55) Assim sendo, não há supremacia, nem da teoria, nem da prática.

Ainda sobre o significado de *ensino reflexivo*, Sparks-Langer (1992 apud MIZUKAMI et al., 2010, p. 52-55)[19] realizou uma pesquisa para compreender qual seria o significado da expressão. O autor não conseguiu chegar a uma definição única, entretanto, percebeu que as variedades relativas ao conceito poderiam ser organizadas em três principais abordagens. A *abordagem cognitivista* abrange estudos sobre o pensamento e a tomada de decisões das professoras. A *abordagem crítica* enfatiza as implicações sociopolíticas das decisões docentes, abordando temas como o papel da escola, a sociedade democrática, a ética e a justiça. Já a *abordagem narrativa* busca enfatizar as vozes das professoras, que, através de suas histórias sagradas, secretas e de fachada, revelam suas teorias implícitas. Todas as abordagens, de certa forma, abrangem os processos, as implicações ou histórias relacionadas às tomadas de decisões das professoras, ou seja, referem-se à autonomia e à responsabilidade docentes. Essas abordagens, portanto, têm relação com o conceito expresso por Mizukami et al. (2010), de que a professora reflexiva, a partir da análise da sua prática, é capaz de tomar decisões e se responsabilizar por elas.

No que tange à formação de professores, importantes pensadores da área, como Contreras (2012), Libâneo (2012) e Zeichner (2008) questionam a ideia da

---

[18] VALLI, L. ed. **Reflective teacher education**; cases and critiques. New York, State University of New York Press. 1992.

[19] SPARKS-LANGER. In the eyes of the Beholder: cognitive critical and narrative approaches to teacher reflection. In: VALLI, L. ed. **Reflective teacher education**; cases and critiques. New York, State University of New York Press.1992

reflexão como o centro da formação docente. A posição assumida nesta pesquisa é de que a reflexividade é uma importante dimensão da formação das professoras, mas não a única, obviamente. Desta forma, aproximo-me de Nörnberg (2011, p. 02), quando afirma que

> [é] possível sustentar que as práticas colaborativas de formação docente aliam a busca pelo aperfeiçoamento do profissional da educação à análise crítica do seu fazer pedagógico. Tal tendência toma como uma de suas referências o exercício da capacidade reflexiva do educador sobre seu próprio fazer educativo e propõe que o aperfeiçoamento do profissional da educação seja concebido como um ato permanente.

Reconhecendo o aperfeiçoamento profissional como um ato permanente, proponho o exercício da reflexividade como uma possibilidade de formação profissional ou uma dimensão da formação profissional. Assim sendo, é necessário pensar em estratégias que viabilizem o exercício da reflexividade em contextos de formação.

A partir dos estudos apresentados, verifico que o termo *reflexividade* teve sua origem em Dewey (2010). Schön (2000) também trouxe grande contribuição para o campo, uma vez que inaugurou uma epistemologia da prática, contraponto importante à racionalidade técnica, modelo vigente até o momento. Das críticas realizadas ao profissional reflexivo de Schön (2000), destaco a dimensão individual da reflexão proposta, ou seja, no modelo de Schön (2000), a reflexão da professora não consegue ultrapassar o contexto da sala de aula em que atua. Zeichner (2008) busca ampliar esse conceito, advogando que a reflexão deve ser uma prática coletiva, realizada entre um grupo de professoras que se desafia, cresce junto e se apoia na perseguição de metas ligadas a um compromisso social mais amplo.

Nesta tese, sustento a ideia de que as dimensões individuais e coletivas da reflexividade são possibilitadas pela escrita e pela leitura, no caso, escrita e leitura das CMs. Penso que a escrita das cadernetas configura-se como uma possibilidade de reflexividade individual, já que propicia o movimento de parar e olhar para dentro de si mesmo. Nesse movimento, as professoras OEs podem pensar sobre suas práticas, reconhecer as teorias que embasam seu fazer docente e compará-las com os conhecimentos construídos durante a formação.

Já a atividade de leitura partilhada das cadernetas é compreendida como movimento de reflexividade coletiva, pois passa da reflexão sobre a própria prática e

os próprios saberes, para uma reflexão voltada ao grupo. Assim, a leitura, como uma possibilidade de reflexividade coletiva permite ouvir o outro, conhecer a forma de pensar do outro, comparar aquilo que pensa com aquilo que emerge do coletivo, ou seja, voltar o olhar para o coletivo, para os desafios que são partilhados entre todas as professoras, para os propósitos da educação, para o modo como o grupo pode colaborar para a melhoria da educação.

Assim sendo, a reflexão passa de um processo individual para um processo coletivo. A reflexividade a que me refiro considera as professoras como sujeitos importantes para a definição da prática da sala de aula, mas também para a definição das políticas de educação, dos valores que norteiam os currículos e dos contextos sociais em que estão inseridas. Nesse sentido, é preciso que tenham oportunidade de falar e de serem ouvidas.

2.2 REFLEXIVIDADE E AUTONOMIA

Nesta seção, analiso as relações entre os conceitos de reflexividade e de autonomia. Inicio problematizando se as professoras realmente têm autonomia sobre aquilo que lhes diz respeito no campo educativo. Busco refletir sobre o significado da palavra autonomia, baseada nos princípios da autonomia docente elencados por Contreras (2012). Destaco, também, o princípio do conhecimento de si, que somente ocorre a partir de uma abertura ao diálogo (GADAMER, 2002).

A educação constitui-se como um campo sobre o qual diversos atores sociais refletem e opinam (SACRISTÁN, 1995). Tanto leigos, quanto especialistas compartilham opiniões sobre a educação. Isto ocorre pelo fato de que a educação não é objeto exclusivo das escolas e o conhecimento sobre a educação não é um conhecimento exclusivo das professoras. Educar é tarefa exercida por diferentes atores e instituições sociais, fato que ocorre desde antes de haver a instituição escolar como a conhecemos.

> A educação é objecto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores. Esta diversidade nota-se muito claramente em momentos de conflito, nomeadamente entre as expectativas familiares e a acção dos professores (SACRISTÁN, 1995, p. 67).

Discursos e reflexões sobre a educação, portanto, provêm de diferentes atores sociais, carregados de diferentes expectativas e valores. Esses discursos possuem distintos teores. Um deles põe na professora toda a responsabilidade pelo

que acontece na escola, como se fosse totalmente autônoma para tomar as decisões que julga serem mais adequadas, sem ter que observar fatores externos, não determinados por ela, como legislações, normativas, calendários, regimentos, dentre outros.

Diniz-Pereira (2015, p.144), anuncia a tendência recorrente "[...] de se responsabilizar e/ou de se culpabilizar os professores e as professoras por todas as mazelas da educação escolar; ou pelo menos a maioria delas". Segundo essa tendência, todos os problemas relacionados à educação poderiam ser solucionados a partir da melhoria da formação docente. O autor aponta para a necessidade de ampliar as preocupações e os investimentos também para as condições de trabalho e condições das escolas, uma vez que os problemas relacionados à educação são complexos. Assim, a formação de professores é apenas uma face – muito importante – que merece reflexão e investimento, mas não a única.

No texto "O futuro ainda demora muito tempo?", Nóvoa (2011) afirma que, nas últimas décadas, os estudos sobre a profissão docente vêm se intensificando. Por um lado, um grupo de investigadores da área vem produzindo impressionante número de textos sobre o professor reflexivo. Por outro lado, consultores de organizações internacionais vêm produzindo estudos comparativos, baseados em dados e estatísticas. Os estudos, relatórios e dados sobre a profissionalização docente, ao mesmo tempo em que dão maior visibilidade à causa da professora, também geram maior controle sobre o seu trabalho, o que diminui a autonomia profissional docente.

> A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional (NÓVOA, 2011, p. 16).

Assim sendo, na medida em que põem em evidencia as professoras, esses discursos geram limitações para a atuação docente, que "viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos" (NÓVOA, 2011, p. 17) e sua autonomia sendo restringida.

Em relação à autonomia docente, Sacristán (1995) afirma que a professora é uma profissional que não detém o controle sobre uma série de fatores que influenciam a sua prática. A prática profissional docente depende de decisões de

caráter individual (da professora) e de caráter coletivo (do coletivo docente, da comunidade escolar, das políticas públicas e de agentes que não atuam nas escolas), ou seja, não é definida apenas pelas próprias professoras. Diante disso, Sacristán (1995) afirma que é ingênua a noção de total autonomia docente. O autor propõe, então, a ideia de "irresponsabilidade" das professoras. Com essa ideia, busca atestar que os limites e possibilidades de atuação profissional dependem dos contextos em que estão inseridas as professoras e que as mesmas possuem limitações na definição sobre sua própria atuação.

Sacristán (1995, p. 86) ainda afirma que "[...] a capacidade reflexiva, que esclarece situações a partir de uma base de conhecimentos, é factor essencial para determinar a qualidade de intervenção dos professores". Se considerarmos as intervenções como produto das tomadas de decisões das professoras, podemos afirmar que a autonomia e a capacidade reflexiva são elementos fortemente imbricados.

O trabalho de Valli (1992 apud MIZUKAMI et al. 2010) ajuda a compreender essa inter-relação entre reflexividade e autonomia. Após a realização de pesquisas, Valli (1992 apud MIZUKAMI et al. 2010, p. 56-59) afirmou haver seis níveis de reflexão das professoras. Enquanto dois deles acontecem em conformidade com a racionalidade técnica, os outros quatro níveis são compatíveis com a professora prática reflexiva. No quadro abaixo (Figura 1) estão sistematizados os seis níveis de reflexão de que trata Valli.

Figura 1: Quadro referente aos níveis de preparação do professor reflexivo segundo Valli (1992)

Nível	Qualidade da reflexão	Conteúdo da reflexão
Prática reflexiva 6 Crítico (reconstrucionismo social)	Problematizando as metas e os propósitos da escolarização à luz da justiça e de outros critérios éticos.	Dimensões sociais e políticas da escolarização.
5 Personalista (desenvolvimental, narrativas)	Ouvindo a voz de cada um.	Crescimento/desenvolvimento pessoal e temas relacionados.
4 Deliberativo (eficiência social, cognitivo)	Pesando exigências e pontos de vista concorrentes entre si.	Uma série de preocupações de ensino.
3 Reflexão-na-ação	Contextualizando conhecimento da profissão e proposicional.	Desempenho pessoal de ensino.
Racionalidade técnica 2 Tomada técnica de	Realizando correspondência entre desempenho e diretrizes	Instrução genérica e comportamentos de manejo

decisões	externas.	derivados da pesquisa sobre o ensino.
1 Comportamental	Não se aplica.	Instrução genérica e comportamentos de manejo derivados da pesquisa sobre o ensino*

*No nível comportamental, trata-se de conteúdo *prescrito* e não reflexivo.

Fonte: Valli (1992, p. 221 apud MIZUKAMI et al. 2010, p. 58).

Conforme o quadro, os níveis propostos pela autora são qualidades hierárquicas para uma boa professora. Essa boa professora utiliza, portanto, conhecimentos provenientes tanto da racionalidade técnica, quanto da prática reflexiva.

De acordo com esse estudo, é possível compreender que autonomia e reflexão são elementos que estão imbricados um no outro, pois nos níveis mais elementares, ou seja, em níveis de pouca reflexão, as professoras se detêm a colocar em prática as instruções recebidas, sem questioná-las e sem questionar-se. São aplicadoras de saberes ou determinações que foram construídos fora do contexto escolar, pela academia ou por instâncias governamentais. Essas professoras, portanto, possuem pouca autonomia para criar uma prática docente própria, a partir de suas crenças, seus princípios. Já nos níveis mais elevados de reflexividade, as professoras podem observar as normativas externas, mas possuem autonomia para questioná-las, para argumentar a favor ou contra elas, para construir uma prática baseada nos seus conhecimentos, nas suas crenças. Segundo Valli, a reflexividade docente aumenta, conforme as professoras se afastam de comportamentos prescritos e da avaliação externa da prática e se aproximam de preocupações com as implicações sociais e políticas do ensino e da avaliação.

Contreras (2012) desenvolve um extenso trabalho no sentido de tentar esclarecer quais seriam os princípios da autonomia docente. Resumidamente, as características que o autor agrega ao conceito de autonomia são (2012, p. 231 – 234):

- Independência de juízo: possibilidade de resolver por si mesmo situações controversas ou problemáticas a partir de suas próprias convicções, em um contexto de liberdade;

- Constituição da identidade no contexto das relações: as relações profissionais geram processos de aprendizagens e constituição da própria identidade;
- Distanciamento crítico: busca por equilíbrio entre as próprias convicções e as exigências de cada situação, realizada a partir de um distanciamento crítico, em um movimento de afastar-se para olhar de fora a situação;
- Consciência da parcialidade da compreensão sobre os outros: consciência de que a compreensão que cada professora possui sobre os valores é incompleta e insuficiente. Consciência da necessidade de sensibilidade moral para captar diversas dimensões da vida, a partir de um olhar para os outros e para si mesmo;
- Relação com os outros e compreensão de si mesmo: busca pelo autoconhecimento, que poderá ajudar a perceber as próprias convicções e desejos e o modo como elas afetam a compreensão que se tem sobre os outros e o modo como cada pessoa se relaciona com os outros;
- Compreensão de si a partir do debate e contraste com o outro: A compreensão de si acontece através da forma com que as professoras se relacionam umas com as outras, por isso não devem limitar-se ao olhar para si próprias, mas sim, buscar a descentralização, tentando olhar a partir de diferentes pontos.

Ao elaborar seu conceito de autonomia, portanto, uma das dimensões enfatizadas por Contreras (2012) é o conhecimento sobre si mesmo. Em relação a esse conhecimento, as professoras devem ter em conta que a sua visão é sempre parcial e que é impossível perceber os fatos em sua totalidade. A autonomia, portanto, está ligada à insuficiência, já que a visão dos fatos é parcial e está carregada dos sentidos, valores, expectativas que cada uma construiu ao longo de sua história. Assim sendo, não se apela apenas para uma razão universal, frente à pluralidade de perspectivas. Diante disso, a dimensão do autoconhecimento é valorizada, uma vez que olhar para si mesma possibilita compreender suas parcialidades, assim como outras dimensões humanas não compreendidas.

> [...] o desenvolvimento do autoconhecimento não significa a prática de um exercício isolado. [...] E isso significa, no mínimo, ver-se a partir de diversos pontos de vista, ou a partir da experiência de relacionamento com as pessoas e de nosso entendimento ou não dos outros (CONTRERAS, 2012, p. 230).

Assim sendo, a busca pelo conhecimento de si é um processo que implica olhar para o seu interior, mas também olhar para fora, afastar-se e olhar de fora. Poderia acrescentar que esse é um processo que implica, também, aceitar o olhar do outro sobre si. Logo, essa busca acontece na relação com o outro, na troca, no confronto de posições, na descentralização de si mesmo.

A construção da autonomia pressupõe, portanto, compartilhar pontos de vistas, inseguranças, convicções e desejos, o que implica na participação das professoras em diálogos e debates. Entretanto, embasada pelo pensamento de Nóvoa (2011), de que afirma que o território profissional das professoras vem sendo invadido por outros profissionais, penso que muitas professoras não possuem uma cultura de defesa de opiniões ou de participação em debates públicos. Muitos são os que falam pelas professoras, enquanto estas, grande parte das vezes, não aproveitam as oportunidades para refletir de forma conjunta sobre a educação. As professoras sentem que seu espaço é invadido por outros atores sociais, sentem que outros estão falando por elas, entretanto, elas mesmas não ocupam os lugares que são seus por direito.

Essa busca pelo conhecimento de si a partir do outro e a necessidade das professoras ocuparem os lugares sociais que lhes possibilitaria fazer suas vozes serem ouvidas, implica uma abertura para o diálogo. Ao refletir sobre o diálogo, Gadamer (2002) afirmou que este possui uma força transformadora, pois, através dele é possível encontrar algo no outro que não havíamos encontrado em nós. Esse algo é transformador. Nesse sentido, o diálogo constitui-se como aquilo que deixou alguma marca em quem participou dele.

Conforme Rohden (2009), no âmbito do pensamento filosófico, o fenômeno do diálogo representou, especialmente no século XX, uma crítica frente à funesta monologização do pensamento filosófico. Enquanto muitos filósofos esforçaram-se para elaborar suas teorias, comunicando uma única visão de mundo, alguns filósofos como Schleiermacher e Schlegel, foram mestres do diálogo e advogaram em favor da busca pela verdade através dele. Mas o grande mestre do diálogo foi, sem dúvidas, Sócrates, que teve seus diálogos registrados por Platão. Sobre seus mestres, Gadamer (2002, p. 21) afirmou:

> [...] o que aprendi de Platão, o mestre do diálogo, ou melhor, dos diálogos de Sócrates, compostos por Platão, é que a estrutura de monólogo da

> consciência científica jamais permitirá, de modo pleno, ao pensamento filosófico alcançar seus intentos.

Gadamer, portanto, foi influenciado por Sócrates e Platão, de onde construiu sua principal base teórica. Rohden (2009, p. 64) afirma que foi em função desse e de outros motivos que Gadamer foi apelidado de “Sócrates contemporâneo”.

Voltando às reflexões sobre o diálogo, quando duas pessoas se encontram e dialogam, trata-se do encontro entre dois mundos, duas visões, duas imagens de mundo. O diálogo com os outros representa, assim, a expansão da individualidade de cada um.

Gadamer (2002) afirma que estamos vivenciando a incapacidade para o diálogo. A incapacidade para o diálogo refere-se à falta de disposição para abrir-se ao outro e encontrar no outro, também, uma abertura para que a conversa possa fluir. Ao abordar modelos de diálogo, Gadamer (2002) apresenta o diálogo pedagógico que, segundo o filósofo, não pode ser considerado verdadeiro diálogo, pois, nessa forma, normalmente a professora acredita ter o dever e o poder de falar e, quando assim o faz, na verdade não promove o diálogo, pois não consegue abrir-se para ouvir também o aluno. Possivelmente, Gadamer refere-se, nessa descrição, a uma relação pedagógica que ocorre no âmbito do ensino tradicional.

De forma muito superficial, é possível afirmar que, no ensino tradicional, a professora é a figura central no processo. Ela detém o conhecimento e o transmite aos alunos, ensina a todos as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma. As metodologias utilizadas, portanto, não consideram a individualidade e especificidade de cada aluno. Além disso, o aluno não participa da construção do conhecimento, sendo sujeito passivo no processo de aprendizagem. A professora transmite os conhecimentos e o aluno os recebe, sendo responsável por memorizar e, durante os momentos de avaliação, provar que os memorizou.

Nesse contexto, a relação que nele se estabelece é uma relação na qual ou a professora objetifica o aluno (primeiro tipo de relação apresentada por Gadamer, que será discutida a seguir) ou a professora o interpreta conforme sua própria perspectiva (segundo tipo de relação apresentada por Gadamer, que irei analisar adiante). Não há abertura, por parte da professora, para considerar o aluno como sujeito ativo, como alguém que já detém hipóteses sobre diferentes conceitos,

alguém que pode interpelar a docente e lhe fazer pensar em algo que nunca antes havia pensado.

Para Gadamer (2002), no âmbito da relação professora-aluno, o diálogo verdadeiro seria possível na medida em que o aluno tivesse oportunidade de sair de uma posição passiva de ouvinte e assumisse uma posição ativa no debate e no questionamento. Algumas propostas educativas – umas muito recentes e outras já não tão novas – baseiam-se em relações desse tipo, nas quais existe uma horizontalidade nas relações e nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessas relações horizontais, não há hierarquização de quem fala e de quem ouve, mas sim, movimentos que almejam compreender o outro, diante daquilo que ele fala e do lugar de onde ele fala, a partir de como essa fala repercute em quem está ouvindo.

Ainda em relação à incapacidade para o diálogo, segundo Gadamer (2002) ela costuma ser apontada no outro, mas se refere a si mesmo, ou seja, é denunciada e percebida por alguém que não consegue entrar em diálogo com o outro. Do ponto de vista subjetivo, diz respeito à incapacidade de ouvir o outro, seja ouvindo erroneamente ou fazendo “ouvidos de mercador”. Quem não consegue ouvir o outro é porque somente consegue ouvir a si próprio. “[...] a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem a sua humanidade” (GADAMER, 2002, p. 251).

Do ponto de vista objetivo, existem situações nas quais a linguagem vem se degradando, o que pode ser representado pelo monólogo, cada vez mais presente, especialmente com a tecnologia informacional. Gadamer (2002) citou o uso da televisão e de fones de ouvido. Nessas situações, desaprendemos a falar, falar para alguém e responder a alguém. Desaprendemos a conversar. Atualmente, poderíamos refletir se o uso das redes sociais e dos jogos eletrônicos também contribuem para a incapacidade para o diálogo.

No diálogo, o entendimento entre as pessoas tanto cria uma linguagem comum, quanto pressupõe uma linguagem comum, uma vez que esse entendimento pode ser muito prejudicado, caso os interlocutores não compartilhem a mesma língua ou saibam pouco da língua um do outro. Entretanto, mesmo onde falta linguagem comum, pode surgir o entendimento através da paciência, do tato, da simpatia, tolerância e confiança para com o outro. Assim sendo, a incapacidade para

o diálogo está muito mais ligada a uma objeção ao outro do que a uma real carência do outro.

Se a compreensão de si acontece a partir do debate e contraste com o outro, como propõe Contreras (2012), é possível afirmar que a incapacidade para o diálogo dificulta esse processo. No caso das professoras, a incapacidade para o diálogo materializa-se na tendência a olhar apenas para si próprias, sem conseguir descentralizar-se. A dificuldade para o diálogo também prejudica a participação nas diferentes esferas sociais que debatem a educação, o que torna a autonomia docente ainda mais limitada.

Resgatando as principais ideias desenvolvidas nesta seção, conforme estudos apresentados, especialmente os de Valli (1992 apud MIZUKAMI et al. 2010), é possível estabelecer relações entre a reflexividade e a autonomia, pois a autora argumenta, com base nas pesquisas realizadas, que a reflexividade aumenta na medida em que as professoras se afastam de comportamentos prescritos e avaliações externas, ou seja, na medida em que mais autônomas são.

Diante disso, identifico um paradoxo que se apresenta como um grande desafio para a reflexividade e autonomia docentes: por um lado, assim como dito anteriormente, o nível de reflexão docente aumenta na medida em que a professora se afasta de comportamentos prescritos, ou seja, quanto mais a professora se distancia de determinações, normativas e definições, mais reflexiva parece ser. Por outro lado, a autonomia e o poder de decisão das professoras não dependem somente delas, mas sim, de uma série de fatores externos que determinam e influenciam a prática docente, o que é ressaltado por Sacristán (1995), quando elabora o princípio da “irresponsabilidade” docente.

Essa incongruência confirma a necessidade das professoras se fazerem presentes, cada vez mais, nas esferas que pensam e organizam a educação. A dimensão coletiva da reflexividade possibilitaria o apoio mútuo entre as professoras na luta pela melhoria da educação, saindo de uma posição passiva de reprodução daquilo que outros pensaram para uma posição ativa de agente da docência. A abertura ao diálogo, portanto, torna-se imprescindível nesse processo. Da mesma forma, a formação profissional de professoras assume um viés político, uma vez que pode possibilitar a expressão das vozes das professoras.

2.3 A HERMENÊUTICA E A COMPREENSÃO

Nesta seção apresento algumas bases da hermenêutica, entendida como a teoria da compreensão, e das relações entre hermenêutica e método científico. Gadamer (1997) afirma que existem três modos de alguém relacionar-se com outro alguém, com um texto ou com um objeto, com o intuito de compreendê-lo. No primeiro modo, a relação é objetificadora, pois quem se propõe a conhecer não se deixa afetar pelo outro e o considera como um simples objeto. A segunda forma reconhece o outro como outro, no entanto, o antecipa a partir da própria posição, gerando uma relação dominadora. O terceiro modo de se relacionar considera o outro realmente como um outro, sem falar por ele, mas se abrindo para compreendê-lo. Somente o último modelo de relação leva à compreensão. Desse modo, se o objetivo é chegar a essa relação de compreensão, é necessária uma abertura ao diálogo. A seguir aprofundo esses tópicos.

Não há consenso sobre a origem da expressão “hermenêutica”, mas grande parte dos estudiosos acredita que a palavra vem de Hermes, o semideus grego, responsável por levar aos humanos as mensagens dos deuses e de levar aos deuses as mensagens dos humanos. Hermes era, portanto, uma espécie de tradutor, pois era necessário comunicar as mensagens de forma que deuses e humanos as compreendessem.

A ação de traduzir vai além de passar uma mensagem de uma língua para outra, pois é preciso, também, no processo de tradução, preocupar-se com a compreensão da mensagem que se pretende transmitir. A tradução, então, precisa considerar vários elementos, como a escolha das palavras mais adequadas ao contexto da mensagem, os sentidos ocultos presentes no texto, as intenções de quem emite a mensagem, dentre outros. Hermenêutica é, portanto, a teoria da compreensão. Sócrates é tido como uma figura exemplar da prática hermenêutica, pois ajudava as pessoas a encontrar o saber que já estava nelas através do diálogo (FLICKINGER, 2014, p. 17).

No século XVIII, a hermenêutica “envolveu-se em debates acerca dos métodos adequados de dar legitimação ao conhecimento científico moderno” (FLICKINGER, 2014, p. 19). A hermenêutica foi considerada, então, como procedimento científico para as ciências humanas, enquanto técnica de

compreensão textual. No entanto, o problema da compreensão, conforme Gadamer (1997), não pode ser limitado a um método. O filósofo, ao escrever “Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica”, apresenta a verdade e o método como elementos separados, que não estão sobrepostos. Existe verdade fora do método, mas também existe verdade no método. Assim, verdade e método podem ser colocados lado a lado, sem que haja relação de supremacia de um ou de outro elemento. Para explicar como a verdade pode estar fora do método, Gadamer (1997) reflete sobre a experiência da obra de arte. Segundo Flickinger (2014, p. 37),

> Gadamer se deu conta de que nem a melhor explicação de uma obra de arte é capaz de desvendar o porquê da fascinação que exerce sobre nós. [...] deveria existir outro tipo de conhecimento, capaz de sustentar o inexplicável que existe em um texto ou em uma fala.

Pensando especificamente sobre a música, seria possível afirmar que a música pode ser aprendida como uma técnica. Entretanto, compreender os movimentos de uma partitura não é suficiente para conhecer efetivamente a música. É preciso viver a experiência de ouvir a música. Cada vez que uma música é tocada por alguém, mesmo que seja a mesma pessoa, a música é tocada e interpretada de uma nova forma. O compositor, aquele que pensou primeiramente a música, não consegue colocar toda a música que pensou em uma partitura, pois lhe faltam elementos, faltam-lhe símbolos. Ele escreve a música com os elementos de que dispõe, mas eles não retratam toda a intencionalidade ou ideia original do autor, isso porque existem elementos ligados ao modo de tocar de cada pessoa, que não podem ser transpostos em uma partitura. Assim também é o texto escrito ou a mensagem falada, pois o autor nunca consegue expressar tudo o que gostaria.

Se pensarmos em um programa de computador que faça leitura musical, por mais preciso que seja, nunca conseguirá tocar uma música abrangendo elementos subjetivos, tais como intensidades e emoções. O máximo que pode fazer é reproduzir uma partitura. O computador não faz música, pois lhe falta algo que é humano, que é intuitivo, que é sensível, que escapa da proporção matemática. Assim sendo, a música extrapola o programa de computador, a técnica, o método. Da mesma forma a verdade extrapola o método, pois, especialmente nas ciências humanas, ela está imbricada de elementos pessoais e subjetivos de uma mensagem, de um texto, e também daquele que deseja conhecer, o intérprete.

> É assim que se aproximam as ciências do espírito das formas de experiência que se situam fora da ciência: com a experiência da filosofia,

> com a experiência da arte e com a experiência da própria história. Todos estes são modos de experiência, nos quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metódicos da ciência (GADAMER, 1997, p. 32).

Esses modos de experiência são, portanto, meios de se aproximar da verdade, que nem sempre podem ser legitimados pelo método. Nas artes, na filosofia e na história, o método não é suficiente para o conhecimento da verdade, diria Gadamer. Amplio essa afirmativa, pois, conforme meu entendimento, na educação o método também não é suficiente para conhecer todas as nuances, perspectivas e complexidades que envolvem as questões educativas, mas ele é imprescindível para construir compreensões.

Nesse sentido, Gadamer (1997) faz uma crítica, afirmando que não existe uma ciência dura que possibilite a compreensão de um texto, como pretendia a Filologia. A origem da hermenêutica vem do contato com os textos antigos, em um esforço para traduzi-los e compreendê-los. Gadamer (1997) critica a técnica empregada nessa hermenêutica tradicional, sugerindo que cada intérprete vai interpretar de uma forma particular, que é “suja” pela sua subjetividade.

Todas essas reflexões levaram Gadamer (1997) a propor uma hermenêutica filosófica, que é uma proposta de compreensão, não apenas uma metodologia de interpretação de textos. A hermenêutica enquanto compreensão é algo cognitivo, mas não é algo vinculado apenas ao processo de conhecimento, abrange também o domínio da alma, as paixões, a subjetividade.

Em “Verdade e Método”, Gadamer (1997) apresenta três tipos de relação do eu com o tu, que são formas de compreender o outro e de compreender o texto. A primeira maneira de conhecer o tu é observando o outro como se observa qualquer coisa. O comportamento do outro serve como meio para o nosso fim. “Moralmente falando, este comportamento voltado para o tu significa a pura referência a si mesmo e contradiz a determinação moral do homem” (GADAMER, 1997, p. 529). Aplicando esse comportamento ao problema hermenêutico, encontra-se a fé ingênua no método e na objetividade que o método garantiria. Quando o texto ou o outro é compreendido dessa maneira, ele se converte em objeto e aquele que assim o considera, não se deixa afetar por ele, nem considera os elementos subjetivos de sua relação com ele, mas sim, pensa ter dominado o seu conteúdo. Logo, é uma relação objetificadora.

A segunda forma de compreender o outro ou o texto é reconhecê-lo e antecipá-lo. Assim, aquele que se propõe a conhecer impõe suas impressões sobre o outro, não lhe dando abertura para se mostrar. Desta forma, a relação que pretende ser recíproca pode chegar ao domínio de um pelo outro. É uma relação dominadora que não permite verdadeira compreensão, pois não há abertura suficiente para deixar perceber o que carrega o texto, o outro.

A terceira e mais elevada maneira da experiência hermenêutica diz respeito à verdadeira abertura ao texto, ao outro. No comportamento dos homens importa experimentar o tu, o texto ou o outro, realmente como outro. Não o olhar de cima até embaixo, não falar algo por ele, mas estar aberto. Assim, o vínculo humano pressupõe dupla abertura: abertura do ouvinte/intérprete/pesquisador para aquele por quem se quer deixar falar e abertura daquele que em geral se deixa dizer: tu/interlocutor/texto.

> Pertencer-se uns aos outros quer dizer sempre e ao mesmo tempo poder-ouvir-se-uns-aos-outros. [...] A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o vá fazer valer contra mim (GADAMER, 1997, p. 532).

A consumação da consciência hermenêutica não se dá na certeza metodológica sobre si mesma, mas na abertura para a experiência. Esse é o modelo ideal de conhecimento e reconhecimento do objeto, no qual não se ignora a pretensão do outro, deixando-se tocar por ele, em uma relação de abertura. Desta forma, a ação humana não pode ser dependente apenas do próprio sujeito, do ego, mas necessita, também, levar em conta o outro, em um movimento de abertura para ouvir, sendo capaz de deixar-se afetar pela fala do outro.

O problema da incapacidade para o diálogo, citado anteriormente, acontece quando não se consegue estabelecer relações do terceiro tipo, pois essa é a única que permite escutar o outro efetivamente. A abertura para o diálogo é o que permite a compreensão, objetivo maior da hermenêutica. A compreensão, assim sendo, acontece no meio do caminho entre aqueles que se abrem ao diálogo, entre o eu e o tu, entre o texto e seu intérprete. Ela não está nem no eu, nem no tu. Também não está nem no texto, nem no intérprete. A hermenêutica está no meio, na relação, no contato, no diálogo.

Gadamer (1997, p. 34) propõe refletir sobre “o quanto de acontecimento age em toda compreensão”, considerando a compreensão como um processo, um movimento, algo dinâmico, não estático. O fenômeno ou movimento da compreensão não deve ser descartado, pois algo acontece na compreensão. De um lado há aquilo a ser conhecido – o outro, o texto, o objeto –, do outro lado há o ser que quer conhecer – o eu, o leitor, o intérprete – e, no meio, há algo que acontece entre eles, um ponto de contato entre o outro/texto/objeto e o eu/leitor/intérprete: a compreensão.

Considerando as reflexões de Gadamer (1997 e 2002), é possível pensar na temática da autonomia das professoras. O conhecimento de si e o conhecimento do outro, características da autonomia propostas por Contreras (2012), podem ser perseguidos através da abertura para o diálogo, conforme o pensamento gadameriano. No caso das professoras, a abertura ao diálogo possibilita maior conhecimento de si, na medida em que, ao deixar-se afetar pelo outro, a professora conhece a si mesma, seu pensamento, suas expectativas, suas limitações. Nesse diálogo, a abertura da professora é importante não apenas aos alunos, mas também aos seus pares e à comunidade pedagógica, a fim de ampliar seus saberes, perspectivas e visões.

Finalizando, ainda em relação ao diálogo, ele é pressuposto básico para a compreensão, uma vez que, para compreender, é preciso deixar-se afetar pelo outro, pelo texto, pelo objeto a ser compreendido. Ao mesmo tempo, a compreensão acontece no diálogo, sendo assim, um processo interdependente entre os interlocutores. Para compreender, é necessário modificar-se, da mesma forma que, ao participar de um diálogo, os interlocutores saem diferentes do que eram ao iniciar a conversa, pois modificam suas ideias iniciais. Assim, a compreensão, no sentido hermenêutico, poderia estar na base da formação docente. Se a formação pretende ampliar conhecimentos e modificar saberes, é imprescindível que ocorra a compreensão.

Ao longo deste capítulo, abordei os principais conceitos que embasam o estudo realizado. Esses conceitos guiaram a problemática e os objetivos da pesquisa, assim como as hipóteses que elaborei e o processo de análise de dados empreendido. Para finalizar, segue breve apanhado de cada um dos conceitos

desenvolvidos, a fim de resgatar os aspectos teóricos que me parecem mais importantes para esta pesquisa.

- Reflexividade: Possibilidade de pensar, avaliar e ressignificar os fazeres educativos, tanto aqueles mais imediatos, ou seja, os que fazem parte da rotina das professoras, quanto o que é próprio da educação, que determina a prática, mas nem sempre é decidido pelas professoras.
- Dimensão individual da reflexividade: capacidade de pensar na sua prática, avaliá-la e ressignificá-la. A ressignificação da prática pode ocorrer à luz de teorias que são aprendidas pelas professoras em contextos de formação e, ainda, a análise das práticas pode clarificar quais são as teorias implícitas e a necessidade de revê-las, ou não.
- Dimensão coletiva da reflexividade: Possibilidade de pensar nos fatores que determinam e delimitam a prática pedagógica, como as condições de trabalho, as legislações, as concepções que guiam os currículos... Acontece quando as professoras passam de um olhar voltado ao contexto da sala de aula para uma visão mais abrangente sobre as temáticas e problemáticas educacionais. É coletiva, pois envolve o coletivo e porque pode ser realizada no coletivo, especialmente em contextos de formação profissional.
- Autonomia: As professoras não são totalmente autônomas em suas práticas pedagógicas, uma vez que precisam observar diversos fatores definidos por agentes que estão fora do contexto escolar, como as pesquisas acadêmicas, as normativas e os currículos. Compreende a independência de juízo, as relações com os outros, a noção de incompletude e o conhecimento de si e do outro. Está ligada aos processos de reflexividade, pois quanto mais se afastam de comportamentos determinados por outros, ou seja, quanto mais autonomia parecem ter, mais as professoras exercem a reflexividade.
- Compreensão: Possibilidade de entender o outro, seja ele o aluno, a colega professora, um texto teórico, o seu próprio texto, a leitura da colega. A compreensão é possibilitada pela abertura, pelo deixar-se afetar pelo outro.
- Compreensão de si: Conhecer-se, conhecer como age, como pensa, quais são as teorias nas quais acredita, quais são seus medos e suas fortalezas. O conhecimento de si é possível a partir de um olhar para dentro de si mesmo,

em momentos de reflexão (que pode ser realizado através da escrita), um afastamento que propicie olhar de fora e olhar para o outro, buscando semelhanças e diferenças, contrapontos e similaridades.

- Compreensão do outro: É possibilitada ao abrir-se ao outro, deixar-se afetar por ele. Compreender o outro como outro, com sua história e em seu contexto. A compreensão do outro pode levar a melhor compreensão de si mesmo.
- Abertura ao diálogo: O diálogo é algo transformador. Quem participa de um diálogo sempre sai modificado. Quem se propõe a dialogar leva suas ideias e conhece as ideias de outro. Assim, nunca se sabe antecipadamente o que sairá do diálogo, mas se sabe que sairá algo que abrange aspectos de ambos os envolvidos, em uma fusão de horizontes.

A sistematização realizada tem como objetivo clarificar as ideias que busquei desenvolver ao longo deste capítulo, baseando-se nos aportes teóricos elegidos. No próximo capítulo apresento o percurso teórico-metodológico realizado, abordando o problema, os objetivos e as hipóteses da pesquisa, assim como os procedimentos de produção de dados e o processo de análise dos mesmos. Ao final do capítulo também apresento um perfil do grupo de OEs participantes da pesquisa.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Gadamer (1997), na emblemática obra “Verdade e método”, questiona se o método é garantia de verdade. Com esse questionamento, o autor não pretende ser anticientífico, mas sim, relativizar a supremacia do método, afirmando que existe verdade fora do método. Assim sendo, ele coloca a verdade e o método lado a lado, não sobrepondo um ao outro, mas reconhecendo a importância de cada um deles e a possibilidade de andarem juntos. Nesse sentido, “[n]ão se trata, pois, de sustentar a exclusão ou a contraposição entre verdade e método, mas de justificar uma racionalidade metodológica apropriada aos temas em questão” (ROHDEN, 2009, p.70).

Partilhar da perspectiva de Gadamer não significa considerar que o método deva ser abandonado e que nas ciências humanas tudo é válido. Ao contrário, meu entendimento é de que a escolha dos elementos teórico-metodológicos pode favorecer uma compreensão mais ou menos abrangente das problemáticas de pesquisas. Isto porque a pesquisa em ciências humanas apresenta características próprias, que a diferencia da pesquisa em ciências da natureza ou das chamadas ciências duras. Dentre essas características está o reconhecimento de que o pesquisador se encontra envolvido e está implicado na pesquisa (FLICKINGER, 2014).

Diante desse envolvimento do pesquisador, a metodologia adquire um sentido ainda mais importante, não com o objetivo de garantir a imparcialidade ou neutralidade, mas para favorecer a ampliação dos sentidos e a abertura da visão do pesquisador. A busca pelo rigor científico, portanto, ocorre para que o pesquisador consiga perceber as diferentes dimensões que envolvem o problema da pesquisa, sem limitar-se à sua visão de mundo inicial.

Considerando, portanto, que o campo educacional é permeado por aspectos não mensuráveis e reconhecendo a necessidade de utilizar uma metodologia que pudesse retratar esse campo em toda a abrangência de relações sociais, contradições e valores que lhes são próprios, propus-me a realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando diferentes estratégias de produção de dados com o intento de abarcar o problema proposto em suas múltiplas dimensões.

Antes de apresentar como a pesquisa foi organizada, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos de produção e análise dos dados, retomo o problema e os objetivos desta investigação. O problema de pesquisa foi assim formulado:

- Como movimentos de escrita e de leitura, realizados por professoras orientadoras de estudo, em contextos de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Estado do Rio Grande do Sul, ampliam a reflexividade pedagógica por meio do uso de cadernetas de metacognição?

Para o desenvolvimento da investigação, foi definido como objetivo geral:

- Compreender como movimentos de leitura e de escrita ampliam a reflexividade pedagógica, incidindo no desenvolvimento da profissionalidade docente.

E, como objetivos específicos, os seguintes:

- Descrever os sentidos que as professoras orientadoras de estudo atribuem à leitura e à escrita em contextos de formação profissional;
- Identificar os limites e as potencialidades de uma estratégia de escrita e de leitura, a caderneta de metacognição, por meio da compreensão dos significados formativos a ela conferidos pelas professoras orientadoras de estudo;
- Analisar como se estabelecem os processos de reflexividade pedagógica (nas dimensões individual e coletiva), conhecimento de si e do outro, em contextos de formação profissional.

As seguintes hipóteses guiaram o processo de realização desta pesquisa, mais especificamente, a análise dos dados:

- No contexto pesquisado, o conhecimento de si é construído a partir de dois movimentos: 1) a escrita (atividade individual), que possibilita um olhar para dentro de si; 2) a leitura (atividade partilhada), que possibilita o (re) conhecimento do outro e a consequente percepção sobre suas próprias crenças, expectativas e limitações;
- A escrita de si e a leitura de si possibilitam a vivência da reflexividade em suas dimensões individual e coletiva. A escrita de si permite olhar para a sua prática, perceber as teorias implícitas nela e pensar sobre a pertinência de modificá-la ou não, a partir dos temas tratados na formação. Já a leitura partilhada de si permite passar da reflexividade individual para a vivência da reflexividade coletiva, na medida em que o grupo se desafia, cresce em conjunto e consegue refletir sobre situações mais amplas do que a da sala de aula de cada membro do grupo;
- A ausência ou restrição da autonomia nos processos de formação profissional impossibilita a vivência da reflexividade, tanto na dimensão individual, quanto na dimensão coletiva. Da mesma forma que a ausência da capacidade para o diálogo – abertura ao diálogo – impede o conhecimento de si e o conhecimento do outro.

A seguir, exponho o modo como a pesquisa foi organizada, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos. Inicio apresentando brevemente as razões de escolha das orientadoras de estudo como sujeitos desta pesquisa e detalho os movimentos que guiaram as ações de produção dos dados. Após, descrevo como foi realizado o movimento analítico dos dados e a organização dos capítulos de análise. Finalizo este capítulo apresentando o perfil do grupo de orientadoras de estudo, sujeitos desta pesquisa.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa teve como principais sujeitos professoras que participaram do PNAIC na condição de orientadoras de estudo. As OEs são professoras alfabetizadoras representantes das redes de ensino que aderiram às ações do PNAIC. Elas foram indicadas pelo poder público ou escolhidas por meio de seleção

pública para serem orientadoras da formação em seus municípios ou redes de origem.

A escolha das OEs como sujeitos da pesquisa é justificada pelo fato de que elas vivenciaram a prática de escrita e de leitura das CMs em duas dimensões: 1) enquanto participantes da formação, elas realizaram os seus próprios registros, bem como a leitura destes em seus grupos de formação; 2) enquanto formadoras em seus municípios, elas foram responsáveis por propor que as PAs participantes dos cursos realizassem as escritas na caderneta, assim como as leituras dos registros nelas efetuados, durante os encontros de formação.

Para realizar o processo de investigação, adotei uma abordagem transversal buscando olhar a prática de leitura e de escrita nas CMs em diferentes momentos e turmas de formação do polo de Porto Alegre, cujas atividades eram conduzidas pela equipe do PNAIC-UFPel. Assim sendo, para abranger os múltiplos aspectos e as múltiplas dimensões que envolvem o problema da pesquisa, distintos procedimentos foram adotados:

- Leitura e análise de documentação sobre o PNAIC;
- Observações e filmagens dos momentos de leitura das cadernetas de metacognição, nos encontros de formação do PNAIC;
- Aplicação de questionários sobre as cadernetas de metacognição e as práticas de escrita e de leitura das orientadoras de estudo e
- Análise das cadernetas de metacognição.

Os movimentos de produção de dados foram realizados durante os anos de 2014 e 2015. Esses movimentos iniciaram no ano de 2014, no qual a temática da formação voltou-se para a alfabetização matemática. Naquele ano, realizei observações de momentos de leitura das CMs em duas turmas de formação de OEs.

No ano de 2015, no qual a temática abordada foi a interdisciplinaridade, acompanhei outras duas turmas de OEs, realizando filmagens e observações das vivências relacionadas às CMs. Essas vivências, além de contemplarem a partilha dos registros escritos nas cadernetas, também abrangeram a apresentação dessa proposta de registro por parte das formadoras aos grupos de OEs que conduziram.

Ainda no ano de 2015, foram aplicados questionários a todo o grupo de OEs participantes das formações realizadas em Porto Alegre. No total, foram dez turmas convidadas a responder ao questionário da pesquisa. Nas turmas que vinham sendo observadas, eu orientei e estive presente na aplicação dos questionários. Nas outras oito turmas, a aplicação foi realizada pelas respectivas formadoras.

Além disso, as OEs dos três anos de formação (2013, 2014 e 2015) foram convidadas a realizarem a doação de suas CMs ao acervo do GEALE[20], cuja equipe de pesquisadores coordenou e desenvolveu o projeto de pesquisa OBEDUC-Pacto/Capes. Essas cadernetas doadas foram as que analisei. A seguir, explico, com maior detalhamento, cada um dos procedimentos de produção de dados adotados para a condução da pesquisa.

3.1.1 Leitura e análise de documentação sobre o PNAIC

A partir da leitura e análise da documentação do programa, foi possível compreender e descrever o modo como o mesmo foi organizado, seus eixos de atuação e os princípios da formação continuada de professores por ele adotados. Os documentos que compuseram o corpus da análise foram os cadernos de apresentação de três anos de formação (2013, 2014 e 2015) do PNAIC, o caderno de formação do professor alfabetizador de 2013, os documentos orientadores das formações e a legislação correspondente, incluindo leis, portarias, resoluções e medidas provisórias. Foram analisadas a Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que regula a concessão de bolsas de estudos e pesquisa; a Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC; a Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro ao programa e que foi convertida na Lei 12.801, de 24 de abril de 2013; a Portaria n° 1458, de 14 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a concessão de bolsas no âmbito do PNAIC; a Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define os valores máximos das bolsas e a Lei 12.801, de 24 de abril de 2013, que converte em Lei a Medida Provisória 586, de 8 de novembro de 2012.

[20] O Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita, GEALE, submeteu, em 2012, o projeto de pesquisa “Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização” ao programa Observatório da Educação/CAPES. Um dos eixos de investigação é a sistematização dos processos e formação conduzidos no âmbito do PNAIC-UFPel. O projeto é coordenado pela professora Dra. Marta Nörnberg.

A análise da documentação teve por objetivo, portanto, conhecer o contexto onde aconteceu a formação continuada, bem como compreender os princípios formativos assumidos pelo programa. Essas reflexões compõem o capítulo 1 – O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Enquanto esse capítulo tem como característica ser mais descritivo, pois o objetivo foi apresentar o programa, o capítulo 4, que também trata do PNAIC, é mais reflexivo, uma vez que traz as percepções das OEs e algumas análises feitas por mim.

3.1.2 Observações e filmagens dos momentos de leitura das cadernetas de metacognição

Realizei observações durante as formações de turmas do PNAIC e busquei apreender a dinâmica do grupo, como coletivo de formação. Os objetivos relacionados às observações foram:

- Descrever os sentidos que as professoras OEs atribuem à leitura e à escrita em contextos de formação profissional;
- Identificar os limites e as potencialidades de uma estratégia de escrita e de leitura, a CM, por meio da compreensão dos significados formativos a ela conferidos pelas professoras OEs;
- Analisar como se estabelecem os processos de reflexividade pedagógica (nas dimensões individual e coletiva), conhecimento de si e do outro, em contextos de formação profissional.

No ano de 2014, durante a etapa final da formação do PNAIC, realizei as primeiras observações, a fim de perceber as potencialidades e a pertinência da pesquisa nesse contexto. Foram observadas duas turmas durante o momento em que faziam a leitura dos registros das CMs. As turmas foram indicadas pela coordenadora do programa na UFPel em função da receptividade das formadoras, pelo fato das mesmas participarem do GEALE, que investiga as ações de formação conduzidas no âmbito PNAIC-UFPel. Esse movimento foi registrado por meio da escrita de diário de pesquisa. A realização desse movimento de observação teve a pretensão de avaliar a pertinência das observações para o processo de desenvolvimento da pesquisa e de auxiliar no processo de adequação dos instrumentos de produção e registro dos dados.

Em 2015, realizei observações sistemáticas das formações, durante os meses de setembro, novembro e dezembro. Duas turmas foram convidadas a participar da pesquisa, sendo esclarecidas sobre o teor da mesma e sobre a dinâmica das observações. A escolha das turmas deu-se em função de que essas foram as únicas que, até aquele momento, estavam sendo acompanhadas desde o início do programa pelas mesmas formadoras. Esse critério foi adotado por acreditar que os níveis de intimidade com e confiança do grupo na formadora poderiam ter influências sobre o modo como acontecia a atividade observada. A sistematicidade da escrita e da leitura das CMs foi mantida pelas formadoras dessas turmas, desde o início do programa, em 2013.

Apesar de as formadoras terem permanecido nos grupos desde o início das ações do PNAIC, o mesmo não aconteceu em relação às OEs que compunham esses grupos. Em ambas as turmas, cerca de metade das orientadoras eram novas nessa função, ou seja, passaram a atuar como OEs em suas redes de ensino no ano de 2015. A outra metade ingressou em períodos anteriores do programa, algumas iniciando em 2013 e outras em 2014.

As observações realizadas durante o ano de 2015 resultaram em quatro registros escritos referentes à primeira etapa da formação, realizada em setembro, e dez registros escritos referentes à segunda etapa da formação, que ocorreu entre novembro e dezembro. A segunda etapa da formação também foi filmada. As filmagens dos momentos de leitura das CMs resultaram em dez tomadas de vídeo. O quadro disponibilizado a seguir (Figura 2) apresenta informações relativas aos vídeos.

Cabe ainda destacar que, em todas as etapas da pesquisa, acordos sobre nossa permanência em sala de aula foram realizados e assentidos pelas professoras formadoras e professoras OEs, mesmo que já tivessem assinado os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido[21] para realização de pesquisa, no âmbito do projeto de pesquisa OBEDUC-Pacto.

[21] No anexo A, encontra-se disponível o Termo de Doação de material ao acervo do OBEDUC-PACTO. Já o anexo B disponibiliza o Termo de participação em coleta de produção escrita. Ambos contém seus respectivos termos de consentimento livre e esclarecido.

Figura 2: Quadro referente às informações sobre os vídeos analisados

Vídeo	Turma	Tempo total de filmagem	Intervalo analisado[22]
1	1	29’48’’	04’35’’ – 19’42’’
2	2	08’49’’	00’00’’ – 08’39’’
3	1	10’43’’	01’10’’ – 10’22’’
4	2	11’33’’	00’00’’ – 10’16’’
5	1	15’22’’	00’00’’ – 15’07’’
6	2	04’48’’	00’00’ – 04’40’’
7	1	16’55’’	00’00’’ – 16’42’’
8	2	12’21’’	00’00’’ – 12’14’’
9	1	09’02’’	00’10’’ – 09’02’’
10	2	06’02’’	00’00’’ – 06’02’’

Fonte: Elaboração da autora

3.1.3 Aplicação de questionários

A opção por utilizar questionários na pesquisa justifica-se pelo fato destes terem grande alcance, viabilizando a participação de elevado número de sujeitos, o que pode propiciar uma visão mais ampla do cenário pesquisado. Com a aplicação dos questionários os seguintes objetivos específicos foram contemplados:

- Descrever os sentidos que as professoras OEs atribuem à leitura e à escrita em contextos de formação profissional;
- Identificar os limites e as potencialidades de uma estratégia de escrita e de leitura, a CM, por meio da compreensão dos significados formativos a ela conferidos pelas professoras OEs.

Com o intuito de perceber as relações das OEs com a leitura e a escrita, assim como suas percepções sobre as CMs, elaborei um questionário com perguntas abertas e fechadas. O questionário passou por um processo de validação,

[22] O intervalo analisado refere-se ao período em que ocorreu a atividade de leitura das CMs.

etapa na qual quatro leitores críticos, todos com conhecimento ou vivência relacionada ao programa, responderam ao questionário e inseriram suas dúvidas ou sugestões para qualificá-lo. Após a avaliação e acolhida das sugestões pertinentes, o instrumento foi organizado em três seções, totalizando 28 questões[23]. As seções foram:

- Dados de identificação: idade, sexo, experiência profissional, rede e nível de atuação, carga horária de trabalho, formação, dentre outros. Os dados obtidos a partir dessa seção favoreceram a organização de um perfil do grupo participante.
- Práticas de escrita e leitura: horas dedicadas à escrita e à leitura em geral, horas dedicadas à escrita e à leitura de materiais ligados ao programa, frequência de leitura e de escrita de diferentes gêneros textuais, dentre outros. Os dados obtidos a partir dessa seção ajudaram a mostrar os hábitos das professoras em relação à escrita e à leitura e a importância que atribuem a essas atividades.
- Cadernetas de metacognição: a experiência de escrita e de leitura da caderneta, as dificuldades ligadas à utilização da caderneta, o uso da caderneta com os grupos de formação do PNAIC, a importância atribuída às cadernetas, dentre outros. As respostas decorrentes dessa seção auxiliaram no entendimento dos sentidos atribuído às cadernetas pelas OEs.

Pelo fato de, naquele momento, não haver clareza sobre a continuidade do programa em 2016, resolvi aplicar o questionário ao final do ano de 2015[24]. O questionário foi aplicado em todas as turmas de OEs do PNAIC-UFPel do polo Porto Alegre. As orientadoras foram convidadas a responder ao questionário após terem sido informadas sobre o objetivo do instrumento e sobre as questões éticas envolvidas na participação. Assim sendo, a participação foi livre.

As duas turmas que estavam participando da etapa de observação e filmagem, tiveram a aplicação do questionário realizada e acompanhada por mim. As OEs dessas turmas foram convidadas a identificar seus questionários, caso se sentissem à vontade. Esse pedido foi feito para fins de possível triangulação de

[23] O questionário, na íntegra, está disponível no apêndice A.
[24] A aplicação do questionário aconteceu no dia 02 de dezembro de 2015.

dados. Na turma 1 foram 21 respondentes, tendo 16 delas aceito realizar sua identificação. Já na turma 2, 16 orientadoras responderam e 13 identificaram-se. A identificação foi realizada através da escrita dos números da lista de chamada nos questionários correspondentes.

As demais turmas do programa também participaram dessa etapa de produção de dados. Foram oito turmas nas quais expliquei a dinâmica do instrumento, convidei as orientadoras para participarem e deixei a aplicação a cargo das formadoras de cada uma das turmas. A participação dessas turmas totalizou 132 OEs respondentes. Não foi solicitado que essas se identificassem.

É importante ressaltar que, além das OEs, algumas coordenadoras locais, doravante CLs, representantes de diferentes municípios, também se dispuseram a participar. No total foram seis participações de CLs. Entretanto, por apresentarem perfis e atribuições muito diferentes dos das OEs, decidiu-se não considerar as CLs no levantamento e na análise dos dados. O quadro abaixo (Figura 3) apresenta o quantitativo de respondentes ao questionário.

Figura 3: Quadro referente ao quantitativo de questionários respondidos

<table>
<tr><th rowspan="2">TURMAS</th><th rowspan="2">Questionários de OEs</th><th rowspan="2">Questionários de CLs</th><th colspan="2">TOTAL</th></tr>
<tr><th>TOTAL da turma</th><th>TOTAL geral</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Turmas participantes da etapa de observações</td><td>Turma 1: 21 questionários (16 identificados)</td><td>Turma 1: 0 questionário</td><td>21</td><td rowspan="2">41 (sendo 37 de OEs)</td></tr>
<tr><td>Turma 2: 16 questionários (13 identificados)</td><td>Turma 2: 04 questionários (1 identificado)</td><td>20</td></tr>
<tr><td>Outras turmas</td><td>132</td><td>02</td><td colspan="2">134</td></tr>
<tr><td>TOTAL</td><td>169</td><td>06</td><td colspan="2">175[25]</td></tr>
</table>

Fonte: Elaboração da autora

3.1.4 Análise das cadernetas de metacognição

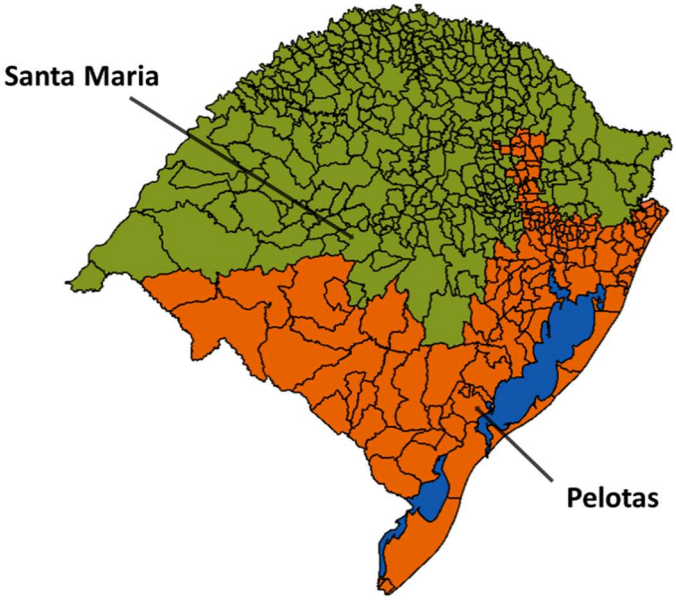
As cadernetas de metacognição constituem-se em instrumentos de reflexão propostos pela equipe PNAIC-UFPel, que desenvolveu as ações de formação do

[25] Dois questionários foram entregues posteriormente na sala da coordenação da formação. Não foi possível determinar se esses questionários eram de OEs ou de CLs, por isso não foram computados.

PNAIC no estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente, em sua região meridional, durante os anos de 2013-2016.

Para maior entendimento, utilizo dois mapas, na sequência, a fim de ilustrar a abrangência da atuação da equipe do PNAIC-UFPel e a abrangência desta pesquisa, que se restringiu à região do polo Porto Alegre. O primeiro mapa (Figura 4) apresenta uma divisão dos municípios do Estado do Rio Grande do Sul, no que diz respeito à atuação da UFPel e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

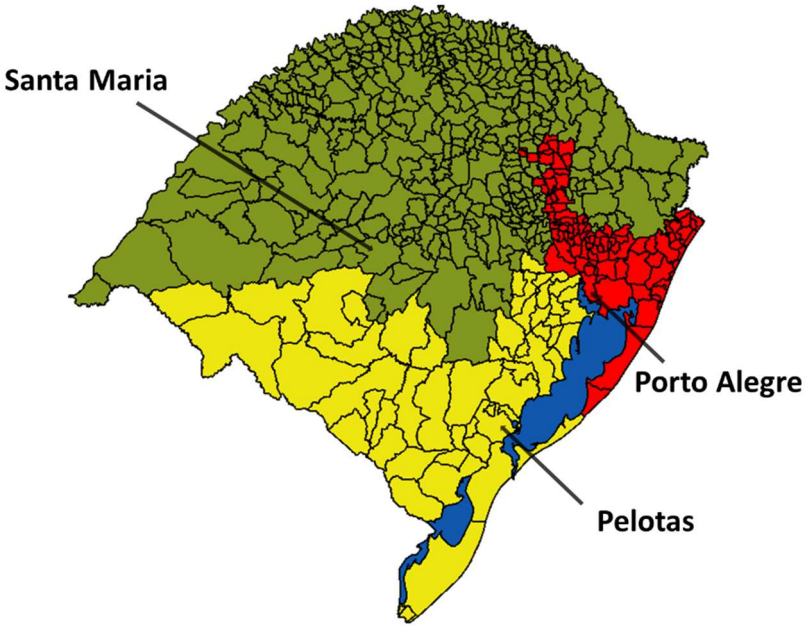
Figura 4: Mapa da área de atuação da Universidade Federal de Pelotas e da Universidade Federal de Santa Maria no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado do Rio Grande do Sul em 2013



Fonte: Elaboração da equipe de coordenação geral do PNAIC-UFPel (2013)

Já no segundo mapa (Figura 5) pode-se perceber a região de abrangência da Universidade Federal de Pelotas em duas grandes áreas: o polo Porto Alegre e o polo Pelotas. A pesquisa empreendida abrangeu OEs do polo Porto Alegre.

Figura 5: Mapa de divisão da área de abrangência da Universidade Federal de Pelotas em 2013



Fonte: Elaboração da equipe de coordenação geral do PNAIC-UFPel (2013)

O uso das CMs como instrumento de registro e reflexão no contexto do PNAIC-UFPel, teve como inspiração uma prática desenvolvida pela professora Dra. Magda Damiani, em uma turma do curso de Pedagogia da UFPel[26]. O instrumento foi sugerido com o intuito de registrar, a cada encontro de formação, as aprendizagens e as dificuldades encontradas pelas participantes. Na proposta, as OEs foram convidadas a escrever o que aprenderam, como aprenderam e o que não aprenderam, após cada encontro de formação. Essa escrita teve como objetivo possibilitar o acompanhamento e a tomada de consciência sobre as próprias aprendizagens de cada uma das participantes.

No encontro posterior àquele registrado na caderneta, acontecia a leitura dos registros para as colegas da turma. Essa leitura teve como objetivo resgatar os conteúdos desenvolvidos anteriormente. Na análise das cadernetas, busquei identificar o conteúdo da escrita das OEs, a forma da escrita e se as reflexões ali tecidas restringiam-se aos conteúdos aprendidos no curso ou se eram ampliadas para o contexto da atuação prática das professoras e, em caso afirmativo, como o faziam.

Os principais objetivos da análise das cadernetas foram:

[26] No capítulo sobre a escrita e a leitura das orientadoras de estudo, a experiência da professora Dra. Magda Damiani será retomada.

- Identificar os limites e as potencialidades de uma estratégia de escrita e de leitura, a CM, por meio da compreensão dos significados formativos a ela conferidos pelas professoras OEs;
- Analisar como se estabelecem os processos de reflexividade pedagógica (nas dimensões individual e coletiva), conhecimento de si e do outro, em contextos de formação profissional.

A amostra das cadernetas analisadas foi composta por doações de OEs pertencentes às turmas participantes da pesquisa, aquelas que foram observadas. Tendo em vista a grande rotatividade de orientadoras durante a vigência do programa, não adotamos como critério para análise que as cadernetas tivessem sido escritas por OEs que participaram dos três anos de formação (2013 – 2015). Se, por um lado, esse critério possibilitaria que acompanhássemos orientadoras que passaram por toda a etapa de formação, por outro lado, restringiria demasiadamente a amostra de cadernetas.

A amostra foi definida, então, da seguinte forma: CMs de OEs que frequentassem as turmas observadas e que registrassem um ou mais anos de formação, podendo ser os anos de 2013, 2014 e/ou 2015. A partir disso, foram arrecadadas 9 cadernetas[27]. Elas foram numeradas em ordem crescente, buscando agrupar aquelas produzidas por uma mesma OE. O quadro abaixo (Figura 6) apresenta o quantitativo das CMs analisadas nesta pesquisa, assim como os anos em que foram escritas, a quantidade de relatos e as OEs, suas autoras:

Figura 6: Quadro referente à amostra das cadernetas de metacognição analisadas na pesquisa

Caderneta de Metacognição	Anos registrados	Quantidade de relatos	Observação
CM 1	2013, 2014 e 2015	37	
CM 2	2013 e 2014	24	Mesma OE autora
CM 3	2015	7	

[27] Considerando que os dados da pesquisa foram obtidos a partir de uma amostragem de CMs doadas, cabe realizar algumas reflexões: quem doou as CMs? Por que doou? Quem não doou? Quais os motivos que levaram muitas OEs a não doarem seu material? Quais seriam os resultados da pesquisa se fosse possível ter acesso às CMs que não foram doadas? Quais as implicações, no que diz respeito ao resultado da investigação, de ter trabalhado somente com cadernetas doadas? Nesse sentido, agradeço as contribuições das professoras. Esses questionamentos não são objeto de discussão nesta Tese, mas podem, oportunamente, serem explorados em outros estudos e reflexões acadêmicas.

CM 4	2014	19	Mesma OE autora
CM 5	2015	7	
CM 6	2013 e 2014	44	
CM 7	2015	5	
CM 8	2015	7	
CM 9	2015	6	

Fonte: Elaboração da autora

A amostra foi composta, portanto, por 9 cadernetas, de 7 diferentes OEs. Duas OEs fizeram registros dos anos de 2013, 2014 e 2015 (conteúdo presente nas CM 1, CM 2 e CM 3), uma OE registrou os anos de 2013 e 2014 (conteúdo presente na CM 6), uma OE registrou os anos de 2014 e 2015 (conteúdo presente nas CM 4 e CM 5) e três OEs registraram apenas o ano de 2015 (conteúdo presente nas CM 7, CM 8 e CM 9). No que diz respeito à quantidade de relatos disponíveis em cada CM, a contagem foi realizada considerando cada dia registrado como um relato. O somatório dos relatos das 9 CMs totaliza 156 relatos.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos por meio dos procedimentos e instrumentos de pesquisa foram considerados a partir de uma perspectiva hermenêutica. No entanto, é preciso esclarecer que não foi intuito realizar um exercício de hermenêutica metodológica, mas sim, que os dados da pesquisa foram considerados a partir de alguns pressupostos da hermenêutica filosófica.

Em relação à hermenêutica metodológica, esta se constitui em uma técnica que objetiva extrair o sentido dos textos analisados, considerando que o sentido está dado e desvinculando-o da dimensão histórica na qual o texto é produzido e o intérprete está inserido. Rohden (2008, p. 40) explica que a hermenêutica metodológica, enquanto arte, técnica, doutrina ou ciência da interpretação, “pode ser designada de *instrumental* ou epistemológica, ao se restringir à atividade de conhecer para dissecar a estrutura e o conteúdo de determinados objetos” (grifo do autor). Nessa perspectiva, segundo o autor, ela seguiria os passos do procedimento metodológico característico das ciências naturais.

Enquanto isso, na hermenêutica filosófica, compreender não é considerado um processo meramente cognitivo, nem está desconectado do contexto histórico. A

compreensão abarca texto e intérprete e carrega sentidos provenientes de ambos, em um movimento de “fusão de horizontes”.

> Quando se fala de “compreender” algo, no sentido estrito da palavra, não se trata apenas de entender a razão de ser ou a constituição do objeto de conhecimento. Nisso consiste o objetivo da explicação. Aquele que queira realmente compreender algo verá implicitamente questionado o seu próprio saber. A pessoa, seu interesse, sua expectativa e seu entendimento prévios influenciam nessa tentativa, como se o verbo “compreender” devesse ser lido como “trazer junto no anzol” a pessoa que tenta compreender (FLICKINGER, 2014, p.37).

A compreensão, portanto, considera a pessoa, sua história, seu contexto, suas expectativas e linguagem. Só é possível compreender a partir da abertura para o diálogo, diálogo entre texto e intérprete. Essa abertura pressupõe deixar-se afetar pelo texto e considerar que o outro pode estar correto naquilo que expressa.

Assim sendo, tive como objetivo realizar um movimento de compreensão dos dados, considerando alguns elementos da hermenêutica filosófica. Um desses elementos diz respeito à abertura ao outro, ao texto. Essa abertura pressupõe que o leitor ou pesquisador acolha o que o outro diz, através dos dados produzidos, e modifique seu pensamento inicial, ou seja, que o intérprete deixe-se afetar pelo outro, não tentando impor suas percepções *a priori*, mas acolhendo o que os dados lhe indicam. Desta forma, a compreensão dos dados aconteceu na fusão de horizontes: os horizontes provenientes do texto, dos dados, e o horizonte da pesquisadora que os interpretou, à luz das teorias que elegeu para os compreender. Essa fusão foi capaz de produzir algo diferente, que não existia antes do encontro entre texto e intérprete. Trata-se, justamente, das reflexões elaboradas e da tese proposta.

Outro elemento que precisa ser considerado diz respeito aos aspectos subjetivos daquele que interpreta. Toda a leitura de um texto, ou de dados, no caso da pesquisa, é interpretação e esta acontece de acordo com as vivências e crenças daquele que interpreta. A interpretação também é determinada pela linguagem, tanto a linguagem de quem emite uma mensagem, quanto pela linguagem de quem interpreta. Quem emite uma mensagem nunca consegue expressar tudo o que gostaria. Há sempre algo de não dito naquilo que se diz. Já aquele que interpreta, também é refém da linguagem, pois precisa considerar os aspectos ditos e não ditos

do texto ou dos dados e, ele mesmo, o intérprete, pode apresentar limitações em sua compreensão ou no registro daquilo que compreendeu.

Na sequência, irei explicitar os movimentos interpretativos realizados a fim de compreender os dados provenientes de cada um dos procedimentos e instrumentos de pesquisa.

3.2.1 Movimento de compreensão dos dados obtidos nas cadernetas de metacognição

Após a definição da amostra que comporia o estudo, realizei a análise das cadernetas disponíveis. A análise desse material contemplou 4 movimentos hermenêuticos: (I) leitura de aproximação, (II) leitura de identificação da estrutura temática, (III) leitura de refinamento temático e (IV) leitura com fins consultivo ou interrogativo. O movimento de análise foi proposto a partir das necessidades e possibilidades que identifiquei no processo de análise do material, evidentemente, com base nos conhecimentos construídos até o momento, na sustentação teórica da pesquisa e nas vivências anteriores. Nesse sentido, não segui um modelo específico e já estruturado de análise, mas sim, construí esse movimento a partir do modo como me relacionava com os dados e na medida em que percebia a necessidade de aprofundar a percepção sobre os mesmos. O movimento de análise está detalhado a seguir.

1º movimento: leitura de aproximação ou reconhecimento textual. A partir dessa leitura, pontuei aspectos que despertaram a minha atenção e que foram de cunho geral. Por se tratar da primeira leitura do material e, portanto, por não saber o que ele continha, não havia parâmetros para guiar meu olhar enquanto pesquisadora. Então, esses parâmetros ou pontos de destaque foram aparecendo na medida em que a leitura foi se desenrolando. Assim sendo, na medida em que avançava na leitura de aproximação, ia percebendo aspectos relevantes em determinada CM, mas que não haviam chamado minha atenção em outras CMs já lidas. Nesse sentido, por vezes foi necessário retomar a leitura, a fim de perceber se o aspecto que agora observava estava também presente nas CMs já lidas. Desta forma, mesmo pretendendo realizar uma leitura corrida, por estar registrando aspectos na medida em que os mesmos se destacavam, senti necessidade de retomar o que já havia lido. Isso aconteceu pela abertura ao novo, ou seja, por não

saber o que encontrar no texto e estar aberta ao que iria se destacar, não tendo expectativas pré-determinadas para a leitura inicial.

Os aspectos pontuados nesse movimento disseram respeito, especialmente, às dimensões temática (conteúdo) e estética (forma da escrita e presença de elementos gráficos, como desenhos e figuras) da escrita das OEs. Em relação à dimensão temática, identifiquei quatro grandes temas da escrita, os quais chamei de estrutura temática, que foram (a) os relatos de vivência, (b) os conceitos ou conteúdos, (c) os aspectos reflexivos e (d) as percepções e os sentimentos. Essa estrutura foi explorada no segundo movimento de análise. O primeiro movimento de análise, o de leitura de exploração ou reconhecimento textual, resultou em um texto muito rudimentar com as observações registradas em forma de tópicos.

2º movimento: leitura de identificação da estrutura temática: Ao realizar a segunda leitura, busquei perceber como os grandes temas foram tramados nos textos das OEs. Para isso, classifiquei todo o texto das CMs, realizando uma espécie de mapeamento dos temas abaixo explicitados:

a) Relato de prática ou de formação: trechos nos quais havia o relato das atividades vivenciadas no âmbito da formação ou dos momentos de prática com as PAs. Referia-se normalmente a trechos descritivos.

b) Aprendizagem ou apropriação de conceito: trechos nos quais as OEs explicavam ou definiam conceitos, registravam as aprendizagens que fizeram ou suas dificuldades em relação às aprendizagens. Referia-se a trechos descritivos ou analíticos.

c) Reflexividade: trechos reflexivos de escrita, que se remetiam às práticas pedagógicas ou à vida; relações entre os conceitos trabalhados na formação e a prática. Referia-se a trechos reflexivos.

d) Percepções e sentimentos: trechos que tratavam sobre as percepções das OEs e os sentimentos mobilizados ligados às ações do programa.

Destaco que, diferentemente do que eu esperava inicialmente, encontrei dificuldades na realização desta etapa, uma vez que, em muitos momentos, os aspectos anteriormente apresentados estavam inter-relacionados, dificultando o movimento de classificação. Não raro, um trecho iniciava relatando um conceito trabalhado na formação e partia para a reflexão sobre o modo como esse conceito

poderia ou era trabalhado em sala de aula, por exemplo. Assim sendo, não encontrei textos puros: ora se referindo a um aspecto, ora a outro. Pelo contrário, muitas vezes percebi que um trecho se referia a mais de um tema, concomitantemente.

Importa mencionar o fato de que os textos estruturados em forma de resposta às três perguntas iniciais foram mais fáceis de ser classificados. Normalmente a resposta à questão *O que aprendi?* referia-se aos conteúdos e às aprendizagens realizadas. A resposta à questão *Como aprendi?* costumava fazer alusão às vivências da formação, ou seja, às atividades propostas e aos recursos utilizados nas mesmas. Já a resposta à questão *O que não aprendi?* apresentava uma variedade de aspectos, abrangendo conceitos, sentimentos, passando por aspectos práticos ligados à formação com as PAs e chegando, inclusive, a reflexões de cunho político.

Já os textos corridos[28] e os poemas apresentavam menos marcas de segmentação, o que, para mim, representou um desafio maior quando da identificação dos temas. Quanto mais fluídos, mais os temas estavam entrecruzados, apresentando menos fragmentações. O aspecto que acabo de mencionar pode indicar a complexidade do pensamento humano, refletido na linguagem escrita.

A realização do 2º movimento de análise resultou, conforme mencionado, em um mapeamento de todo o material presente nas CMs analisadas, no qual os grandes temas foram destacados. Além disso, elaborei quatro grandes tabelas, nas quais reuni trechos de cada um dos grandes temas. Esse movimento de análise permitiu perceber que, dentro dos grandes temas, havia nove temas específicos tratados nos textos, os quais foram: (I) aspectos individuais de aprendizagem, (II) aspectos coletivos ou grupais de aprendizagem, (III) reflexividade, (IV) dificuldades, (V) sentimentos, (VI) professora formadora, (VII) professoras alfabetizadoras, (VIII) cadernetas de metacognição e (IX) PNAIC. Os temas específicos foram explorados no movimento seguinte.

3º movimento: leitura de refinamento temático. Após perceber alguns assuntos recorrentes nas escritas, realizei nova leitura minuciosa, buscando

[28] No âmbito da pesquisa, considero que toda a escrita das OEs se constitui como texto, seja ela em forma de tópicos, poemas e poesias, desenhos, acrósticos, esquemas, dentre outros. Entretanto, aqui estou me referindo aos textos mais fluídos e espontâneos, com características reflexivas ou descritivas, que não seguem um roteiro previamente determinado sobre o que ou como registrar.

identificar os trechos nos quais os temas específicos haviam sido registrados. Utilizei a legenda a seguir (Figura 7) para identificar os temas específicos:

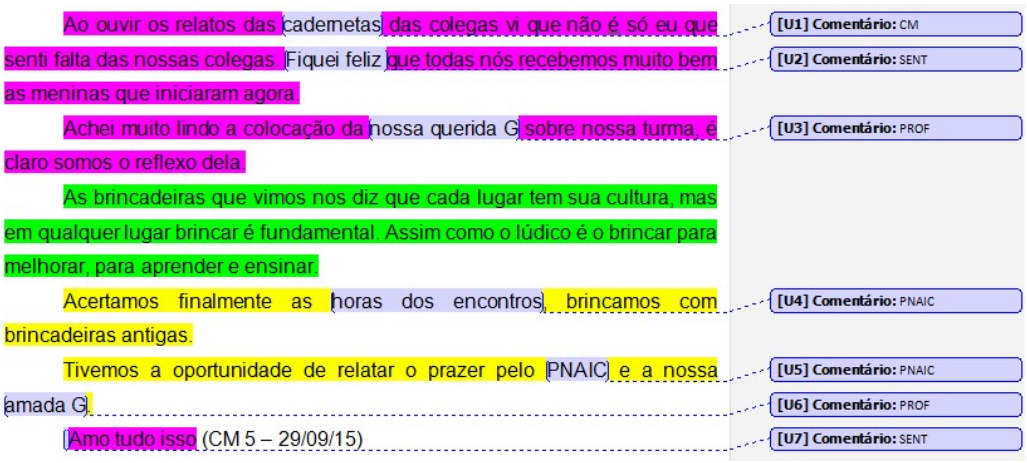
Figura 7: Listagem da legenda dos temas específicos identificados nas Cadernetas de Metacognição

I: aspectos individuais ligados à aprendizagem;
G: aspectos grupais ou coletivos ligados à aprendizagem ou não;
REF: trechos de cunho reflexivo;
DIF: dificuldades das OEs em relação à aprendizagem ou a outros aspectos;
SENT: sentimentos e percepções das OEs;
PROF: professora formadora do PNAIC;
ALF: professoras alfabetizadoras;
MET: caderneta de metacognição;
PNAIC: orientações, opinião e impacto do Programa.

Fonte: Elaboração da autora

Esses temas específicos não estavam diretamente relacionados à estrutura temática identificada no 2º movimento. Ou seja, os temas específicos apareciam em qualquer um dos pontos da estrutura temática. Por exemplo, o tema do PNAIC apareceu tanto no aspecto das atividades realizadas, quanto na reflexividade. Da mesma forma, o tema das dificuldades apareceu tanto no relato das atividades realizadas, quanto ligado a conceitos, quanto, ainda, nos registros de cunho reflexivo. O relato abaixo (Figura 8) ilustra essa ideia. Inicialmente, realizei um mapeamento da estrutura temática, o que está marcado com diferentes cores e, posteriormente, identifiquei os temas específicos, indicados nos comentários à direita do relato:

Figura 8: Imagem de um exemplo de mapeamento da estrutura temática



Fonte: Elaboração da autora

No que diz respeito à estrutura temática, o relato da CM 5 apresenta 3 grandes temas, destacados com o uso das seguintes cores:

- Atividades vivenciadas (4º e 5º parágrafos)

- Aprendizagem ou conceito (3º parágrafo)

- Percepções e sentimentos (1º, 2º e 6º parágrafos)

Nessa estrutura dos grandes temas, percebe-se que se entrecruzam os temas específicos: cadernetas de metacognição (CM), sentimentos (SENT), professora formadora (PROF) e o programa de formação (PNAIC). Não observei uma correspondência fixa entre a estrutura dos grandes temas e os temas específicos. No relato acima, por exemplo, o tema específico *professora formadora* (PROF) apareceu tanto na temática dos sentimentos e percepções, quanto na das atividades vivenciadas.

Esse movimento de mapeamento, tanto dos grandes temas, quanto dos temas específicos, foi realizado em todos os relatos das CMs analisadas. Ainda que o movimento de mapeamento dos grandes temas tenha sido extremamente importante para compreender a estrutura dos relatos, os textos de análise dos resultados centraram-se mais nos temas específicos identificados no 3º movimento. O quadro que está na sequência (Figura 9) demonstra a quantidade de excertos de cada tema específico encontrados nas CMs.

Figura 9: Quadro referente à quantidade de excertos por tema específico encontrados em cada caderneta de metacognição analisada

TEMAS – CM	CM 1	CM 2	CM 3	CM 4	CM 5	CM 6	CM 7	CM 8	CM 9	TOTAL
Cadernetas de metacognição	5	1	0	1	2	3	1	1	2	**16**
Professoras formadoras	6	7	2	1	5	2	0	0	1	**24**
Professoras alfabetizadoras	10	3	0	0	0	16	0	4	1	**34**
Programa PNAIC	22	10	4	14	4	36	4	6	4	**104**
Dificuldades encontradas	4	5	1	0	1	0	0	3	3	**17**
Sentimentos e percepções	10	2	2	5	1	17	3	1	3	**44**
Relações com a vida e com a prática	11	6	5	1	3	22	4	4	2	**58**
Aspectos individuais de aprendizagem	16	6	3	5	3	6	0	3	3	**45**
Convivência com o grupo	14	13	4	3	4	8	1	3	4	**54**

Fonte: Elaboração da autora

Após todo o movimento de mapeamento, os excertos foram agrupados de acordo com os temas específicos e organizados em grandes quadros. Com base nessa organização iniciei a escrita de um texto, primeiramente descritivo, no intuito de apresentar as principais ideias das OEs sobre cada tema. Esse texto foi o embrião dos capítulos de análise de dados que estão na sequência deste relatório de tese, uma vez que foi se tornando cada vez mais analítico e reflexivo. Concomitantemente com a escrita do texto, elaborei um diagrama para cada tema específico, sintetizando as principais ideias das OEs sobre os mesmos.

4º movimento: leitura consultiva ou interrogativa. Após o mapeamento de todos os registros presentes nas CMs e após a escrita do texto inicial agrupando excertos conforme suas características ou seus temas específicos, a leitura interrogativa foi realizada no intuito de buscar aspectos para os esclarecimentos que se fizeram necessários. Essa leitura foi realizada em vários e muitos momentos, sempre que era necessário retomar ou esclarecer algum ponto importante para a escrita do texto final da análise de dados.

Na leitura consultiva, por vezes, havia a intenção de buscar algum aspecto específico, mas a leitura fazia com que outros aspectos também fossem percebidos. Assim, algumas vezes encontrei dificuldades ligadas à necessidade de focar o olhar, não perdendo de vista aquilo que tinha ido buscar inicialmente nos relatos das CMs. O quadro a seguir (Figura 10) busca apresentar uma sistematização do movimento analítico realizado, no que diz respeito à análise das CMs:

Figura 10: Quadro referente ao movimento analítico de compreensão dos dados das cadernetas de metacognição

Movimento analítico	**O que possibilitou**	**O que resultou**
1º movimento: Leitura de aproximação ou reconhecimento	Reconhecimento do *corpus* de análise e de aspectos gerais ligados ao material. Possibilitou a percepção de quatro grandes temas.	Texto inicial em forma de tópicos.
2º movimento: Leitura de identificação da estrutura temática	Identificação e compreensão da estrutura temática ou de grandes temas, através de um mapeamento. Possibilitou a percepção de nove temas específicos.	Mapeamento de todo o texto e organização de quatro grandes tabelas, uma para cada tema.
3º movimento: Leitura de refinamento temático	Percepção dos temas específicos abordados nas CM.	- Continuidade do mapeamento dos relatos; - Elaboração de um texto analítico – reflexivo abordando os temas específicos; - Elaboração de diagramas sintetizando os principais aspectos de cada tema específico.
4º movimento: Leitura consultiva ou interrogativa	Busca de aspectos específicos nos relatos das CMs a fim de esclarecer pontos ou tirar dúvidas.	Colaborou para a escrita do texto realizado a partir do 3º movimento.

Fonte: Elaboração da autora

3.2.2 Movimento de compreensão dos dados obtidos nos questionários

De acordo com o que foi explicitado ao apresentar os instrumentos de produção de dados, mais especificamente os questionários, foram obtidas 175 respostas, sendo 169 delas respostas de OEs. Todavia, em função do elevado quantitativo de dados obtidos, foram considerados para esta pesquisa, apenas os questionários provenientes das duas turmas observadas e filmadas, o que totalizou 37 respostas. Desta forma, há um universo de 138 questionários que ainda poderão ser analisados em pesquisas posteriores.

O movimento analítico dos dados dos questionários iniciou com a tabulação das respostas às perguntas fechadas. Uma a uma foram analisadas e alguns gráficos foram elaborados. Após a organização dos dados das perguntas fechadas, elaborei um pequeno texto descritivo no qual tracei o perfil do grupo participante do questionário, que fez parte, também, da etapa de filmagem e observação. Na sequência deste texto, irei apresentar o perfil do grupo.

No que diz respeito às questões abertas, inicialmente, todas as respostas foram transcritas. Em seguida, analisei questão por questão, buscando agrupar respostas similares, como se fossem categorias emergentes de cada questão. Então, escrevi um texto descritivo, apresentando as questões e as respostas obtidas, utilizando-me de muitos excertos para ilustrar as respostas similares. Por fim, elaborei um diagrama para cada uma das questões, representando uma síntese de cada pergunta aberta do questionário.

Percebi a necessidade de “limpar” o texto descritivo, retirando muitos dos excertos que utilizei inicialmente. Optei, portanto, por apresentar os mais significativos ou aqueles que abrangiam a totalidade do pensamento das OEs que eu pretendia explorar no texto. À medida que trabalhava com esses dados, fui tecendo relações com conceitos e temáticas relativos à formação de professores e aos conceitos mais importantes adotados neste trabalho: escrita e leitura de professoras, reflexividade pedagógica e autonomia docente. O quadro a seguir (Figura 11) apresenta uma sistematização do movimento realizado a fim de compreender os dados provenientes dos questionários.

Figura 11: Quadro referente ao movimento analítico de compreensão dos dados dos questionários

Questões	Movimento analítico	O que possibilitou	O que resultou
Questões fechadas	Tabulação de questão por questão	Traçar o perfil do grupo participante	- Texto descritivo apresentando o perfil do grupo; - Gráficos com informações sobre o perfil.
Questões abertas	Transcrição das respostas; Agrupamento de respostas similares.	Compreensão sobre as categorias emergentes nas respostas à cada questão	- Texto descritivo apresentando as categorias; - Diagramas sintetizando as informações obtidas.

Fonte: Elaboração da autora

3.2.3 Movimento de compreensão dos dados obtidos nos vídeos e nas observações

As 10 tomadas de vídeos, obtidas durante os momentos de observação das turmas do PNAIC no ano de 2015, foram transcritas. A transcrição dos vídeos resultou em um arquivo *Word* de 38 páginas. Diferentemente dos outros dois instrumentos, os vídeos não sofreram um processo de análise estruturado, mas, sim, foram considerados como material consultivo. Ou seja, foram consultados para obter informações específicas que pretendia abordar no texto de análise. Desta forma, não houve material decorrente da análise dos vídeos, nem mesmo categorias que emergiram dos mesmos. Os vídeos, portanto, serviram como fonte para reforçar, complementar ou contrapor as informações advindas do questionário e das cadernetas.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS DE ANÁLISE

Os textos que resultaram da análise das CMs e das questões abertas do questionário geraram os capítulos de análise de dados. A análise, portanto, decorreu de um entrecruzamento dos dados obtidos a partir dos diferentes instrumentos, em um recorte transversal. Todos os instrumentos de produção de dados foram provenientes do mesmo grupo de OEs, ou seja, das turmas que foram observadas: os vídeos, os questionários e as CMs. Entretanto, no que diz respeito às CMs, elas

retrataram diferentes tempos e algumas autoras já não pertenciam mais às turmas no momento em que realizamos as observações.

Os capítulos de análise de dados mesclam as informações obtidas por meio dos diferentes instrumentos com os aportes teóricos que sustentam a pesquisa e as minhas reflexões, enquanto pesquisadora. É importante afirmar que esses capítulos abrangem, inclusive, algumas discussões que poderiam ter sido tecidas no capítulo de apresentação do programa PNAIC e no capítulo final de discussão dos resultados. Por ter percebido que algumas delas ficariam deslocadas nesses capítulos, optei por mantê-las nos de análises.

Apesar de terem como foco a análise do material obtido, os capítulos de análise carregam como característica – alguns mais, outros menos – a reflexão, discussão e elaboração de temas relacionados ao campo de pesquisa. Penso que essa característica está intimamente ligada com o processo hermenêutico de compreensão dos dados, no qual a fusão de horizontes entre os dados, os conhecimentos, as expectativas e vivências da pesquisadora e os aportes teóricos, resulta nesse processo analítico, interpretativo e reflexivo.

Foram elaborados 5 capítulos de análises de dados, que discutem os seguintes temas: (I) o contexto formativo do PNAIC; (II) as relações e aprendizagens construídas; (III) a escrita, a leitura e a atividade das CMs; (IV) os movimentos de reflexividade pedagógica e (V) as ações de ruptura e transformação. Importa realizar algumas observações sobre a escrita empreendida nos capítulos que estão na sequência desta tese. São elas:

- Todos os nomes de pessoas citados foram substituídos pelas correspondentes letras iniciais;

- Todos os excertos, as falas e respostas das OEs e das formadoras estão transcritos com fonte em itálico para que se distingam das citações dos aportes teóricos e das reflexões elaboradas.

- A escrita das OEs teve suas marcas preservadas, pois, por este se tratar de um trabalho que versa sobre a prática da escrita e da leitura, creio que as marcas presentes na escrita sejam, por si só, um dado da pesquisa, dado esse que ainda

não consegui explorar, mas pretendo fazê-lo em trabalhos posteriores. Desta forma, não raro serão encontrados erros de ortografia, omissões, palavras riscadas, estrutura frasal não gramatical, dentre outros.

- Cada capítulo de análise de dados inicia com a apresentação de um esquema de compreensão sobre o mesmo. Os diagramas têm o objetivo de sintetizar as ideias chave de cada capítulo e auxiliar o entendimento por parte dos leitores do trabalho.

- A referência aos dados obtidos pode ser lida da seguinte maneira (Figura 12):

Figura 12: Quadro indicativo da leitura das referências dos dados da pesquisa

Instrumento de produção do dado	**Referência utilizada**	**Leitura da referência**
Cadernetas de metacognição	CM 2 – 05/11/13	Caderneta de metacognição 2 + data do registro
Questionários	QT2R13	Questionário da turma 2 + resposta 13
Vídeos	Vídeo 3 – 07:34	Vídeo 3 + tempo da transcrição

Fonte: Elaboração da autora

3.4 PERFIL DO GRUPO DE ORIENTADORAS DE ESTUDO

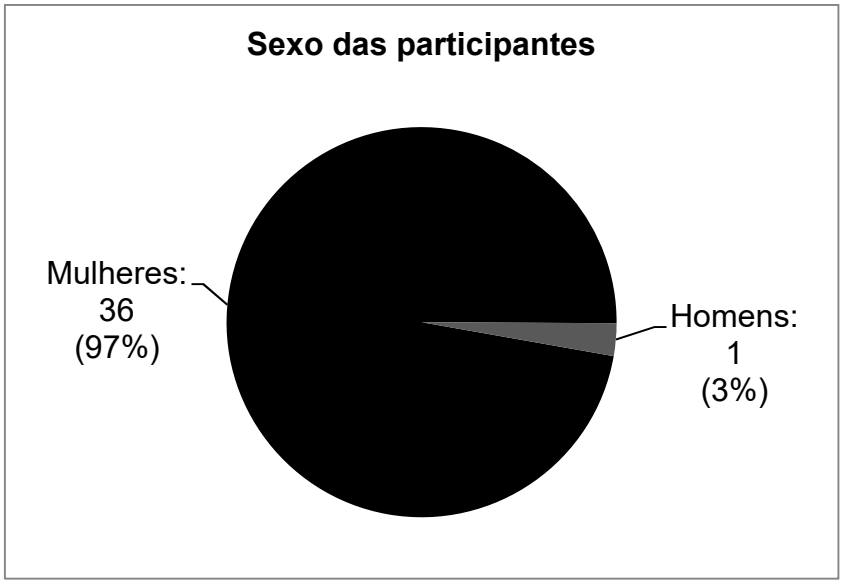
O texto que segue tem como objetivo apresentar o perfil das respondentes aos questionários, considerando os dados levantados a partir da primeira seção de questões, ligada às informações de identificação. Neste momento não realizo a análise dos dados do perfil, mas somente a descrição dos mesmos.

Somente um professor do sexo masculino fez parte da amostra, sendo as demais 36 participantes professoras mulheres[29]. No que diz respeito à idade, todas as participantes possuíam mais de 30 anos. A maior parte delas (23 participantes - 62%) possuía entre 41 e 50 anos; 8 participantes possuíam entre 31 e 40 anos e 6 possuíam mais de 50 anos. Já em relação ao tempo de atuação como professora, a

[29] Mesmo que tenha participado um professor homem, reitero que irei me referir ao grupo utilizando termos no feminino, pois a representatividade feminina, tanto na pesquisa, quanto no universo de trabalhadoras da educação, é quantitativamente superior à representatividade masculina.

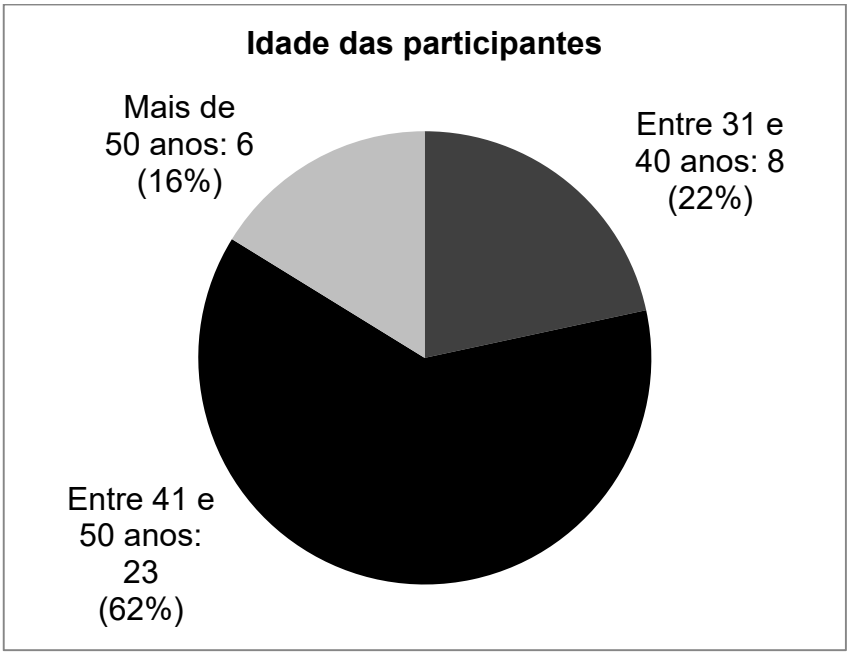
maior parte do grupo (19 participantes - 51%) atuava há mais de 20 anos na docência; 2 professoras atuavam por um tempo que variava entre 5 e 10 anos; 8 professoras atuam durante 11 a 15 anos e as outras 8 participantes de 16 a 20 anos. Os gráficos que seguem (Figuras 13 a 15) ilustram esses dados.

Figura 13: Gráfico referente ao sexo dos participantes do questionário



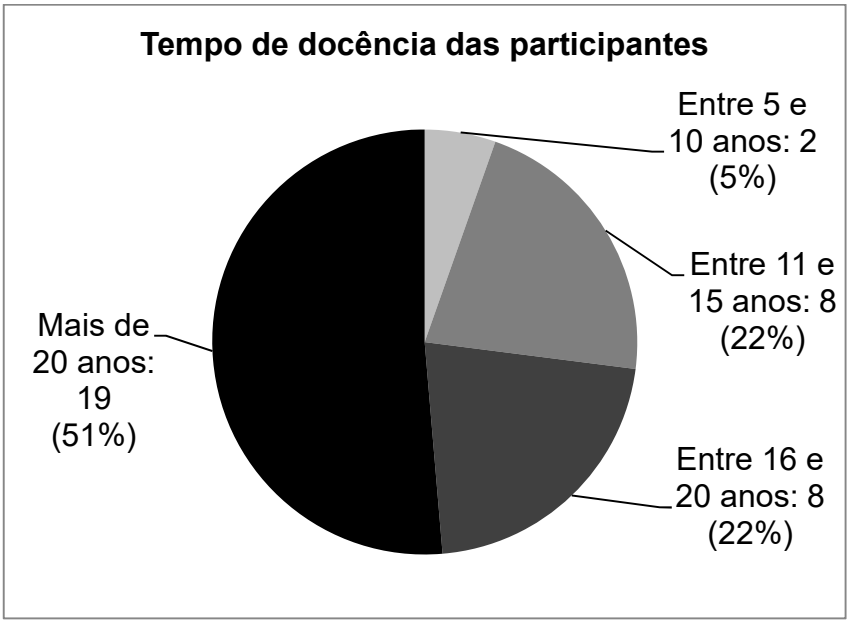
Fonte: Elaboração da autora

Figura 14: Gráfico referente à idade das participantes do questionário



Fonte: Elaboração da autora

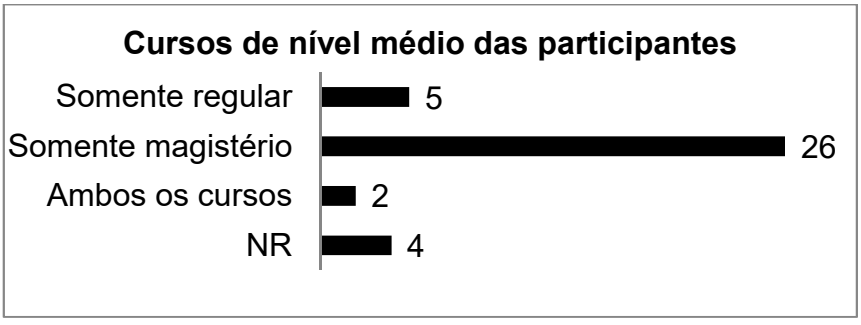
Figura 15: Gráfico referente ao tempo de docência das participantes do questionário



Fonte: Elaboração da autora

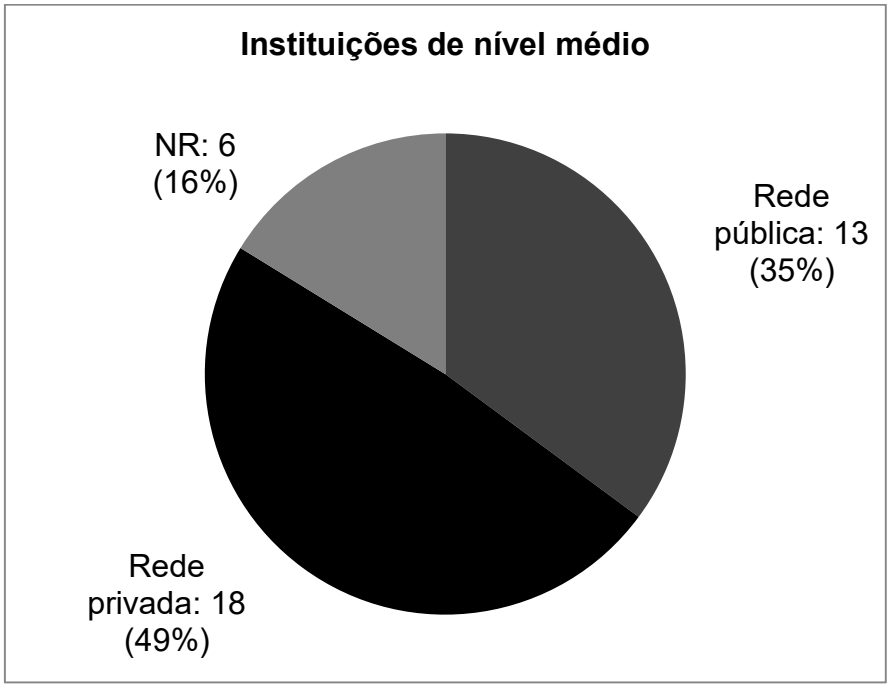
A formação do grupo que respondeu ao questionário foi, de certa forma, homogênea. Em relação ao curso de nível médio, 5 participantes possuíam apenas o curso regular/científico, 26 possuíam apenas o curso de magistério e 2 OEs possuíam ambos os cursos. Desta forma, havia 28 participantes que possuíam o curso de magistério. 3 orientadoras não responderam a este item e 1 não informou o curso que realizou. Os cursos de nível médio foram cursados, em sua maioria, em instituições privadas. 18 orientadoras afirmaram ter cursado o nível médio em instituição privada e 13 afirmaram tê-lo cursado em instituição pública. 3 participantes não especificaram o tipo de instituição e 3 não responderam a este item (Figura 16 e 17).

Figura 16: Gráfico referente aos cursos de nível médio das participantes



Fonte: Elaboração da autora

Figura 17: Gráfico referente às instituições nas quais as participantes cursaram o nível médio

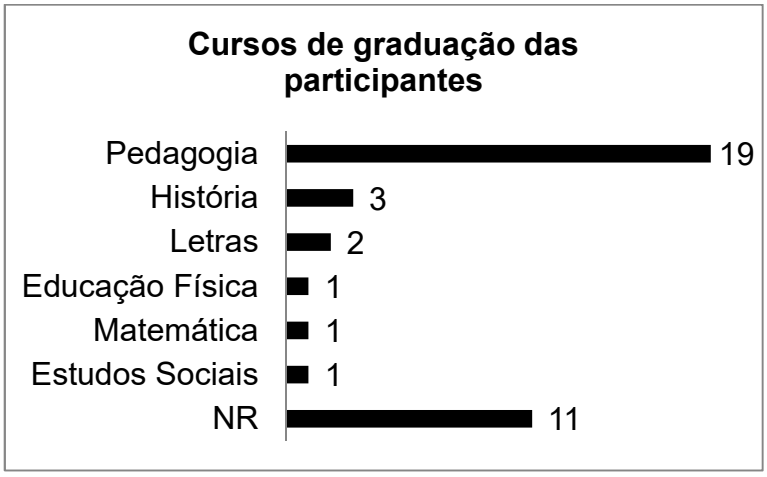


Fonte: Elaboração da autora

Todas as participantes possuíam graduação, no entanto, como algumas não responderam ao item[30], ou não informaram o curso, não há clareza se todos os cursos se tratam de licenciaturas. Em relação aos cursos, 19 participantes afirmaram terem cursado licenciatura em Pedagogia, 3 em História, 2 em Letras, 1 em Educação Física, 1 em Matemática e 1 cursou licenciatura curta em Estudos Sociais. Esta última participante possui duas graduações: uma licenciatura curta e uma licenciatura plena. 9 pessoas não informaram o curso e 2 não responderam a este item (Figura 18).

[30] Duas participantes não responderam este item, entretanto, creio que tenham curso de graduação, pois no item seguinte, relacionado aos cursos de especialização, ambas responderam quais foram os cursos de especialização que realizaram. Como a graduação é pré-requisito para cursar a especialização, compreendo que tenham o curso de graduação.

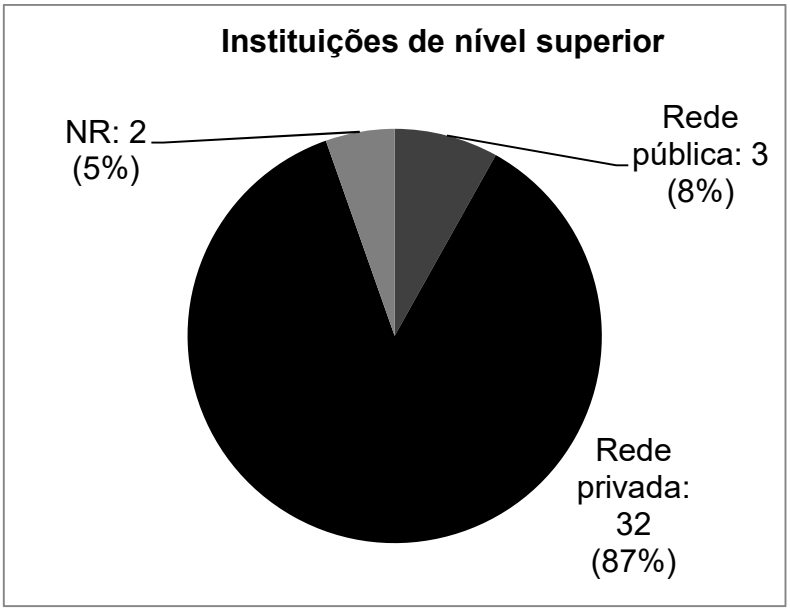
Figura 18: Gráfico referente aos cursos de graduação das participantes



Fonte: Elaboração da autora

A grande maioria cursou a graduação em instituições privadas: 32 participantes. Apenas 3 pessoas cursaram a graduação em instituições públicas. Nesses casos, o curso realizado foi Pedagogia. 2 participantes não responderam a essa questão (Figura 19).

Figura 19: Gráfico referente às instituições nas quais as participantes cursaram o nível superior

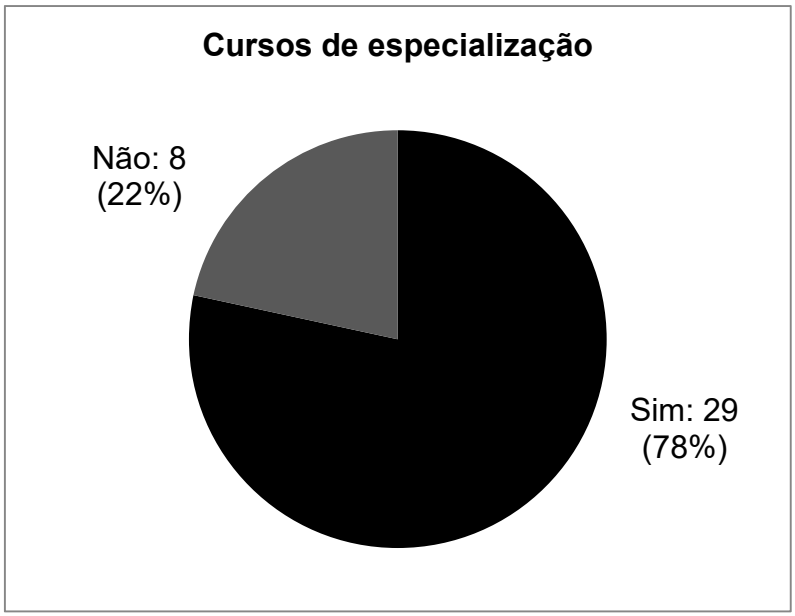


Fonte: Elaboração da autora

Os estudos de especialização foram realizados pela maior parte do grupo. Das 37 OEs, 29 (78%) haviam realizado algum curso de especialização e 8 não

haviam realizado. Dentre as que não possuíam curso de especialização, 2 delas possuíam cursos incompletos. Uma delas estava matriculada em dois cursos de especialização. Dentre as que haviam realizado curso de especialização, 7 delas possuíam 2 cursos de especialização e 1 possuía 3 cursos de especialização (Figura 20).

Figura 20: Gráfico referente à realização de cursos de especialização pelas participantes



Fonte: Elaboração da autora

Ainda em relação aos cursos de especialização, as temáticas desses cursos giraram, especialmente, em torno de 3 grandes temas: gestão, supervisão e orientação educacional (10 participantes), psicopedagogia (9 participantes) e alfabetização e letramento (5 participantes). Outros temas dos cursos de especialização foram: tecnologias da educação; educação ambiental; produção textual; psicomotricidade relacional; educação integral; educação de surdos; Educação Infantil; educação musical; e elaboração de projetos para o programa Mais Educação e educação integral.

A maior parte dos cursos foi realizada em instituições privadas, ou seja, 26, enquanto 8 cursos foram realizados em instituições públicas. 4 OEs que possuíam 2 cursos de especialização marcaram apenas a opção “Instituição privada”, entretanto,

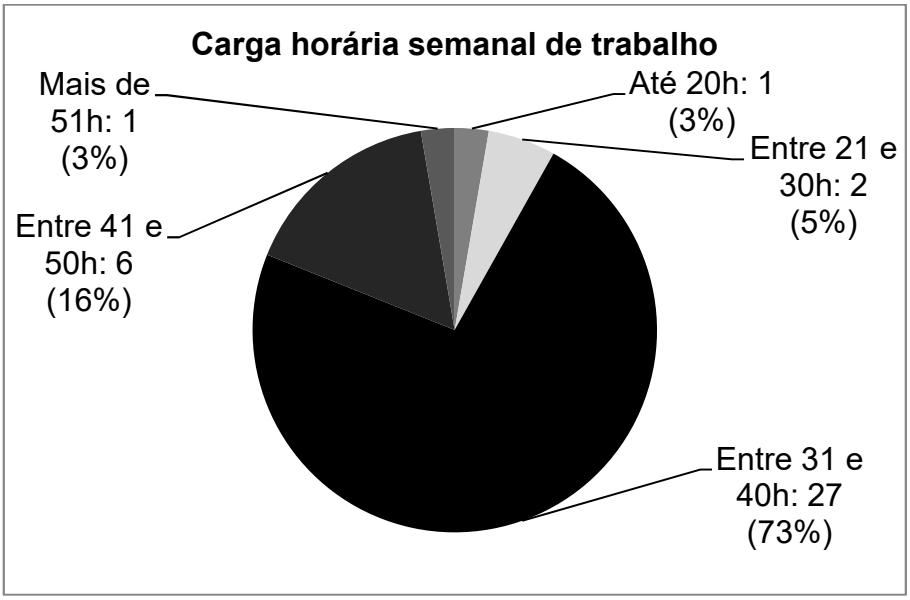
não ficou claro se os 2 cursos de cada uma delas haviam sido realizados em instituições privadas.

Sobre as formações *stricto sensu*, 1 participante possuía curso de mestrado em linguística aplicada e outra estava cursando o mestrado em ciências da educação. Nenhuma orientadora possuía ou estava cursando o doutorado.

Em relação à carga horária de trabalho das professoras, a maior parte do grupo (27 professoras – 73%) trabalhava de 31 a 40h semanais. Somente 1 trabalhava até 20h semanais. 2 orientadoras trabalhavam entre 21 e 30h semanais. 6 trabalhavam entre 41 e 50h por semana e 1 orientadora trabalhava mais de 51h semanais (Figura 21).

A atuação das participantes estava concentrada nos níveis de Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental predominantemente em âmbito municipal. Destaco que 27 participantes atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental municipal. Apenas 1 participante, além de atuar na rede pública, também atuava na rede privada. Adiante, apresentarei um quadro no qual estão as respostas marcadas pelas participantes no que se refere aos níveis e às redes nas quais atuavam no momento da pesquisa (Figura 22).

Figura 21: Gráfico referente à carga horaria semanal de trabalho das orientadoras de estudo



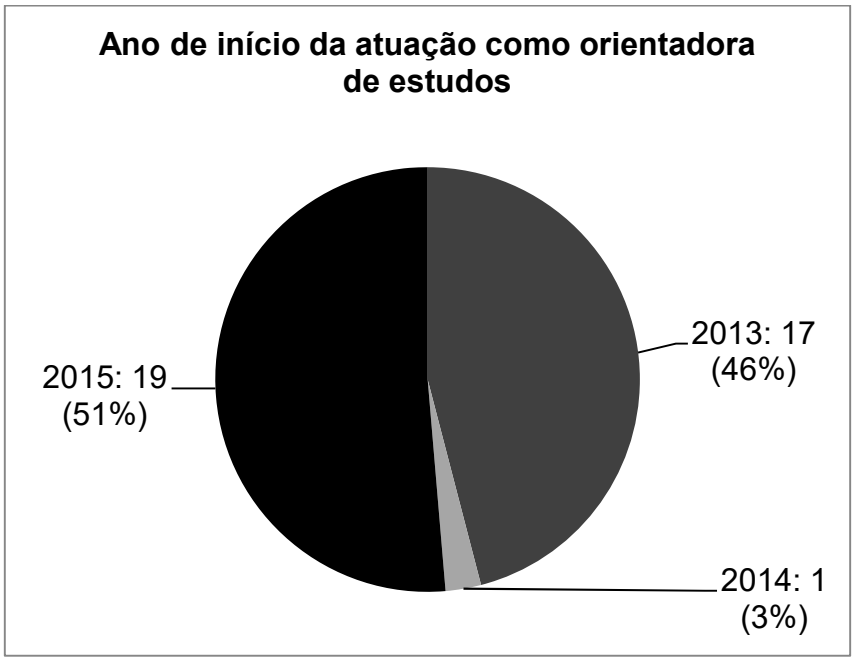
Fonte: Elaboração da autora

Figura 22: Quadro referente aos níveis de ensino e redes de atuação das orientadoras de estudo

Nível / Rede	Educação Infantil	Anos iniciais do EF	Anos finais do EF	Ensino Médio	Ensino Superior
Municipal	09	27	07		
Estadual		06	02	02	
Federal[31]		01			01
Privada		01			

Fonte: Elaboração da autora

Figura 23: Gráfico referente ao ano de início da atuação das participantes como orientadoras de estudo



Fonte: Elaboração da autora

Finalizando as informações relativas ao perfil das participantes, o último gráfico apresentado (Figura 23) sistematiza os dados sobre o início da atuação das OEs junto ao PNAIC. 17 professoras iniciaram sua atuação no ano de 2013, ano do lançamento do programa. 19 professoras (51%) iniciaram em 2015, na ocasião da

[31] Não há, por parte da organização da formação, conhecimento de participantes que atuavam na rede federal. Como os casos de atuação em nível federal costumam ser assumidos por servidores concursados, sendo muitos deles com dedicação exclusiva, penso que pode ter acontecido engano na marcação dessas respostas ou, então, tratava-se de uma profissional que atuava como professora substituta na rede federal, com contrato temporário de serviço.

produção dos dados, e somente 1 professora começou a atuar como orientadora no ano de 2014.

Na sequência, os próximos cinco capítulos descrevem e analisam os dados obtidos.

4. PERCEPÇÕES SOBRE O CONTEXTO FORMATIVO

Este capítulo tem como intuito apresentar as percepções das OEs sobre o contexto formativo do PNAIC. O texto que segue está organizando em dois subtítulos, que tratam, respectivamente, das percepções sobre o programa de formação e sobre as atividades formativas desenvolvidas no âmbito do programa. No diagrama abaixo (Figura 24) estão sistematizados os principais pontos abordados ao longo do capítulo.

Figura 24: Diagrama de sistematização do capítulo “Percepções sobre o contexto formativo”

Fonte: Elaboração da autora

O tema mais citado nos registros das cadernetas de metacognição foi o PNAIC e suas atividades. No total, foram 104 menções ao programa ou às atividades realizadas. Todas as CM fizeram referência a esse assunto e as cadernetas que mais mencionaram o PNAIC e suas ações foram a CM 6 (36 vezes), CM 1 (22 vezes) e CM 4 (14 vezes).

Em relação aos relatos relacionados ao PNAIC, esses foram divididos em dois grandes conjuntos: (I) os que abordaram o programa em si (46 relatos) e (II) os que se referiram às atividades formativas realizadas no contexto do PNAIC (67 relatos). É importante mencionar que 9 relatos abordaram aspectos de ambos os conjuntos. A seguir, a análise desses dois conjuntos de relatos, realizada separadamente em função do volume de conteúdo de cada um deles e de sua especificidade temática.

4.1 PERCEPÇÕES SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Os relatos que focaram no programa apontaram para diferentes aspectos: (I) as orientações, (II) as expectativas, (III) os desafios e (IV) as avaliações. Em vários momentos, as OEs relataram que receberam orientações, esclarecimentos e avisos sobre o programa. Essas orientações foram dadas especialmente em momentos de início do ano ou retomada das formações e tiveram como objetivo esclarecer o modo como funcionaria a dinâmica das formações das OEs e das PAs; as atividades permanentes; as atividades pontuais, tais como os Seminários Finais; as questões burocráticas, como registro de presenças, dentre outros aspectos que necessitavam ser combinados entre o grupo de OEs e as formadoras, na Universidade, e entre o grupo de OEs e as alfabetizadoras, em suas redes de ensino.

A CM 8 registrou o início de um ciclo de formação, referente ao ano de 2015: "*O dia 29/09 foi de muitas orientações sobre a aplicação do Pacto nos municípios. Temos 60 horas de formação para cumprir presencialmente e mais 20hs de atividades de retomada, as atividades extras"* (CM 8 – 29/09/15). A CM 4 relatou que foram orientadas sobre a atividade do Seminário Final: "*Recebemos orientações sobre os slaides que as CO devem fazer para apresentar o nosso município no seminário de Pelotas*" (CM 4 – 23/10/14). A CM 5 faz alusão à questão da carga horária das formações: "*Acertamos finalmente as horas dos encontros* [...]" (CM 5 – 29/09/15).

Um ponto relevante diz respeito ao fato de que as orientações relativas à organização e efetivação do programa não apareceram como combinações ou acordos, pois o grupo de OEs não costumava ser consultado ou convidado a elaborar, conjuntamente, os procedimentos adotados. Assim, as orientações configuravam-se como aspectos decididos por outros sujeitos que pensavam o programa. Às OEs cabia implementá-las em suas redes de ensino.

Por se tratar de um programa com enorme abrangência e que envolveu um elevado número de OEs e PAs, foi necessário que algumas orientações alinhassem as ações formativas. Assim sendo, não seria viável que todos os procedimentos fossem discutidos e elaborados em conjunto com as OEs. Esse fato, entretanto, não pareceu gerar desconforto, pelo contrário, as OEs aguardavam e desejavam receber as orientações. Inclusive, algumas OEs mencionaram o quanto se sentiam inseguras quando não tinham clareza sobre os procedimentos e as recomendações do programa e, como no caso do registro a seguir, o quanto se acalmavam ao conhecer os procedimentos que deveriam adotar: "*Tivemos hoje, também, orientações referentes ao planejamento para os encontros de formação junto aos professores. Desse modo, o grupo de colegas, as formadoras, sentiram-se mais tranquilas em relação ao exercício de suas funções*" (CM 1 – 24/01/13).

O fato das OEs não parecerem incomodadas por receberem as orientações prontas relativas ao programa, poderia indicar que esse parece ser o padrão, ao se tratar de formações em rede e em larga escala, como o PNAIC. Talvez também seja o padrão ao se tratar da maior parte dos assuntos de cunho educativo, ou seja, parece ser corrente a situação na qual as professoras não são ouvidas no momento em que se estão definindo pautas e procedimentos. Parece que, tanto os procedimentos relacionados à formação docente, quanto àqueles relativos à prática das professoras, não costumam ser discutidos coletivamente, são orientações planejadas por outros sujeitos, que precisam ser seguidas pelas professoras, o que aponta para um nível de autonomia docente praticamente nulo nessas situações. No recorte da pesquisa, praticamente não apareceram questionamentos relativos ao programa. O que mais apareceu foi a crítica por terem que realizar a formação com as PAs antes da formação da Instituição de Ensino Superior (IES), algo que ocorreu próximo ao movimento de observações das turmas, no ano de 2015.

Algumas OEs expressaram suas expectativas relacionadas ao PNAIC. É interessante observar que todas as expectativas registradas tiveram cunho positivo. No primeiro relato, a expectativa estava relacionada à dificuldade de aprendizagem da OE: "*Mas novamente, reafirmo ainda tenho meus medos com a Matemática, Educação Matemática, Alfabetização Matemática. E a expectativa é vencer parte desses com a formação do PNAIC"* (CM 2 – sem data – registro "2014 Alfabetização Matemática"). Já nos registros seguintes, a expectativa é sobre o resultado ou efeito do programa. "*Gostaria que o PACTO realmente fosse vencedor em todos os espaços escolares e que os premiados sejam nossos alunos"* (CM 2 – 10 a 13/14[32]). "*Acredito cada vez mais que o PACTO vai revolucionar a alfabetização em nosso país. Pelo menos eu espero [...]"* (CM 6 – 11/06/13). *"Tenho certeza que os alunos do bloco de alfabetização terão muitos ganhos com suas professoras fazendo a formação do PNAIC*" (CM 6 – 24 e 26/10/13 – relato da prática). Assim sendo, as OEs revelaram expectativas relacionadas à aprendizagem e ao sucesso do programa.

Outro aspecto citado pelas OEs, quando mencionaram o PNAIC, diz respeito aos desafios encontrados ao longo do programa. Conforme os registros que seguem, esses desafios foram diversos. A autora da CM 2 apontou para a situação de que, para viabilizar a participação nas formações, as OEs, que muitas vezes atuavam com turmas de alfabetização, precisavam ausentar-se do trabalho com as turmas, deixando professoras substitutas. "[...] *Mas, o que poderia ter sido melhor era a inclusão da última unidade de estudo nesta formação (8) evitando que mais uma vez saíssemos de nossas salas, principalmente, no último trimestre onde o acúmulo de tarefas exige mais de nossas presenças"* (CM 2 – 08/10/13). Ausentar-se do contexto da sala de aula da Educação Básica (EB) para participar das formações representava um desafio e uma preocupação para as OEs.

Nos relatos seguintes, das CM 1 e CM 2, o desafio apontado diz respeito à quantidade e à complexidade de conteúdos que as OEs teriam que trabalhar nos grupos de PAs: "*Estava ansiosa para começar o encontro de julho, os estudos da Matemática, mas confesso estou atônita. Muita informação, ou talvez poucas, mas complexas*" (CM 1 – 10/07/14). "*O que não aprendi? Será que dar-se-á conta na*

[32] Preservei o modo como a autora da caderneta registrou a data, ainda que não apresente coerência em relação à mesma.

formação continuada com as profªs de tantos conceitos?" (CM 2 – 22/01/13) Na sequência deste texto, sustento a hipótese de que as percepções relacionadas à complexidade e ao volume dos conteúdos a serem desenvolvidos nos grupos de formação das diferentes redes gerou insegurança nas OEs, o que, por sua vez, foi um dos fatores que contribuiu para o estabelecimento de relações de dependência das OEs para com suas formadoras.

Na CM 9, a OE apresentou uma preocupação ligada às turmas de PAs que participavam da formação em seu município de origem. Em algumas realidades, ao serem montadas as turmas para as formações, aconteciam vários casos de ajustes, o que causava demora na constituição definitiva das turmas. Esse fato impactava o trabalho das OEs, pois, a cada encontro, elas se deparavam com professoras diferentes em suas turmas. A autora da CM 9 mencionou sua preocupação em relação ao pagamento das bolsas de estudos, pois era de responsabilidade das OEs o controle da frequência e das atividades realizadas, o que se tornava difícil com a realização de repetidas trocas de PAs entre as turmas. "*Preciso dizer que achei muito desorganizado a questão das turmas de PAs, montam, desmontam, trocam isso deixa a gente (a min) preocupada, pois os pgtos das bolsas, depende de nossa avaliação"* (CM 9 – 29/09/15).

No ano de 2015, em função de um cenário de instabilidade política, que gerou o atraso no repasse de verbas para as Universidades que organizavam as formações, as atividades formativas nos municípios iniciaram antes das OEs realizarem sua própria formação junto às IES. Esse fato gerou grande insegurança nas OEs. Algumas delas mencionaram essa situação como um desafio: "*Posso dizer que preparar uma formação sem formação é complicado. Coitada da G., teve me aturar tempo todo (risos)"* (CM 9 – 29/09/15).

> *Formação sem preparação prévia. A II unidade de formação de 2015 teve uma característica especial pois ocorreu sem a prévia formação de orientadores. Assim, a necessidade de leitura atenta dos cadernos da formação foram essencial neste momento* (CM 3 – 29/11/15).

Retomo essa situação em outros pontos do texto – especificamente nos capítulos sobre relações construídas e sobre rupturas e ações transformadoras – onde explicito que algumas OEs apresentaram uma postura de dependência para com as formadoras, enquanto outras assumiram uma postura mais pró-ativa e de

independência, exercendo sua autonomia frente à necessidade de organizar, praticamente sozinhas, a formação das PAs.

Os relatos que seguem apresentam outros desafios enfrentados pelas OEs, no que diz respeito ao PNAIC. Eles se referem à valorização do programa em âmbito municipal e federal: "*Ainda há a necessidade de maior envolvimento dos gestores e a ampliação dos espaços escolares para o PNAIC"* (CM 8 – 28/09/15).

> *O que não aprendi? Ainda tenho duvidas sobre a formação em 2016, será que vai haver formação, se tiver, será que vai ser efetivamente realizada, contemplando as datas no decorrer do ano? Ou novamente ficaremos a mercê da vontade política e burocrática, agradecendo por termos a possibilidade de nos encontramos apesar das adversidades?* (CM 8 – 30/11/15).

Os dois últimos excertos referiam-se à percepção de que faltava valorização do programa, por parte dos gestores públicos. Isso ocorria no âmbito das diferentes redes, especialmente quando as OEs percebiam que lhes faltavam subsídios para a realização das formações ou quando percebiam que o trabalho realizado com as PAs não era valorizado pelas equipes gestoras das escolas e dos municípios e estado. Já no âmbito federal, a instabilidade no repasse de verbas, na efetivação dos cronogramas das formações e nas informações sobre a continuidade do programa foram fatores que acompanharam as OEs durante os anos de formação do PNAIC.

Retomando os desafios mencionados pelas OEs, no que se refere ao programa de formação, esses estiveram relacionados à necessidade de ausentar-se do trabalho na EB, a percepção de demasiada quantidade e complexidade dos conteúdos a serem trabalhados nos grupos de PAs, à desorganização na montagem das turmas de PAs, à necessidade de atuar nos grupos de formação das redes antes de participar da formação organizada pela IES e a falta de valorização do programa, tanto em nível local, quanto em nível federal.

As OEs também avaliaram aspectos relacionados ao programa. Dentre os aspectos avaliados, estavam os cadernos de formação: *Os textos dos cadernos, que ainda não recebemos são de fácil entendimento e sugerem múltiplas atividades e caminhos a seguir*" (CM 1 – sem data – registro "PNAIC/2014"). "*Avaliação, tema complexo. Assunto polêmico. Mas com os cadernos de formação do PNAIC parece que fica mais simples discutir sobre a avaliação"* (CM 6 – 11/11/13). "*Os cadernos do PACTO nos levam a refletir sobre o papel do lúdico, do brincar e do corpo na*

construção dos conceitos matemáticos" (CM 6 – 05/06/14). Nenhum excerto trouxe aspectos negativos ou críticas relacionadas aos cadernos de formação utilizados no processo formativo.

Outro ponto avaliado foram as próprias formações. As OEs referiram-se tanto à experiência de participar de formações, de modo geral, quanto às formações específicas do PNAIC: "*A experiência de formação sempre é proveitosa e tentarei manter esta idéia nos encontros que organizarei*" (CM 7 – 29/09/15). "*A formação nos dá o norte, nos orienta e estimula o desejo em partilhar as aprendizagens*" (CM 8 – 29/11/15). "*Esta terceira formação foi novamente prazerosa, pois nos permitiu contemplar os relatos das colegas e profª, perceber a variedade e riqueza de trabalhos pedagógicos que são realizados nos municípios*" (CM 2 – 08/10/13).

> *A formação do PNAIC foi muito significativa para minha vida, não só profissional. Momentos de estudo, de concentração intercalados por momentos de alegria, brincadeiras e descontração. Aprendi muito a cerca das diferenças e diversidades, que nos fazem crescer, sermos pessoas melhores. [...] Foram tantos pontos positivos que sufocaram os negativos. Que venha 2015! Que possamos estar juntas mais um ano realizando trocas e demonstrando a mesma cumplicidade* (CM 6 – 13/11/14).

O único relato sobre as formações do PNAIC de cunho negativo referiu-se à atuação de uma formadora que, no ano de 2014, trabalhou junto com a formadora que acompanhou o grupo de OEs nos três anos de formação analisados na pesquisa. Na CM 6 há o seguinte registro sobre essa segunda formadora: "*Quanto aos encontros na Fundação, estavam proveitosos, mas espero que a L. (por ser da área da matemática) possa ter uma atitude mais pró-ativa contribuindo com o grupo através de sugestões e participação mais efetiva*" (CM 6 – 11/07/14). Faz-se necessário lembrar que, durante o ano de 2014, atuaram 2 formadoras em cada turma, sendo uma delas da área de matemática – pelo fato de que os estudos daquele ano foram voltados para a área de matemática –, e a outra, da área da linguagem. Assim sendo, nas duas turmas pesquisadas, as formadoras da área da linguagem mantiveram-se as mesmas durante os anos de 2013, 2014 e 2015 e, no ano de 2014, realizaram docência compartilhada com outras formadoras da área de matemática. Considerando esse cenário, é possível compreender que a OE está se referindo à formadora de matemática, e não à formadora que acompanhou o grupo durante os 3 anos pesquisados.

O programa em si também foi avaliado. Na CM 1 há dois relatos que traçam avaliações sobre o programa: "*O PACTO tem sido para mim, quase como um evento*

mágico; mesmo diante de algumas contrariedades, sinto-me fortalecida com as leituras, com o vínculo estabelecido, com as novas relações. Isto se coloca em nossas aulas em POA, como também na minha cidade" (CM 1 – 03/11/13). Nesse primeiro relato, realizado ao final do primeiro ano de formação, a OE cita que aconteceram algumas contrariedades no decorrer do programa, mas de forma geral, ela apresenta satisfação em ter participado dele. Já no relato que segue, referente ao ano seguinte, a mesma OE cita acontecimentos ligados ao programa que geraram insatisfação. "*Percebo que ao relatarem os acontecimentos dos últimos tempos em relação ao Pacto, as lacunas ampliam-se, mostrando a insatisfação perante o 'sistema'*" (CM 1 – 29/09/14). Infelizmente não há detalhamento nesse relato, dificultando a compreensão da situação ocorrida.

Fazendo um resgate dos pontos apresentados até aqui, percebe-se que as OEs se referiram às orientações relacionadas ao programa, expondo sentimentos de insegurança quando não tinham clareza sobre as orientações e sentimentos de alívio quando suas dúvidas eram esclarecidas. Elas também expressaram algumas expectativas em relação ao programa, que estavam ligadas às suas aprendizagens e à esperança de que o PNAIC alcançasse sucesso.

Ainda foram mencionados desafios ligados ao programa e os que se destacaram foram a quantidade e complexidade dos conteúdos a serem desenvolvidos na formação com as PAs, a situação na qual foi preciso realizar a formação das PAs antes de participar da formação da IES e a falta de valorização do programa nas redes em que atuavam e no cenário nacional. Para finalizar, as OEs também avaliaram o programa e algumas de suas ações, destacando-se as avaliações positivas.

4.2 PERCEPÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES FORMATIVAS

No que se refere às atividades formativas, muitos foram os relatos que as abordaram. Na sequência, destaco as mais recorrentes: (I) as palestras, (II) os passeios, (III) a leitura deleite, (IV) o livro da vida e (V) outras atividades das aulas. A escrita e a leitura das CMs, que também se configuraram como atividades permanentes dos encontros de formação, foram analisadas separadamente e essa análise está presente no capítulo sobre a leitura e a escrita das orientadoras de estudo.

Um aspecto relevante diz respeito às palestras oportunizadas durante os anos de formação. Elas foram mencionadas 13 vezes nas CMs analisadas. Dentre os excertos, destaco os seguintes: "*No dia de hoje fomos agraciados com uma palestra significativa acerca do Pacto, a qual nos fez refletir sobre o processo da Alfabetização e a forma como esta vem se constituindo historicamente*" (CM 1 – 21/01/13). "*Palestra: SEA – Sistema Escrita Alfabética - Ana Cristina Souza Rangel - Uma palestra que veio acrescentar e orientar o nosso trabalho com os alunos*" (CM 4 – 08/07/14). "*O dia de hoje foi inquietante, em muitos aspectos, mas com certeza a palestra do João Alberto me fez refletir sobre a minha prática vinculada ao currículo de matemática*" (CM 6 – 07/07/14). "*Adorei as palestras, revi muitos conceitos fundamentais para nossa formação. Me inquietei com várias colocações"* (CM 6 – 11/07/14).

As OEs relataram que, em seus municípios de origem, também foram articuladas atividades que englobavam palestras: "*Fomos agraciados com a palestra do prof. Antônio Maurício, o qual já havia ministrado fala em SAP, enriquecendo-nos com seu conhecimento"* (CM 1 – sem data – registro "PNAIC/2014"). *"A discussão sobre consciência fonológica e ortografia, foi muito produtiva. A participação da fono Karina foi muito válida para a compreensão desse tema*" (CM 6 – 24/08/13 – Relato da prática).

As palestras foram reconhecidas pelas OEs como recursos importantes para a aprendizagem. Ao pensar na formação continuada das professoras, entretanto, acredito que as ações formativas necessitam ser sistemáticas e encadeadas. Além disso, é importante que a formação continuada possibilite a reflexão sobre a prática docente e o debate sobre os desafios encontrados pelas professoras. Assim, as palestras não podem ser a base de um programa de formação continuada, mas, sim, recursos que permitam aprofundar temas específicos, possibilitando que as professoras ouçam especialistas que tragam perspectivas diferenciadas. No contexto pesquisado, o PNAIC-UFPel, as palestras parecem ter sido usadas exatamente com esse entendimento, ou seja, com o objetivo de promover o aprofundamento e a ampliação de perspectivas, não sendo a base da formação.

Ainda sobre as palestras, o relato a seguir mencionou certo descompasso entre as formações realizadas no âmbito da Universidade – formações para as OEs – e as formações realizadas pelas OEs com as PAs, nas diferentes redes de ensino:

“Quanto à palestra, penso que poderia ser mais interessante se tivesse sido antes de termos trabalhado com nossas cursistas” (CM 6 – 01/10/14). Nesse relato a OE parece estar se referindo a uma palestra que abordou algum tema já trabalhado nos grupos de PAs. Frente a isso, teria sido mais significativo se a palestra tivesse acontecido antes da formação nas redes. Esses descompassos aconteceram especialmente em função do atraso do repasse de verbas para a realização das formações, o que, por vezes, impedia que o calendário das formações fosse efetivado. Assim, a equipe organizadora da IES precisava fazer ajustes nas datas e na organização dos conteúdos e das propostas formativas.

Os passeios foram utilizados, em algumas ocasiões, como recursos pedagógicos. Os relatos a seguir referem-se à visita realizada na Feira do Livro de Porto Alegre. “*A tarde tivemos aula passeio até 60ª Feira do Livro de POA. Lá visitei os estandes da Feira, comprei livros, visitei o Santander Cultural com a exposição Moacir Scliar. Na Árvore de Letra destacou-se a caricatura que fizeram de mim. Muito show*!” (CM 2 – 11/11/14)

> [...] *vou encerrar com o personagem chamado Michelangelo Mendonça com “O Conjunto de Artes”, que é composto por poesias, mandalas, danças e teatros, eles trocavam moedas por poesias, não pude deixar de colaborar e o mimo que ganhei foi que o Michelangelo leu a poesia para mim, coisas de artistas que me fazem muito bem, com este fato marcante encerro o meu relato extremamente satisfeita com a minha primeira vez na Feira do Livro de Porto Alegre* (CM 4 – 11/11/14 – Relato da visita à Feira do Livro).

Já os relatos na sequência referem-se à visita à Casa de Cultura Mário Quintana, também em Porto Alegre. “*Iniciamos a aula de hoje com belas imagens de Porto Alegre, suscitando o desejo da aula passeio. [...] Apreciei o passeio e penso que outros tantos poderíamos desenvolver*” (CM 1 – 23/10/14). “*Quanto ao passeio teria sido ótimo se não fosse tão cansativo*” (CM 6 – 23/10/14).

Esses relatos demonstram o quanto é necessário um investimento em aspectos culturais para a formação das professoras. A autora da CM 4, por exemplo, relatou que nunca havia participado da Feira do Livro de Porto Alegre. Talvez em função da distância do seu município de origem, por não ter tido interesse, oportunidade, condições estruturais e financeiras para fazê-lo. Fato é que, ao visitar a Feira, a OE voltou encantada. Até mesmo a autora da CM 6, que disse ter sido cansativo, afirmou que, se não fosse isso, o passeio teria sido ótimo.

Considerando que a cultura das professoras é um dos elementos que embasa sua fala, sua prática e seu pensar, cabe questionar: quais são as oportunidades de ampliação do repertório cultural que as docentes têm? Por que a formação inicial e continuada de professores não abrange a vivência cultural das professoras, incluindo também a participação em peças de teatro, museus, apresentações musicais, cinema, exposições artísticas, dentre outros? E os municípios? Que tipo de investimento fazem na cultura de suas professoras e de seus alunos?

Sacristán (2012, p. 99) afirma que as professoras atuam de acordo com a forma com que pensam e que seu pensamento é fortemente envolto de aspectos advindos da cultura na qual têm origem. Quando a vivência da professora não lhe possibilitou interagir com objetos culturais, como livros e outras obras artísticas e científicas, qual o repertório cultural que sustenta seu pensamento? Qual o papel da formação de professores nesse sentido?

As leituras deleite também foram citadas pelas OEs. Elas foram atividades permanentes das formações do PNAIC-UFPel e consistiram em momentos de leitura organizados pelas formadoras ou pelas OEs, nos quais a leitura era realizada para deleite. Em todos os encontros, foram realizadas leituras deleite e algumas OEs referiram-se a essa atividade nas CMs: "*Rechearam os momentos de estudos, as gostosas leituras deleite*" (CM 1 – 23/01/13). "*Foi com mais uma deliciosa leitura que iniciamos a aula de hoje, uma sugestão para análise e reflexão da prática docente*" (CM 1 – 24/01/13). "*A oficina sobre leitura foi realmente um deleite*" (CM 6 – 22/01/13). Sobre a realização da atividade de leitura deleite, Ferreira (2018, p. 46) explica como essa estratégia foi utilizada nos encontros formativos do programa:

> Para tanto, a equipe PNAIC-UFPel privilegiou essa estratégia formativa como uma atividade permanente nos encontros de formação de professores, investindo não apenas na qualificação do professor como leitor durante as formações do PNAIC, mas como mediador da leitura, qualificando-o profissionalmente para proporcionar espaços que despertassem na criança o hábito da leitura.

O livro da vida também foi uma atividade permanente, que tinha por objetivo criar memórias dos processos vivenciados nas formações. Diferentemente das CMs, que utilizam predominantemente a escrita, o livro da vida privilegiava o uso de outras linguagens, especialmente a plástica, através de desenhos, pinturas, recortes, colagens... "*A professora L. apresentou o 'Livro da Vida', idealizado pelo grande educador Freinet, e, é nele que registraremos nossas perspectivas e descobertas,*

ótima alternativa de trabalho para docentes e discentes" (CM 1 – 21/01/13). *"Mas em contra partida, fazer o auto-retrato para o livro da vida, foi bem descontraído e o resultado ficou ótimo*" (CM 6 – 23/01/13). *"A sugestão do livro da vida de representar a avaliação de hoje, com um gênero textual, foi ótima, usarei com minhas cursistas*" (CM 6 -20/08/13).

O livro da vida foi uma atividade embasada nos estudos do pedagogo Célestin Freinet (1988) e tinha como objetivo registrar as vivências mais significativas da formação. Essa atividade costumava ter ótima aceitação pelas OEs pelo fato de mobilizar outras linguagens, ser uma atividade lúdica e oferecer subsídios para a prática das OEs com os grupos de PAs.

> Essa atividade permitiu que os cursistas expusessem seus vários modos de expressar o que teria sido trabalhado no encontro de formação. Diferentemente da caderneta de metacognição, que se caracterizava como um processo de escrita individual, o livro da vida favoreceu uma prática avaliativa enquanto grupo. Valorizou, também, diferentes formas de se registrar o que foi mais significativo para a turma ao final de um dia de formação, de uma aula, de uma sequência didática ou de um projeto (FERREIRA, 2018, P. 62).

Outras atividades realizadas nas aulas merecem destaque. Algumas delas foram referidas, mais de uma vez, como as que trataram das memórias de alfabetização e memórias de brincadeiras da infância. "*Foi um dia bem prático, em todos os sentidos, mas ver minhas colegas falando sobre suas brincadeiras de infância, foi de arrepiar*" (CM 6 – 08/10/13). "*Outro ponto interessante da aula, foi rememorar fatos importantes de nossa alfabetização. Inúmeros depoimentos que emocionaram o grupo*" (CM 1 – 23/01/13). "*Rememorar fatos importantes e inesquecíveis de nossa alfabetização, foi um momento bem emocionante, pois, trata-se de um período marcante na vida da maioria das pessoas*" (CM 6 – 23/01/13).

Conforme a CM 6, após a OE vivenciar com seu grupo de formação o resgate das memórias de alfabetização, ela também fez isso com o grupo de PAs: "*No início da manhã, trabalhamos com as memórias de alfabetização, foi um momento muito interessante pois nos fez ver o quanto nossa experiência nessa fase influencia nosso trabalho, enquanto alfabetizadoras*" (CM 6 – 22/06/13 – Relato da prática). Assim, por perceber a riqueza da atividade, a OE a replicou junto ao grupo de formação da sua rede de ensino.

> Não formaremos sujeitos leitores, nem tão pouco escritores, alienados de sua história. História que é apropriada pelo resgate de suas lembranças. São elas que possibilitam pensar sobre o aluno que foram um dia para melhor assumirem-se enquanto educadores que estão sendo hoje (WEFFORT, 1996, p. 8).

O resgate das memórias das professoras vai ao encontro de um princípio do PNAIC, o princípio de constituição da identidade profissional. Esse princípio refere-se à ideia de que as professoras carregam uma história de vida que sustenta o modo como se constituem enquanto profissionais da educação. Desta forma, o resgate das memórias busca valorizar as histórias de vida das professoras e ajudá-las a terem consciência sobre o percurso que trilharam, tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional.

Em relação a algumas atividades específicas, é possível perceber que, nem sempre, as OEs apresentavam as mesmas percepções sobre as atividades. É o caso da atividade da maquete, que foi considerada muito rica de acordo com a autora da CM 1, mas que não representou o mesmo para a autora da CM 6. "*Resumo as atividades de hoje, retratando minha satisfação frente a dinâmica de confecção da Maquete. Momento recheado de interação do grupo"* (CM 1 – 22/10/14). "*O trabalho com a maquete me deixou um pouco chateada, pois foi um tempo precioso gasto numa atividade que não é novidade*" (CM 6 – 22/10/14).

Algo parecido aconteceu em relação à confecção do pau de chuva, que foi muito apreciado pela autora da CM 5, mas que, inicialmente, desagradou a autora da CM 8. No entanto, ao observar o uso do instrumento, essa última modificou sua percepção: "*Cantar Villa Lobos com o pau de chuva foi o máximo, amei, até achei que entrei no ritmo, kkk*" (CM 5 – 04/12/15)

> *Foi confeccionado um pau de chuva, no início achei sem graça, dispensável, mas quando vi as colegas tirando som do instrumento e acompanhando a música, percebi que o instrumento possibilita a realização de uma atividade musical muito produtiva, pois mesmo sem entender de música e ritmo, com o uso do pau de chuva torna-se possível produzir um som bonito e com algum rítmo* (CM 8 – 03/12/15).

Creio que esse aspecto é relevante, pois mostra que as vivências realizadas no âmbito da formação eram percebidas de diferentes maneiras pelas OEs. Nem todas as propostas formativas agradavam todas as participantes, pois cada uma carregava gostos, vivências e expectativas diferentes. Esse aspecto provoca o pensar sobre as propostas de formação, que precisam utilizar estratégias formativas

variadas, a fim de contemplar todas as professoras e suscitar diferentes oportunidades de reflexão e percepção.

Na CM 3, a OE afirmou que esperava realizar uma atividade que não foi abordada na formação. *"Mas, fique triste porque não socializamos as SD*[33] *produzidas no encontro anterior. Contudo penso que sempre temos partes que precisamos rever, melhorar, aprofundar a cada formação*" (CM 3 – 02/12/15). No entanto, no registro do dia seguinte, percebe-se que a referida atividade foi realizada. "*Também tivemos oportunidade neste dia de apresentar as SD organizadas anteriormente e retomar a discussão da (ponto) proposta de trabalho pedagógico"* (CM 3 – 03/12/15). Essa situação ilustra que as OEs criavam expectativas relacionadas às formações. Nesse caso, inicialmente a OE vivenciou uma frustração, pois havia criado uma expectativa em relação ao trabalho realizado, que não foi atendida. Entretanto, no dia seguinte, a proposta foi realizada e a expectativa foi atendida.

Ainda em relação às atividades e expectativas, a OE autora da CM 2 mencionou dificuldades no entendimento da matemática e afirmou que sua expectativa era de que as mesmas fossem superadas nas formações. Diante disso, percebe-se que nos registros do ano de 2014, o qual teve a matemática como tema principal, as atividades e os estudos realizados parecem ter ajudado a OE a superar suas dificuldades. "*O encontro deste dia foi especial, pois sistematizei os conceitos necessários para o trabalho de construção do número pela criança e o processo de aquisição, trabalho e consolidação do Sistema Numeração Decimal com os alunos*" (CM 2 – 10/07/14). "*Esta atividade auxiliou a consolidar conceitos e definir medidas e representação de quantificações, diferenciando-as"* (CM 2 – registro "Formação PNAIC 20 a 24/10).

Finalizando os relatos relacionados às atividades, destaco a CM 6, que, em vários momentos, expressou cansaço e falta de motivação frente às atividades propostas: "*A sequência didática do livro "Os sete camundongos cegos", foi o ponto alto de um dia bem mais ou menos*" (CM 6 – 29/09/14). "*No final da tarde, quando relacionamos o texto do caderno 5 com a prática do Kirigami e fizemos a oficina do Tangram realmente percebi o quanto valeu a pena ter saído de casa às 6h 30min da manhã*" (CM 6 – 30/09/14). "*Apesar de ter chegado meio desanimada para a*

[33] Ao mencionar as SD, a OE está se referindo às sequências didáticas.

formação, esperando mais do que foi proposto. Hoje, encerro a semana satisfeita" (CM 6 – 02/10/14). Lembro que, em relação ao passeio à Casa de Cultura Mário Quintana, essa OE havia registrado: "*Quanto ao passeio teria sido ótimo se não fosse tão cansativo*" (CM 6 – 23/10/14).

É importante e necessário pensar sobre o sentimento de desânimo frente à formação. Por que a autora da CM 6 apresenta, por vezes, falta de motivação? Seria em função das propostas de formação ou em função das diferentes demandas de que precisava dar conta como professora e como OE? Ou, ainda, seria expressão de certa exaustão física e emocional da qual muitas professoras são acometidas? Analisando os relatos dessa OE, as sensações de cansaço e desânimo relatadas por ela parecem estar mais ligadas às demandas enquanto professora alfabetizadora e OE, do que às propostas da formação. Tanto o é que ela costumava elogiar as formações apesar do cansaço: *"Mais uma vez foi cansativa, mas muita proveitosa nossa formação*" (CM 6 – 09/10/13). O fato de que as formações costumavam acontecer em blocos de 2, 3, 4 ou 5 dias seguidos, dias de trabalho intenso, nos quais a rotina das participantes era totalmente alterada, possivelmente gerava cansaço.

Um aspecto importante, quando se trata do trabalho das professoras, é a carga horária de trabalho que muitas assumem. Ao retomar aspectos do perfil das participantes do questionário, observa-se que 73% delas afirmaram que trabalhavam de 31 até 40 horas semanais. Vieira et al.(2010, p. 308) apontam que a excessiva carga horária de trabalho, conjugada com as atribuições das professoras, exercem efeito negativo sobre as mesmas:

> No caso brasileiro, é preciso considerar que em função do acirrado processo de desvalorização salarial, a grande maioria do professorado tem aumentado sua jornada de trabalho na tentativa de melhorar rendimentos que lhes deem minimamente condições de sobrevivência. Esta combinação entre sobrecarga de atribuições e aumento nas horas trabalhadas contribui para o crescente adoecimento das professoras.

No que diz respeito à idade, todas as professoras que responderam o questionário tinham mais de 30 anos: 22% possuía entre 31 e 40 anos, 62% entre 41 e 50 anos e 16% mais de 50 anos. Assim sendo, a maior parte do grupo encontrava-se em uma faixa etária na qual grande parte das mulheres possui filhos pequenos ou no início da adolescência. Desta forma, além da carga horária dedicada ao trabalho como professora na escola e fora da escola, há que se

considerar que a maior parte do grupo estava envolvido, também, em atividades domésticas e de educação dos filhos.

> A legislação, os programas, as novas exigências em termos de qualificação profissional, entraram no dia a dia das professoras criando ansiedades e expectativas, impelindo-as a assumirem novos papéis. Às escolas em péssimas condições físicas, às precárias condições de trabalho, à jornada de trabalho extenuante e aos problemas sociais vivenciados pelas professoras em suas escolas e salas de aula somaram-se novas tarefas, atividades e responsabilidades, fundamentadas em um aparente discurso profissional, ético, comprometido com a formação dos sujeitos sociais (VIEIRA et al. 2010, p. 307).

Assim, é compreensível o cansaço a que se refere a autora da CM 6, considerando que a formação passou a exigir dedicação extra das professoras. E por que esses sentimentos apareceram apenas na CM 6? Será que as OEs autoras das outras CMs, por vezes, não se sentiam da mesma forma? Ou será que evitavam comentar ou registrar esses sentimentos por receio de serem mal interpretadas?

No capítulo a seguir, que trata das relações construídas no contexto formativo, trago a ideia de que, por vezes, as OEs se colocaram como responsáveis por motivar e incentivar as PAs. Isso evidencia que, apesar desses sentimentos de desânimo e cansaço não terem aparecido em todas as CMs, não são exclusivos da autora da CM 6, mas foram percebidos também nas relações entre OEs e PAs, uma vez que as OEs sentiram necessidade de motivar as PAs.

Neste capítulo abordei as percepções das OEs sobre o contexto formativo do PNAIC e as atividades propostas nas formações. No que diz respeito ao programa, o PNAIC foi citado pelas OEs em diferentes situações. Uma delas referiu-se às orientações sobre o programa e suas atividades. Essas orientações não se constituíram como combinações, mas, sim, foram elaboradas pelas equipes que pensavam o programa e apresentadas já definidas às OEs. Estas não demonstraram desconforto em receber as orientações prontas ou em ter pouca participação em sua definição, pelo contrário, a angústia residia em não ter clareza sobre elas ou em serem apresentadas, pela IES organizadora das formações, com certa demora em virtude das incertezas e definições por parte do Ministério da Educação.

As OEs expressaram, também, algumas expectativas em relação ao PNAIC. Essas expectativas estavam ligadas à aprendizagem das OEs e à esperança de que as ações do programa fossem efetivas e beneficiassem as alfabetizadoras e as

crianças. Os desafios citados pelas OEs, no que tange ao programa, foram diversos: (I) desafio de participar das formações, (II) quantidade e complexidade dos conteúdos a serem desenvolvidos na formação com as PAs, (III) organização das turmas de PAs, (IV) realização da formação das PAs antes de participar da formação da IES e (V) falta de valorização do programa em âmbito local e nacional. Por fim, em alguns registros, as OEs realizaram comentários de cunho avaliativo. Elas avaliaram (I) recursos do programa, especialmente os cadernos de formação, (II) a formação em si e (III) o programa como um todo. Destacaram-se as avaliações positivas.

Quando se referiram às atividades formativas do PNAIC, as OEs elogiaram as palestras, os passeios, as leituras deleite e o livro da vida. Tiveram destaque as atividades que resgataram as memórias de alfabetização e de infância das professoras. Foi possível perceber que as OEs elaboraram expectativas relacionadas às atividades da formação. Além disso, a percepção sobre essas atividades nem sempre foi a mesma entre as participantes, como ocorreu na situação de construção de uma maquete, pois enquanto uma OE achou positiva a atividade, outra não percebeu sua importância.

Para finalizar este texto sobre o PNAIC e seu contexto formativo, seria pertinente pensar sobre os motivos do programa e das atividades formativas terem sido o tema mais citado pelas OEs em suas CMs. Minha percepção é de que isso ocorreu por dois motivos. O primeiro deles diz respeito ao intenso envolvimento com o programa, o que fez com que as OEs citassem, muitas vezes, esse contexto. O segundo motivo, que será explorado mais adiante, diz respeito ao modo de escrever das OEs. Seus registros foram predominantemente descritivos, assim sendo, houve a prevalência de relatos que explicaram ou apenas citaram as atividades realizadas no âmbito do programa, ao invés de uma reflexão sobre o que a vivência dessas atividades levou a OE a elaborar ou repensar em sua formação como profissional docente na EB.

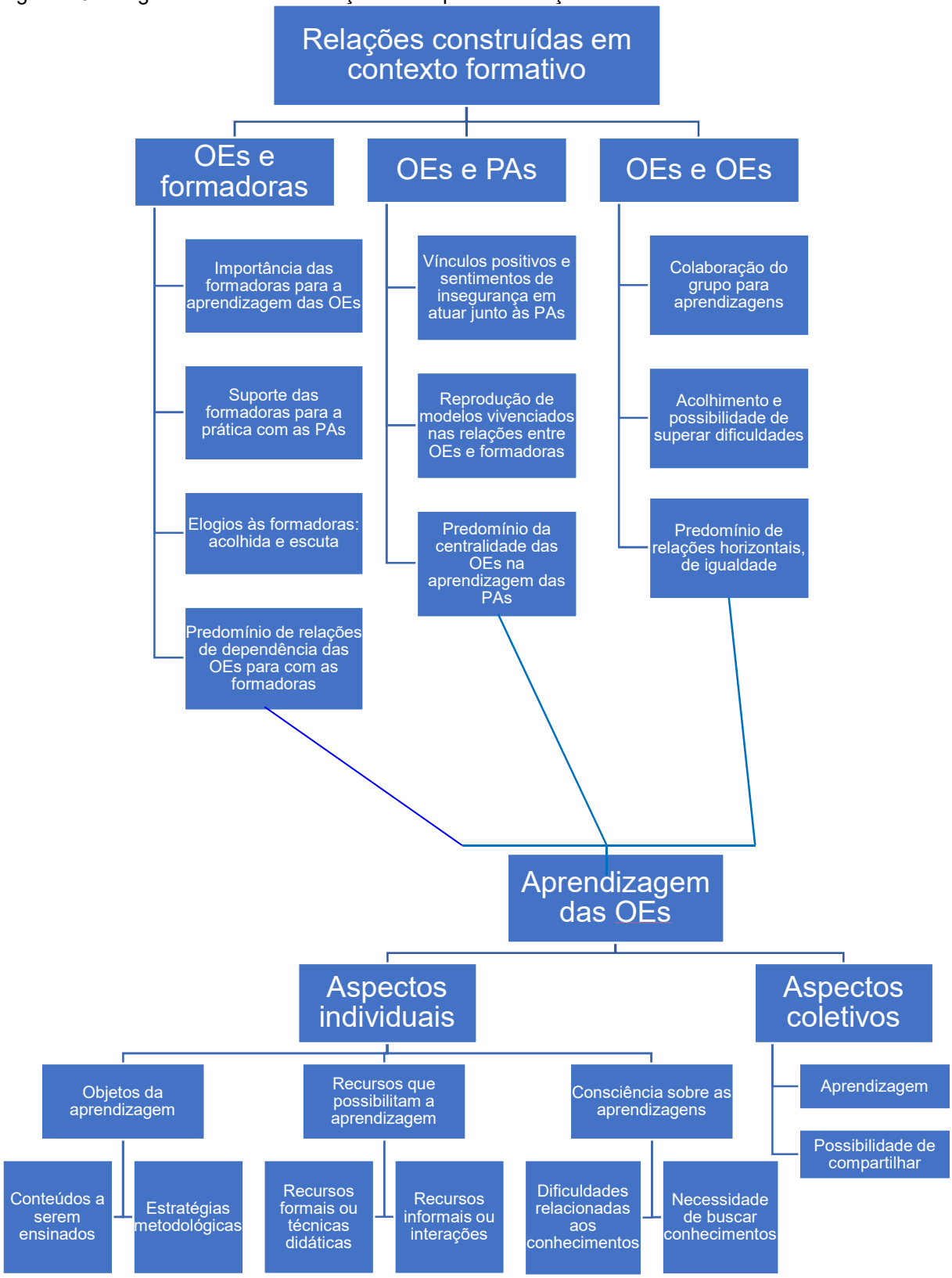
5 RELAÇÕES CONSTRUÍDAS EM CONTEXTO FORMATIVO

Este capítulo apresenta e problematiza as relações construídas no contexto formativo do PNAIC, abrangendo tanto as relações interpessoais, quanto as relações das OEs com sua aprendizagem. Para isso, o capítulo inicia tratando sobre as relações estabelecidas entre OEs e formadoras, OEs e PAs e entre as próprias OEs. Em seguida, enfoca as relações das OEs com aspectos da sua aprendizagem. Como forma de sintetizar os principais aspectos desenvolvidos no texto e auxiliar o entendimento dos leitores sobre o mesmo, elaborei o diagrama de compreensão que segue (Figura 25). Nele, é possível observar uma ligação entre as relações interpessoais e os aspectos da aprendizagem, pois a aprendizagem ocorreu, justamente, no contexto das relações. Ao abordarem aspectos da aprendizagem as OEs inclusive citam que esta se deu de forma individual e também coletiva. Para auxiliar a compreensão sobre as participantes envolvidas nas formações do PNAIC, o fluxograma que está na sequência (Figura 26) apresenta os diferentes perfis e sua vinculação com as instituições responsáveis pelo desenvolvimento do programa.

5.1 RELAÇÕES ENTRE ORIENTADORAS DE ESTUDO E FORMADORAS

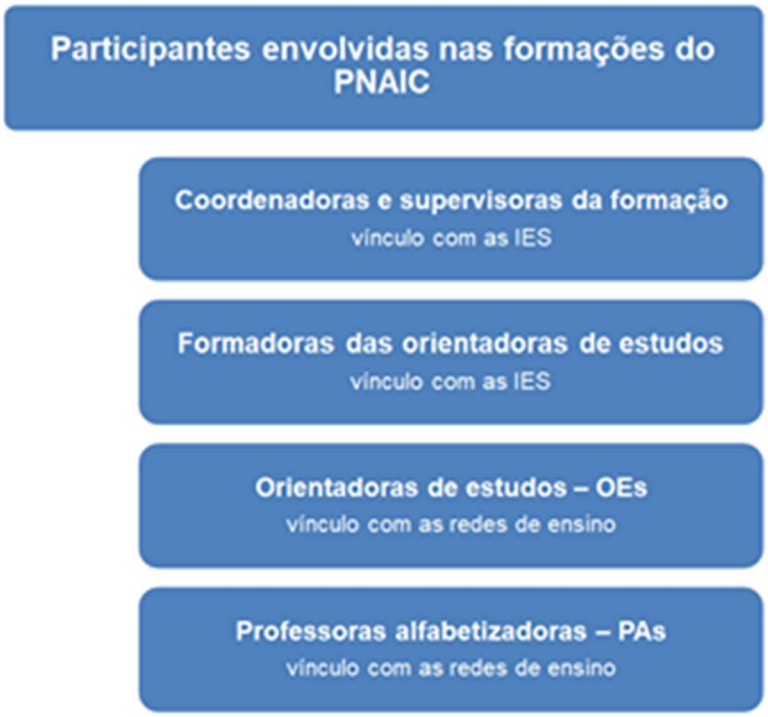
As professoras formadoras foram citadas 24 vezes nas CMs, no entanto, nem todas as OEs as citaram. As CM 7 e CM 8 não citaram as professoras formadoras. A maior parte das menções às formadoras foi realizada na CM 2 (7 menções), na CM 1 (6 menções) e na CM 5 (5 menções).

Figura 25: Diagrama de sistematização do capítulo “Relações construídas em contexto formativo”



Fonte: Elaboração da autora

Figura 26: Fluxograma dos perfis das participantes envolvidas nas formações do PNAIC



Fonte: Elaboração da autora

A análise das CMs possibilitou perceber como as OEs referiam-se às formadoras. As formas que se destacaram foram o nome da formadora e as palavras “formadora” e “professora”. No quadro a seguir (Figura 27) os modos de se referir às formadoras foram sistematizados juntamente com a incidência de cada um deles.

Figura 27: Quadro relativo ao modo como as orientadoras de estudo se referiam às formadoras nas cadernetas de metacognição

Expressão utilizada	Incidência
Nome da formadora	9
“formadora”	7
“professora”	4
“formadora de estudos”	1
“professora/formadora”	1
“professora” + nome	1
“formadora” + nome	1

Fonte: Elaboração da autora

Em relação àquelas CMs nas quais as formadoras foram mais citadas, o modo com que se referiam à formadora foi variado. Na CM 1, a OE autora não seguiu um padrão, pois utilizou, às vezes, o nome da formadora, outras, as palavras “professora” ou “formadora”, seguidas ou não do nome. A autora da CM 2 utilizou as

palavras “professora” e “formadora”. Já a OE autora da CM 5 se referiu à formadora apenas utilizando o nome da mesma.

O modo com que as OEs se referiam às formadoras pode indicar aspectos referentes à relação entre elas. Enquanto o tratamento apenas pelo nome da formadora pode indicar uma relação de igualdade, o tratamento através das palavras “professora” e “formadora”, pode sugerir uma relação de respeito e consciência dos papeis que cada uma foi assumindo no contexto do PNAIC: aquelas que ensinam e aquelas que aprendem. Cabe ressaltar que, nas orientações do programa, essa dimensão – separação entre aquelas que ensinam e aquelas que aprendem – não aparece de maneira explícita, pois se buscou fomentar uma formação na qual outras formas de interlocução e relação fossem construídas. Assim, os papeis de quem ensina e de quem aprende são observados por mim, enquanto pesquisadora, e foram se constituindo no decorrer do programa de formação.

As referências às professoras formadoras, realizadas nas CMs, apontaram aspectos ligados (I) à importância das formadoras para a aprendizagem das OEs, (II) ao suporte das formadoras para a prática das OEs com seus grupos de PAs e (III) às características positivas das formadoras.

No que se refere à importância das formadoras na aprendizagem das OEs, elas foram mencionadas pelo fato de terem sido fonte de subsídios: “*A professora L sugeriu leituras, vídeos, jogos e atividades que podem auxiliar as práticas pedagógicas*” (CM 1 – 25/01/13). Outro aspecto que colaborou para a aprendizagem das OEs foram as intervenções realizadas pelas formadoras: “*Considerei esta semana de formação muito boa com discussões e consolidação de vários conceitos somente possíveis com interferência das queridas colegas e da ótima formadora que temos*” (CM 3 – 03/12/15).

Percebo que, no âmbito da aprendizagem das OEs, consolidou-se uma relação tipicamente escolar, na qual cabia às formadoras suprir as OEs com diferentes subsídios e intervenções que, posteriormente, essas últimas poderiam utilizar na prática pedagógica com as PAs ou com os alunos do ciclo de alfabetização. Nessa relação, a centralidade do processo de ensinar estava nas formadoras e a centralidade do processo de aprender, nas OEs, que, inclusive, enfatizaram a necessidade e o desejo de receber esses subsídios, sejam eles de cunho conceitual, sejam eles subsídios ligados às orientações do programa:

"*Tivemos hoje, também, orientações referentes ao planejamento para os encontros de formação junto aos professores. Desse modo, o grupo de colegas, as formadoras, sentiram-se mais tranquilas em relação ao exercício de suas funções*" (CM 1 – 24/01/13).

Entretanto, uma situação ligada às aprendizagens parece diferenciar-se das demais. No vídeo 4, uma OE faz referência a uma colega, que disponibilizou, em seu perfil em uma rede social, uma série de atividades de alfabetização. Segue o pequeno diálogo que envolveu também a formadora daquela turma:

> - (OE 1) […] Fiquei fascinada com a criatividade das colegas e a generosidade, dos trabalhos envolvidos e no compartilhamento, principalmente da colega N. A formadora L. foi receptiva, bem como o grupo. Espero corresponder ao que é exigido. Terei que superar minhas dificuldades.
> - (Formadora L) Gente, espera um pouquinho, um monte de brincadeira que ela botou no Face.
> [...]
> - (OE 2): No Face dela tem várias atividades de primeiro ano. Eu já fiz horrores ,[...] eu ai o que a N. fez!! Tipo, muito bom.
> - (Formadora L): Ótimo (Vídeo 4 – 5:37)

Nessa situação, a OE N. é reconhecida pelo grupo como uma fonte de informações referentes a atividades para o ciclo de alfabetização. Assim, a centralidade da formadora no processo de ensino das OEs, nesse momento, é dividida com uma OE. É possível que essa OE nem tenha tido intenção de colaborar com esse grupo, especificamente, mas acabou por se tornar uma referência para as colegas.

No material empírico da pesquisa, não encontrei outros momentos no qual essa OE tenha sido citada novamente, nem comentários da própria OE sobre as observações da formadora e de suas colegas. Contudo, o fato de ter sido reconhecida pela formadora, e por parte de suas colegas, como alguém que se constituía em fonte de subsídios indica uma ampliação das fronteiras dos agrupamentos formativos propostos pelo programa. Assim, observa-se que, mesmo fora do contexto da formação, as relações estabelecidas entre as participantes incidiam sobre a prática docente das mesmas.

A importância do suporte das formadoras para a prática das OEs junto às PAs também foi um aspecto citado nas CMs. Esse suporte para a prática foi reconhecido especialmente quando as OEs precisaram ministrar formações nos municípios de origem, antes de ter participado das formações da Universidade. Essa experiência foi relatada por várias OEs. Entretanto, nesse momento quero resgatar apenas 2

desses relatos, pois ilustram a relação entre as OEs e as formadoras e a importância das formadoras para a prática com as PAs. Inicio com o relato da CM 9: "*Posso dizer que preparar uma formação sem formação é complicado. Coitada da G, teve me aturar tempo todo (risos)"* (CM 9 – 29/09/15).

O excerto da CM 9 indica uma relação de dependência para com a formadora, que teve que "*aturar*" a OE. Frente à dificuldade de preparar sozinha a formação a ser realizada com as PAs, a autora da CM 9 buscou ajuda da sua formadora, um movimento legítimo, uma vez que a formadora era uma referência importante. Entretanto, o que a OE autora da CM 5 não mencionou foram outras fontes que poderiam ajudá-la nessa situação, tais como os cadernos do Pacto (aporte teórico), o Manual de Orientações (aporte para a organização dos encontros), as trocas com colegas, os materiais que poderia ter pesquisado na internet, em bibliotecas ou na própria prática com os alunos do ciclo de alfabetização, dentre outros. Como não fica claro se ela realizou esses movimentos de pesquisa para a organização da formação, parece que ela foi totalmente dependente da formadora.

O diálogo que seguiu, após a leitura da CM 9 também traz elementos que indicam uma relação de dependência das OEs para com a formadora. No vídeo 1, após a leitura da CM 9, sua autora faz um comentário que é seguido por uma explicação da formadora:

> - (OE 1) […] infelizmente ela teve a ideia de mandar o WhatsApp dela. (Colegas dão risada e aplaudem a leitura da CM.)
> - (Formadora G) Todo mundo recebeu, né, o meu e-mail com o número do WhatsApp?
> - (OE 2): Tu te ralou, né, porque deve tá cheio, hahaha!
> - (Formadora G) Mas pra mim era a melhor forma, gurias, porque eu tava preocupada com vocês e eu não conseguia abrir a caixa de e-mails todos os dias. E a o WhatsApp tá ali quando chegava aonde eu tivesse eu já respondia, acho que todas aquelas que me mandaram eu já, né, providenciava, nem que fosse pra dizer tem um e-mail lá tu olha, e eu conseguia ir lá direto. Foi uma forma que eu achei de facilitar essa nossa relação (Vídeo 1 – 16:57).

É possível compreender que, frente à situação vivenciada, a formadora disponibilizou seu contato para que as OEs pudessem acessá-la pela rede WhatsApp e a comunicação entre elas fosse mais ágil. Se, por um lado, a atitude da formadora é de preocupação e comprometimento com o grupo de OEs, por outro, evidencia que ela também se percebe como a maior referência para o grupo, ou seja, como aquela que detém o papel central na formação das OEs.

O segundo relato que resgato, referente à experiência de realizar a formação com as PAs antes de participar da formação da IES, é da CM 5. Nele, identifico uma espécie de dualidade entre a dependência e a autonomia da OE:

> *Nesta experiência tive dois aprendizados, um foi que as nossas formações são extremamente importantes e muito valiosas nas aulas que damos. E outra foi que fomos muito bem treinadas para que nestas ocasiões pudéssemos ter autonomia de aplicar o que não nos preparamos com você G. Tive bastante dificuldade, mas com a ajuda dos meus colegas orientadores deu tudo certo, e obrigada por sua ajuda* (CM 5 – 30/11/2015).

Esse relato da CM 5 aponta para uma dualidade entre a dependência frente à formadora e a autonomia necessária para assumir o desafio da formação. Por um lado, a OE, autora da CM 5, utiliza expressões que remetem à dependência relativa ao programa e à formadora, tais como "*fomos muito bem treinadas", "autonomia de aplicar" e "não nos preparamos com você".* Essas expressões denotam a ideia de que a formação representou um treino ou preparo de algo para ser aplicado com o grupo de PAs. Seria como pensar que a formadora treinou as OEs para aplicarem atividades na sua ausência. Por outro lado, a expressão *"autonomia de aplicar",* uma contraposição em si mesma, pode indicar uma fuga dessa dependência, pois, na necessidade de realizar a formação primeiro com as PAs, foi preciso ter autonomia para fazer com elas o que não foi vivenciado pela OE nos encontros com a formadora do PNAIC-UFPel. O recurso utilizado para enfrentar esse desafio foi o auxílio da formadora, mas também das colegas OEs, o que indica o quanto o grupo foi importante para a aprendizagem e a superação dos desafios de cada OE.

Essa situação, na qual as OEs precisaram atuar junto às PAs antes de participarem das formações da Universidade, remete a uma discussão, que pode ser embasada pelo conceito de reflexividade de Alarcão (2008, p. 41): a "[...] noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores". Nessa direção, é pertinente questionar: no contexto do PNAIC, as OEs conseguiram exercer sua capacidade de pensamento com criatividade ou foram apenas reprodutoras de ideias e práticas aprendidas com as formadoras?

As OEs sentiram-se inseguras frente ao desafio de realizar a formação com as PAs antes de participar da formação organizada pela IES, pois lhes faltou receber os subsídios normalmente oferecidos pelas formadoras. Assim sendo, elas não

dispunham dos recursos (slides, vídeos, músicas, leituras deleite, sugestões de atividades…), comumente oferecidos pelas formadoras ao longo da formação dos anos anteriores, para desenvolver as aulas com as PAs, sendo necessário "partir do zero" na elaboração da formação. Foi necessário exercer as atitudes de busca, seleção e organização dos materiais, o que pressupõe autonomia das professoras.

Retomando os excertos das CMs, dentre todos os aspectos referentes às formadoras, os elogios ao modo como as formadoras eram e se portavam, foi o aspecto mais registrado. "*Esta última formação de 2014 iniciou com uma belíssima mensagem da professora/formadora que carinhosamente também nos brindou com um chocolate*" (CM 2 – 10 a 13/14?). "*Achei muito lindo a colocação da nossa querida G sobre nossa turma, é claro somos o reflexo dela*" (CM 5 – 29/09/2015). "*Sempre somos muito bem acolhidas pela G"* (CM 5 – 02/12/2015).

O relato a seguir, da CM 1, foi realizado no primeiro dia da formação. A imagem que a formadora transmitiu foi de abertura para ouvir as OEs e de alguém que iria aprender com o grupo.

> *Nesta perspectiva, aprendi e reforcei meus pressupostos acerca da importância da formação continuada, de compartilhar ideias, de articular teoria e prática, enfim, foi assim que aprendi, no grupo, e, sobretudo, constatando que a professora se coloca como aprendente, como escuta de uma categoria tantas vezes ignorada* (CM 1 – 21/01/13).

Essa imagem diferencia-se daquela exposta anteriormente, na qual há dependência em relação à formadora, aproximando-se de uma imagem ligada à parceria entre OEs e formadora. Como se trata do primeiro dia de formação do programa, a percepção da OE sobre a formadora pode ter se modificado ao longo do curso ou a própria postura da formadora pode ter mudado. Ou, ainda, pode ser que a formadora tenha circulado nesses diferentes papeis, ora como referência, ora como parceira de aprendizagens, ora como ouvinte.

Em relação à percepção da formadora como ouvinte "[...] *de uma categoria tantas vezes ignorada*" (CM 1 – 21/01/13), importa refletir sobre esse papel e sobre a falta sentida pelas professoras, no caso, as OEs, de alguém que as escute, enquanto categoria. No âmbito dos municípios, muitas vezes esse papel recai sobre os Sindicatos de Professores. Entretanto, especialmente em municípios menores, as diferenças ideológicas e partidárias, por vezes, impedem que os representantes das professoras consigam dar suporte ao trabalho e lutar pelas causas das mesmas.

Poder-se-ia, também, pensar que, mais importante do que um Sindicato, que ouça e lute pelas professoras, seria que o poder público assim o fizesse, independentemente de pressões externas. O que importa é que, conforme o relato da CM 1, as professoras sentem-se abandonadas, como se não houvesse ninguém por elas, nem mesmo em suas escolas. A formadora do PNAIC acabou sendo reconhecida como aquela que abrirá espaço para que as professoras se manifestem, exponham e partilhem suas dores e alegrias.

Ainda em relação aos elogios às formadoras, os dois excertos a seguir também ilustram esse aspecto:

> *Aprendi que participar de uma formação sempre é bom. Melhor ainda é retomar essa formação com colegas tão dedicadas e comprometidas sejam "antigas ou novas", orientadas por uma formadora muito aplicada. Tão aplicada que nos trouxe o desejo e a energia para que tudo dê certo nessa etapa da caminhada do PNAIC. Nos trouxe a boa sorte das cores das bandeiras do Tibet*! (CM 3 – 28/09/15).
>
> *Nesta aula literalmente choramos, sempre a despedida não é feita com risos, mas o choro representa o quanto fomos felizes juntas, espero encontrar a grande maioria, pois não sabemos o que o tempo nos reserva, mas uma coisa importante: a G tem que estar. Parabéns por ser a pessoa que és, um brilho a mais em cada encontro* (CM 4 – 13/11/2014).

O esforço das formadoras em acolher bem as OEs é reconhecido nos relatos escritos pelas últimas. Mais uma vez, as OEs referem-se à necessidade de se sentirem acolhidas, ouvidas, seguras. Assim, ficou evidente a importância de fazer parte de um grupo de formação no qual cada pessoa se sentisse acolhida. E, para isso acontecer, o papel das formadoras foi essencial, pois foram elas quem criaram e mantiveram esse ambiente de acolhimento.

Outro excerto das CMs necessita ser mencionado: "*Minhas expectativas em relação ao curso foram contempladas pela aula da 'L'*[34]*, ou melhor da nossa aula"* (CM 1 – 10/06/13). Esse relato suscita questionamentos: de quem é a aula? Da formadora? Do grupo de OEs? De ambas? Inicialmente, a OE autora da CM 1 referiu-se à aula como se fosse uma atividade da formadora, mas, logo em seguida, ao dar-se conta de que era uma atividade do grupo, modificou seu pensamento, assumindo a atividade como sendo das OEs em conjunto com a formadora: "*ou melhor da nossa aula"* (CM 1 – 10/06/13).

Esse movimento na escrita revela um processo de perceber-se, também, como responsável e participante ativa da formação. Nota-se que esse processo é

[34] A autora do relato escreveu o apelido da formadora, por isso utilizou aspas.

elaborado durante a escrita, ou seja, a escrita possibilitou pensar sobre o que foi vivenciado e aprendido, criou uma oportunidade para elaborar aquilo que a OE pensava e de modificar suas percepções. A escrita, ao estimular a reflexão, permite que o pensamento se materialize e se desenvolva, sendo um caminho para o florescimento e a maturação de novos e ocultos pensamentos.

As respostas ao questionário também permitem perceber aspectos da relação entre as OEs e as formadoras. Quando questionadas sobre o processo de introdução da atividade de escrita e leitura das CMs, durante as formações do PNAIC[35], algumas respostas das OEs enfatizaram as formadoras na introdução e efetivação dessa prática: "*A formadora apresentou a proposta de registro na caderneta e a importância desta para reflexão do cotidiano pedagógico na formação, na vida escolar e até pessoal"* (QT1R6). "*A Formadora solicitou que escrevêssemos"* (QT2R11). A resposta QT1R9 salientou o papel da sua formadora como fundamental na concretização da proposta: "*Acho que o papel da nossa formadora é fundamental. E isso ela faz bem. Não começamos um encontro sem ler as cadernetas (é uma cobrança saudável). Eu gosto!"* (QT1R9)

Somente duas orientadoras citaram a atividade como uma proposta do programa de formação: "*O que nos foi passado é que a caderneta é um dos princípios que norteiam o trabalho do PNAIC"* (QT2R10). "*A partir do PNAIC, para reflexão das aprendizagens. Incentivo da formadora"* (QT2R20).

A atividade de escrita e de leitura das CMs constituiu-se como uma estratégia para o desenvolvimento de um dos princípios formativos do programa, qual seja, o princípio da reflexividade. No entanto, conforme as respostas, as OEs atribuíram a responsabilidade pela realização da atividade com as CMs mais à formadora do que ao programa. Elas não pareceram ter consciência de que a atividade das CMs está ligada ao princípio de reflexividade, mesmo que este tenha sido trabalhado durante a formação. Assim sendo, a formação pareceu centrar-se em demandas colocadas pelo outro, no caso, a formadora. Já as OEs, essas colocaram-se no lugar de aluno, ou seja, daquele que recebe instruções em um contexto formativo no qual tem tarefas a serem realizadas. A escrita das CMs era uma dessas tarefas.

[35] Respostas referentes à questão 20: Escreva sobre como e por que você foi orientada a escrever e reler sua caderneta de metacognição.

Algo parecido ocorreu quando as OEs ministraram as formações junto aos grupos de PAs. Ao introduzir a atividade das CMs, algumas OEs utilizaram os mesmos argumentos que suas formadoras para justificar a atividade[36]: "*Assim como me foi passado, procuro incentivá-las a realizar os registros e elas sempre correspondem*" (QT2R10). "*Sim, utilizando-me das mesmas motivações que são passadas para mim pela minha orientadora"* (QT2R12). "*Sim. Faço isso perguntando as três perguntas básicas descritas acima"* (QT2R14). Será que nesses casos houve apropriação das OEs relativa à importância das atividades de leitura e de escrita das CMs? Suspeito que tenha faltado a noção de que essa atividade propicia a vivência do princípio da reflexividade, pois, diante da necessidade de que as PAs realizassem a atividade, as OEs apenas reproduziram as mesmas justificativas de suas formadoras.

No entanto, algumas delas apresentaram argumentos próprios para justificar a realização das atividades de leitura e de escrita das CMs, percebendo a riqueza da atividade e a possibilidade da reflexividade propiciada pela mesma: "*Conversando sobre a importância da escrita, da reflexão, da organização do pensamento do que aprendemos, como aprendemos e o que não aprendemos"* (QT2R7). "*Sim, sempre e este ano com mais intensidade, principalmente por observar a riqueza de suas escritas, há muita sensibilidade e coerência com as formações"* (QT2R9). "*Sim. Expliquei o objetivo e falei sobre minha experiencia com a caderneta"* (QT2R13). "*Uma fala tranquila de troca, de parceria, confiança. As experiências de todos acrescentam"* (QT2R19). Nessas respostas, percebo que as OEs reconheceram a importância da proposta, conseguindo argumentar por si próprias, a fim de motivar a realização da atividade pelas PAs.

Diante disso, nas situações nas quais as OEs reproduziram os argumentos das formadoras para justificar a realização das atividades ligadas às CMs, elas vivenciaram papeis de reprodutoras da formação recebida ou de reprodutoras de suas formadoras, em um contexto no qual a formação representou um treino de atividades que, posteriormente, foram aplicadas às PAs. Já nos casos em que as OEs refletiram sobre a atividade e expuseram argumentos próprios, parece ter

[36] Essa reflexão faz referência às respostas das questões 23 e 24 do questionário. Questão 23: Junto ao grupo de alfabetizadoras, você faz uso e incentiva a escrita nas cadernetas? Em caso afirmativo, como faz isso? Questão 24: Junto ao grupo de alfabetizadoras, você realiza e incentiva a leitura das cadernetas? Em caso afirmativo, como faz isso?

acontecido maior apropriação com relação à atividade. No lugar de aplicadoras da formação, as OEs colocaram-se de forma propositiva, reconhecendo a formação como momento de receber subsídios e vivenciar atividades que levariam ao desenvolvimento de seus próprios pensamentos e de suas próprias propostas relativas à formação.

Outra reflexão pertinente pode ser desencadeada a partir dos vídeos nos quais as OEs realizaram leituras de suas CMs. Os excertos a seguir referem-se ao modo como as formadoras incentivaram as OEs a realizarem a leitura das CMs: *"Tá ótimo, quem mais? Vou ter que usar uma técnica pra fazer falar?"* (Formadora L - Vídeo 2 – 02:02)

> - (Formadora L) *Alguém mais quer lê? O povo de São Leopoldo tá quieto, hein?*
> - (OE) *Eu até queria, mas não fiz.*
> - (Formadora L) *Tem tarefa pra amanhã, viu?* (Vídeo 2 – 06:37)
>
> - (Formadora G) *Quem mais vai lê?*
> - (OE) *Tu precisa que leia, eu leio.*
> - (Formadora G) *Então, vamos lá!*
> - (OE) *Já tinha até guardado, que eu tinha lido ontem.* (Vídeo 3 – 06:45)
>
> *- (Formadora G) Hoje né, pra profe a leitura de todas!*
> *- (OE 1) Vou começar pelo nosso [...]*
> *- (Formadora G) Tu não leu nenhum dia, vai começar a ler.*
> *- (OE 2) Ela não leu?*
> *- (Formadora G) Ela não leu, ela se escapou todos os dias.*
> *- (OE 1) Mas eu fiz!*
> *- (Formadora G) É, mas tu não leu! (Vídeo 5 – 00:00)*

Esses excertos ilustram a forma como as formadoras estimulavam as OEs para realizarem as leituras das CMs, indicando, mais uma vez, uma relação tipicamente escolar. A formação implicou demandas que as OEs precisavam atender. No caso das CMs, a leitura correspondia à comprovação de que a tarefa havia sido realizada. Na sequência do texto, será possível ver que algumas OEs também incitavam as PAs para que lessem suas cadernetas, reproduzindo a atitude de suas formadoras.

É importante salientar que essa cobrança, nos momentos que foram filmados, foi realizada em tons de brincadeira, o que não atenua a responsabilidade em atendê-la. Posso questionar se a pressão exercida pelas formadoras, para que as OEs fizessem a leitura das CMs, poderia ter ocorrido justamente em função da minha presença em sala de aula e pelo fato das formadoras terem consciência de que a pesquisa realizada tratava das CMs. Se, por um lado, identifiquei essa

pressão para que as OEs realizassem a leitura das CMs, por outro, as formadoras afirmaram, durante os momentos filmados, que as atividades de escrita e de leitura das CMs, em seus grupos de OEs, sempre foram tranquilas e bem aceitas, ao contrário do que aconteceu em outros grupos envolvidos na formação do PNAIC-UFPel. A formadora G chegou a chamar a atenção das OEs para a evolução em suas escritas, afirmando que a capacidade reflexiva delas havia aumentado.

Como síntese, as relações entre OEs e formadoras foram, predominantemente, relações de dependência das primeiras para com as segundas, especialmente no que diz respeito às aprendizagens e ao suporte para a prática. Essa dependência revela um processo tipicamente escolar, no qual os papeis assumidos são de quem ensina (formadoras) e de quem aprende (OEs), de quem gera demandas (formadoras) e de quem as atende (OEs). Poucas foram as situações retratadas que permitiram perceber outras relações, que não as de dependência, no que diz respeito à aprendizagem. No entanto, posteriormente, irei abordar movimentos de ruptura, nos quais as OEs assumem o protagonismo em diferentes situações, exercendo sua autonomia.

É possível pensar sobre o que justificaria a relação de dependência das OEs para com as formadoras. Pelo menos 3 hipóteses podem ser elaboradas: (I) trata-se de uma reprodução de modelos hierárquicos vivenciados, tanto no contexto da escola, quanto no contexto das formações docentes, o que mostra a ausência de processos colaborativos e democráticos nesses âmbitos; (II) a existência de insegurança intelectual por parte das OEs que, em diversos momentos, afirmaram não ter conhecimentos, ou não ter conhecimentos suficientes, sobre os conteúdos desenvolvidos durante a formação; (III) a existência de insegurança por parte das OEs para atuar como formadoras de suas colegas alfabetizadoras, o que pressupunha habilidades específicas na organização e condução das formações.

As formadoras foram reconhecidas pelas OEs por serem fontes de subsídios, por serem aportes para a prática com as PAs, pela acolhida e escuta das OEs. Algumas atitudes das formadoras colaboraram para o estabelecimento de uma relação na qual assumiram o papel central, como nas situações nas quais a formadora disponibilizou o seu número de telefone para que as OEs pudessem ter contato facilitado com ela e na postura de pressão para a leitura das CMs.

No que diz respeito aos papeis assumidos no âmbito do programa, apesar de fomentar uma proposta que incentive o estabelecimento de relações horizontais, o fato de as OEs e as PAs estarem participando de uma formação inserida em um programa que visa a alfabetização de todas as crianças até os oito anos, pode ter transmitido a noção de que essas professoras não sabiam alfabetizar e, por isso, estavam ali para aprender. Assim, seria esperado que assumissem uma postura de alunas. Entretanto, mesmo como alunas, não necessariamente precisariam estar em uma posição de passividade, uma vez que já haviam trilhado uma caminhada na formação e na docência.

5.2 RELAÇÕES ENTRE ORIENTADORAS DE ESTUDO E PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Para compreender os diferentes papeis assumidos no contexto da formação do PNAIC, é importante considerar, também, as relações entre as OEs e as PAs. A análise das CMs e das respostas ao questionário permitiu perceber aspectos sobre essa relação. Inicio apresentando o modo como as OEs se referiram às PAs, nas CMs que analisei (Figura 28).

Figura 28: Quadro relativo ao modo como as orientadoras de estudo se referiam às professoras alfabetizadoras nas cadernetas de metacognição

Expressão utilizada	Incidência
“alfabetizadoras”	14
“professoras”	13
“cursistas”	13
“colegas”	11
“grupo”	7
“grupo de estudos”	1
“turma”	1
“docentes”	1
“alunas”	1
“minhas orientandas”	1
“minhas meninas”	1

Fonte: Elaboração da autora

Observando a figura anterior, percebe-se que os termos que mais tiveram destaque foram: “alfabetizadoras”, “professoras”, “cursistas”, “colegas” e “grupo”. Por vezes, as expressões “colegas” e “alfabetizadoras” foram usadas de forma conjunta,

assim como “professoras” e “alfabetizadoras”. A CM 6, que mencionou as PAs 16 vezes, utilizou as expressões “cursistas” e “professoras alfabetizadoras”. Já a CM 1, que mencionou as PAs 10 vezes, referiu-se a elas, predominantemente, como “colegas alfabetizadoras” e “grupo”.

As expressões utilizadas pelas OEs remetem a alguns modelos de relação que foram estabelecidos entre OEs e PAs. “Professoras alfabetizadoras” e “colegas alfabetizadoras” parecem ser expressões que denotam igualdade entre as OEs e as PAs. Penso que, nos contextos onde tais expressões eram utilizadas, aconteciam, predominantemente, relações de igual para igual, ou seja, de pares. A utilização dos termos “cursistas” ou “alunas” demonstra certa desigualdade, pois pressupõe que há uma professora/formadora/orientadora e quem participa das formações são as alunas, as cursistas, as aprendentes ou aprendizes. Creio que, nos contextos de uso das expressões anteriores, aconteciam relações de desigualdade, nas quais as OEs detinham a centralidade nas formações. A utilização dos termos “grupo” ou “turma” denota certo distanciamento entre as OEs e as PAs e, também, a perda de dimensões subjetivas, pois parecem remeter à ideia de um corpo homogêneo em que a pluralidade desaparece. Já quando a OE autora da CM 6 utilizou as expressões “minhas orientandas” e “minhas meninas”, ao mesmo tempo em que demonstrou um carinho quase que maternal pelas PAs, também revelou desigualdade nas relações.

As professoras alfabetizadoras foram citadas 34 vezes nas CMs analisadas. Algumas CMs fizeram muitas referências às PAs, como a CM 6, que citou as PAs 16 vezes e a CM 1 que citou 10 vezes, conforme já anunciado. Outras cadernetas não citaram as PAs: CM 3, CM 4, CM 5 e CM 7. Considerando que a formação realizada pelas OEs no âmbito da Universidade teve como grande objetivo possibilitar a reflexão para que, posteriormente, pudessem ministrar as formações em seus municípios de origem às PAs, aquelas OEs que citaram as PAs em seus registros realizaram várias reflexões referentes à transposição didática ou à prática pedagógica em si. É necessário enfatizar que as duas cadernetas nas quais houve maior incidência de menções às PAs foram, justamente, aquelas que, além de relatos sobre as formações, realizaram, também, relatos sobre as práticas com as PAs.

Os excertos que mencionam as PAs revelaram potencialidades e desafios no trabalho das OEs com os grupos de PAs. Dentre as potencialidades percebidas, está o desejo das OEs atuarem junto às PAs. A OE autora da CM 6, em vários momentos, expressou desejo de realizar algumas práticas junto com seu grupo de PAs, especialmente após vivenciar atividades significativas nos encontros de formação promovidos pela Universidade: "*Com certeza vou realizar a oficina de Portinari com minhas cursistas"* (CM 6 – 08/10/13). *"A oficina do Van Gogh foi bem interessante, certamente retomarei essa parte do caderno 5 com minhas meninas"* (CM 6 – 20/10/14). "*Com certeza, levarei muitas ideias e sugestões para as cursistas*" (CM 6 – 24/10/14).

Os excertos anteriores apontam para um reconhecimento das atividades vivenciadas na formação promovida pela IES como atividades significativas, que fizeram sucesso, ao menos no entendimento da OE autora. Frente a esse reconhecimento, a OE autora da CM 6 expressa o desejo de reproduzir ou replicar as mesmas atividades junto ao seu grupo de PAs. Identifico que o seu desejo pode estar ligado a diferentes justificativas: ou as atividades foram tão significativas que a OE desejou que as PAs também tivessem oportunidade de vivenciá-las, ou a OE acreditava que, realizando com as PAs as mesmas atividades que avaliou como significativas, obteria sucesso na formação em seu município.

Essa postura, esse desejo de realizar as mesmas atividades com as PAs evidencia uma dimensão da reprodução da formação: os subsídios recebidos e as atividades realizadas pelas OEs eram replicadas nos grupos de PAs. A autora da CM 6 coloca-se como fonte de subsídios para as PAs, ou seja, como personagem central para a aprendizagem das PAs.

No entanto, essa mesma OE apresenta, em outro momento, uma postura diferenciada. Trago o excerto de um relato escrito em setembro de 2014: "*Dia cansativo e pesado, talvez só para mim, pelo fato de eu já ter trabalhado o Caderno 4 com as cursistas, pois buscamos o novo, o desafio de superação a cada encontro com as professoras alfabetizadoras*" (CM 6 – 29/09/14). Esse relato parece evidenciar uma postura diferenciada daquela anteriormente apresentada pela CM 6, na qual a OE autora expressou o desejo de reproduzir as atividades com seu grupo de PAs.

Ao afirmar que "[…] *buscamos o novo, o desafio de superação a cada encontro com as professoras alfabetizadoras"*, ela demonstrou o desejo de melhorar sua prática com as PAs, pois buscou o novo ao antecipar o trabalho com determinados conteúdos. Desta forma, percebo uma oscilação em sua postura, pois, em alguns momentos, evidenciava o desejo de reproduzir atividades que avaliava como significativas, e nesse último relato, falou sobre a busca pelo novo. Em ambas as situações, porém, a noção de que ela era central no processo de aprendizagem das PAs se manteve.

Assim como a autora da CM 6 expressou o desejo de reproduzir atividades com as PAs, a autora da CM 2 registrou uma ocasião na qual ela reproduziu uma atividade que havia vivenciado na formação promovida pela Universidade. Conforme o relato, além de realizar a mesma problematização, a reação das PAs foi parecida com a reação que ela mesma teve, ao vivenciar a atividade em questão:

> *Utilizei a mesma dinâmica no meu grupo de estudos. Sugeri outra situação problema que amplia o processo de resolução de problemas. De imediato a reação das cursistas foi semelhante a minha: não podemos trabalhar "resolução de problemas" com as crianças de 1ª ano, são muito pequenas* (CM 2 – sem data – registro "2014 Alfabetização Matemática").

Ainda em relação ao desejo de atuar com as PAs, a OE autora da CM 1 expressou o desejo de qualificar sua atuação junto às PAs. "*Busco e buscarei sempre alternativas para melhorar meu trabalho e assim, o trabalho das alfabetizadoras"* (CM 1 – 10/07/14). "*Tenho procurado ir além do proposto, buscando 'teorias e práticas' de diferentes autores a fim de ilustrar melhor o trabalho, além de incansavelmente incentivar as professoras, algo que vem refletindo em seus depoimentos e olhares*" (CM 1 – 20/04/13 – Relato da prática).

No primeiro relato da CM 1 cabe destacar que a OE autora considera o trabalho das PAs nas turmas de alfabetização como uma continuidade, ou consequência, do trabalho dela mesma enquanto OE, formadora dessas PAs. Já no segundo relato, destaco que o desejo de qualificar a prática com as PAs é realizado a partir da busca por suporte teórico, e que a OE se reconhece como alguém que precisa "*incentivar as professoras".* No relato a seguir, a OE autora da CM 1 novamente se coloca como alguém que motiva as colegas PAs:

> *Referente às aprendizagens fortaleci os pressupostos sobre a importância do lúdico no fazer pedagógico, sendo que procuro contemplar o trabalho a partir do lúdico também nas aulas do Pacto, no sentido de motivar as*

> *alfabetizadoras, minhas colegas, tornando nossos encontros alegres, dinâmicos e plenos* (CM 1 – 19/08/13).

De acordo com a CM 1, portanto, a OE percebia-se como alguém que tinha como atribuição incentivar e motivar o trabalho das PAs. Por quê? As PAs não estavam motivadas? Quais os fatores que poderiam colaborar para a falta de motivação das PAs? Por que essa OE reconhecia como uma atribuição sua realizar esse incentivo? Será que ela se sentia pressionada pelos dirigentes do município ou mesmo pela formadora, para que as PAs modificassem suas práticas ou apresentassem resultados diferenciados em relação à aprendizagem das crianças? E ainda, é possível motivar alguém, ou seja, é possível que a motivação seja algo vindo de fora dos sujeitos? No capítulo anterior, quando tratei sobre as atividades realizadas no contexto formativo e expus relatos nos quais uma OE afirmava estar cansada, levantei algumas hipóteses para tentar compreender o desânimo frente à formação: a modificação na rotina das participantes da formação, o modelo de formação em blocos (o que se aplica somente às OEs, não às PAs), a carga horária de trabalho das professoras e a dupla ou tripla jornada de trabalho da professora mulher, que muitas vezes se envolve também com atividades domésticas e atividades da maternidade.

Retomando as CMs analisadas, nelas as OEs realizaram comentários sobre suas relações com as PAs: "*O dia passou rápido e na saída muitas vieram me abraçar e dizer que gostaram do encontro*" (CM 6 – 25/05/13 – Relato da prática). "*Me orgulho cada vez mais do meu grupo de professoras alfabetizadoras*" (CM 6 – 09/11/13 – Relato da prática). "*Consegui criar um laço com a turma, todas muito responsáveis e parceiras*" (CM 9 – 29/09/15).

> *Percebo no grupo que oriento, muitas limitações, embora algo fantástico esteja perpassando pelos docentes da Rede de SAP[37], o vínculo, que é fundamental neste processo. Somos um grupo mais unido, mais reflexivo, questionador* (CM 1 – 01/08/13 – Relato da prática).

Esses fragmentos evidenciam relações positivas, de vínculos entre as OEs e as PAs. Entretanto, as OEs também relataram sentimentos de angústia, medo e insegurança na sua atuação junto às PAs, que representaram desafios para a efetivação das formações no âmbito das redes de ensino. *"Estou um tanto apreensiva, pois não sei como será recebida a proposta de trabalho pelas colegas, professoras*" (CM 1 – 22/03/13 – Relato de prática). "*Meus medos, também são de*

[37] Ao utilizar a sigla "SAP", a autora do relato faz referência ao seu município de origem.

minhas colegas, e isto e visível, mas as esperanças são maiores" (CM 1 – 23/03/13 – Relato de prática).

> *Tenho receio de me colocar insegura frente ao grupo. Na verdade sempre acreditei na incompletude do sujeito, mas nesse momento me parece que preciso de mais certezas para poder auxiliar minhas colegas alfabetizadoras* (CM 1 – 10/07/14).
>
> *Apesar da insegurança, tivemos momentos muito proveitosos, o meu grupo parece ter se sentido mais responsável pela formação, chegavam nos encontros com todas as leituras realizadas, conteúdos sintetizados, muitas reflexões na ponta da língua* (CM 8 – 29/11/15).

A insegurança na atuação junto às PAs, relatada nos excertos anteriores indica o medo do julgamento, afinal, as OEs, no exercício de suas funções originais nas diversas redes de ensino, são colegas das PAs. Ao assumirem as formações como OEs de suas colegas, o receio de não executarem bem a função ou de que as colegas percebessem suas falhas, afetou as OEs. Cabe mencionar que existe uma complexidade nas relações estabelecidas no contexto docente. Então, quando uma colega assume uma posição de liderança frente às demais, essas relações podem se tornar ainda mais complexas.

A autora da CM 1 afirma que a prática pedagógica com as PAs oportuniza aprendizagens para ela: *"Tenho aprendido muito com as leituras, escritas e, sobretudo, com as minhas colegas alfabetizadoras*" (CM 1 – 14/09/13 – Relato da prática). Ao mencionar as PAs como colegas e ao reconhecer que, mesmo estando no papel de formadora, ela aprende com as colegas, a OE se coloca em uma relação de igualdade.

O reconhecimento de que as PAs também têm o que ensinar foi realizado pela OE autora da CM 6 em dois momentos: "*Foi muito bom ver o que cada uma pensa sobre o processo de planejamento e como aplicá-lo no seu trabalho diário*" (CM 6 – 06/07/13 – Relato da prática). "*O trabalho sobre Direitos de Aprendizagem de Matemática foi dinâmico, já que as cursistas tinham muitas sugestões de jogos e brincadeiras*" (CM 6 – 28/09/13 – Relato da prática). Nesses relatos, a OE reconheceu os saberes das PAs, que puderam partilhar com o grupo na formação.

Já no relato que segue, a OE autora da CM 6 não reconheceu os saberes das PAs, pelo contrário, afirmou que ela levou as PAs a compreenderem um conteúdo e isso gerou mudanças em suas posturas: "*Levá-las a entender a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula, foi bem gratificante a*

medida que muitas se propuserem a repensar sua prática, neste sentido" (CM 6 – 16 e 19/10/13 – Relato da prática). Isso pode ter acontecido pelo fato de as PAs não terem conhecimento sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado. Assim, foi necessário que a OE oferecesse subsídios para as PAs. É interessante perceber como a autora da CM 6 flutua entre uma postura mais aberta, de acolhimento das contribuições das PAs, e uma postura na qual ela é o centro da formação.

As respostas aos questionários também auxiliaram na compreensão sobre as relações entre OEs e PAs e os papeis assumidos no contexto formativo do PNAIC. Ao responderem as questões 23 e 24[38], as OEs explicaram como encaminhavam as atividades de escrita e de leitura das CMs junto aos grupos de PAs. "*Sim, temos acordado que todas devem escrever em suas cadernetas"* (QT1R2). "*Fica sempre como tarefa de casa o registro"* (QT1R12).

Especificamente em relação à leitura das CMs, 4 OEs afirmaram que, durante as formações, faziam com que todas as PAs de seus grupos lessem o que haviam escrito nas CMs: "*Todas realizam a leitura nas formações, cada uma escreve como acha melhor e realiza a leitura para o grupo"* (QT1R2). "*Sim. Ao iniciarmos o encontro todas realizam a leitura até mesmo como forma de retomada e continuidade dos assuntos trabalhados"* (QT2R10). "*Sim. Todas leem sua caderneta, pois para mim é fundamental escutar o que pensam ou se ficaram dúvidas"* (QT2R14). "*Sim. Em todos os encontros dedico tempo e incentivo a leitura de todas"* (QT2R17). Nessas situações, o modelo formativo que vai se desenrolando aponta para uma relação desigual e tipicamente escolar, na qual existe a exigência e cobrança pela realização da atividade. Essa relação tipicamente escolar pode, também, indicar zelo por parte das OEs, no sentido de se certificar sobre a aprendizagem das PAs e as possíveis dúvidas ou aspectos a serem mais bem desenvolvidos na formação.

A exigência, por parte das OEs, de que todas as PAs lessem suas cadernetas pode indicar insegurança frente aos processos da formação. Assim, o medo de que as atividades e combinações se perdessem pode ter gerado uma atitude inflexível das OEs. A exigência da leitura indica, também, uma reprodução dos processos

[38] Questão 23: Junto ao grupo de alfabetizadoras, você faz uso e incentiva a escrita nas cadernetas? Em caso afirmativo, como faz isso? Questão 24: Junto ao grupo de alfabetizadoras, você realiza e incentiva a leitura das cadernetas? Em caso afirmativo, como faz isso?

vivenciados na formação organizada pela IES, pois as formadoras também impunham a leitura das CMs por todas as participantes.

Diante dessa situação, na qual todas as PAs eram instigadas a ler suas CMs, pergunto-me: o que faziam as OEs quando alguma PA não queria realizar a leitura da CM ou quando não havia feito o registro? Qual a atitude dessas OEs em situações assim? Aconteciam situações de constrangimento frente às colegas? Qual o clima gerado? E qual a motivação das PAs para a realização dessa atividade e para a participação na formação como um todo? Parece-me que não havia espaço, naquele contexto, para a negação da proposta por parte das PAs, para o esquecimento ou, simplesmente, para a não realização, em função das outras demandas profissionais ou da formação.

Outras OEs, 6 delas, afirmaram que, ao realizarem a leitura das CMs, pediam que apenas algumas fossem lidas, não impondo a obrigação da leitura. "*A leitura é livre e não uma imposição"* (QT1R11). "*Sim. Eu peço que voluntários se candidatem e que a cada encontro se alternem os leitores e que seja no mínimo cinco por encontro"* (QT2R2). "*Sim. Sempre no início, após a leitura Deleite fazemos a leitura voluntária da caderneta. E sempre tenho muitas voluntárias e algumas que gostam de ler sempre, a cada encontro"* (QT2R7). Essa situação parece ser mais aberta do que a anterior e respeitar o desejo das PAs em participar ou não da atividade.

Para motivar a realização da atividade de leitura das CMs, algumas OEs afirmaram que também liam as suas escritas. "*Sim. Acho que pelo exemplo... procuro ler as minhas reflexões pra elas também"* (QT1R9). "*Realizo sim a leitura das minhas escritas. Sempre no momento da leitura eu também leio a minha e tbém em pequenos grupos"* (QT1R10). "*Sim, incentivo realizando muitas vezes a minha leitura"* (QT2R15). A leitura das CMs por parte das OEs se constitui como uma forma de legitimar a atividade, enfatizando a importância da mesma. Nessa atitude as OEs também se colocam como um modelo a ser seguido pelas PAs, um exemplo. Mais uma vez, em uma posição de centralidade.

Ainda em relação à leitura das CMs, algumas OEs expressaram aspectos que considero significativos e dizem respeito ao desejo em participar dessa atividade: "*Sim, eu incentivo as colegas a lerem sua caderneta, apesar que muitas vezes eu prefiro ouvir que ler a minha"* (QT2R3). "*Sim, realizo a leitura das cadernetas, mas vejo uma certa resistência em lerem. O fazem, mas percebo que ainda não se*

*apropriaram desta forma" (*QT2R6). "*Sim, mas percebo que as alfabetizadoras ainda estão 'tímidas' em ler seus registros"* (QT2R20). Cabe destacar a resposta QT2R3, na qual a OE afirma que ela mesma tem preferência por ouvir a leitura das CMs das suas colegas do que ler os seus registros.

Cada professora tem simpatia por certo tipo de proposta e se faz importante respeitar essas afinidades e desejos. É necessário desafiar as professoras para que ampliem sua participação e vençam seus medos e anseios. No entanto, o fato de as OEs obrigarem a participação das PAs ou deixarem livre essa participação, é um fator que molda as relações estabelecidas entre esses grupos, que pode ser de obediência, ao perceber-se obrigada a participar da proposta, ou de parceria e colaboração, ao perceber que a sua leitura espontânea pode contribuir com o grupo de formação.

Todos os aspectos anteriormente levantados ajudam a montar um cenário no que tange às relações entre OEs e PAs. Nesse cenário, temos as OEs como centrais, pois elas se percebem como fonte de subsídios, como aquelas que precisam motivar as PAs e, por vezes, cobrar sua participação. O desejo e o medo de atuar junto às PAs, bem como o desejo de qualificar essa atuação, também indicam a centralidade das OEs na aprendizagem das PAs. A insegurança frente às PAs revela o medo de serem julgadas por suas colegas das redes de ensino.

Algumas fugas ou exceções desse cenário foram apontadas no momento em que as OEs expressaram atitudes de reconhecimento dos saberes das PAs, demonstrando igualdade nos papeis de aprender e de ensinar. A não exigência da leitura das CMs também demonstrou respeito ao desejo de cada uma em participar e se expor frente ao grupo.

Por fim, algumas atitudes das OEs reproduziram modelos do que foi vivenciado no âmbito da formação proposta pela IES, ou melhor, reproduziram as atitudes de suas formadoras. Esse aspecto foi percebido especialmente na obrigação pela leitura das CMs e no uso dos mesmos argumentos das formadoras para justificar a atividade de escrita e de leitura das CMs.

5.3 RELAÇÕES ENTRE AS ORIENTADORAS DE ESTUDO

Há que se pensar, ainda, sobre as relações estabelecidas entre as próprias OEs. Inicio mencionando o modo como as OEs se referiam às colegas OEs nas CMs analisadas. Os termos que mais se destacaram foram: “colegas” (24 vezes) e “grupo” (11 vezes), entretanto, várias outras expressões foram utilizadas para se referir às OEs (Figura 29).

Figura 29: Quadro relativo ao modo como as orientadoras de estudo se referiam às colegas orientadoras de estudo nas cadernetas de metacognição

Expressão utilizada	Incidência
“colegas”	24
“grupo”	11
“grupo de estudos”	4
“outro”	3
“colegas orientadoras”	2
“pessoa”	2
“todas”	2
“pares”	2
“turma”	1
“professoras”	1
“grupo de OEs”	1
“grupo da turma”	1
“nossa turma”	1
“outras pessoas”	1
“grupo de colegas, as formadoras”	1

Fonte: Elaboração da autora

A maior parte dos termos utilizados para se referir às colegas OEs indica uma relação de igualdade – “colegas”, “colegas orientadoras”, “pares”, “professoras”, “grupo de colegas, as formadoras” – ou de pertencimento – “grupo”, “grupo de estudos”, “todas”, “turma”, “grupo de OEs”, “grupo da turma”, “nossa turma”. Alguns termos sugerem certo distanciamento ou diferenciação – “outro”, “pessoa”, “outras pessoas”. Nos relatos, entretanto, se sobressaem tratamentos de igualdade, conforme o que exponho a seguir.

Nas CMs analisadas, as OEs mencionaram aspectos ligados à convivência com o grupo de colegas OEs. Foram 54 relatos desse tipo. As CMs que mais fizeram menções ao grupo de OEs foram a CM 1 (14 vezes), CM 2 (13 vezes) e CM 6 (8 vezes). A CM 7 referiu-se ao grupo de OEs apenas 1 vez.

Em todos os registros, o modo como as OEs se referiam ao grupo de colegas foi positivo e carregado de afeto. As OEs teceram elogios às colegas, falando sobre o quão bom era conviver com elas e o quanto os grupos eram comprometidos em sua função. *"Percebo que grupo tem bastante maturidade, está comprometido e interessado em desvelar horizontes neste processo de estudos*" (CM 1 – 22/01/13). "*As discussões tiveram como temática a Educação Inclusiva. O grupo de OE demonstraram clareza da importância deste movimento na educação e apontaram todas as dificuldades que passa-se no cotidiano escolar e social*" (CM 2 – 11/11/14). "[...] *troca de conhecimentos com as colegas, que são ótimas*" (CM 4 – 11/07/14).

As OEs caracterizaram suas colegas utilizando adjetivos ligados às atitudes frente à formação, tais como, ser comprometidas, maduras, interessadas e dedicadas. Já outros adjetivos, como fantásticas, maravilhosas e ótimas, são vagos, não deixando claro ao que remetiam especificamente.

Nas CMs, as OEs afirmaram que o grupo de colegas colaborou para a construção das aprendizagens, aspecto que será explorado na próxima seção. Além das aprendizagens, a convivência com o grupo de OEs suscitou outras possibilidades: (I) vínculos e relações; (II) aconchego e acolhimento; (III) busca por caminhos; (IV) superação de dificuldades; (V) prestar atenção no outro e (VI) constituir-se no encontro.

Em relação ao vínculo, às relações, ao aconchego e à acolhida, os relatos a seguir mencionam esses aspectos: "*O PACTO tem sido para mim, quase como um evento mágico; mesmo diante de algumas contrariedades, sinto-me fortalecida com as leituras, com o vínculo estabelecido, com as novas relações"* (CM 1 – 03/11/13). "*O aconchego do trabalho da nossa turma, orientados por nossa querida formadora é sem dúvida 'é uma bela maior flor do mundo'"* (CM 2 – 09/07/14). "*Fui muito bem recebida pelo grupo, muito acolhedor, colegas se colocando a disposição para ajudar* [...]" (CM 9 – 29/09/15).

Os relatos anteriores se referem a relações positivas entre as OEs. Elas se sentiam fortalecidas, acolhidas e ajudadas nos grupos dos quais faziam parte. Já o relato a seguir, da CM 4, descreve uma atividade de finalização entre o grupo, realizada no ano de 2014. Trata-se da brincadeira Amigo Oculto. No dia relatado, houve a revelação do Amigo Oculto e a OE autora da CM 4 explicou que foi um momento de muita interação e repleto de emoções:

> *Revelação do amigo oculto, um momento lindo, pois oportunizou a cada uma uma linda declaração a pessoa que era sua secreta, muitas risadas e emoções. Ganhei um presente que gosto muito, um difusor de ambiente aroma canela. [...] Revelamos o amigo oculto da "Panelinha" como diz queridíssima J[39]., ganhei um presente lindo de uma pessoa linda. Amei [...] Emocionante! Um presente coletivo lido por D.[40] com um mimo de biscoitos decorados*! (CM 4 – 12/11/14).

É pertinente destacar a existência de "panelinhas" entre os grupos de OEs, ou seja, subgrupos formados a partir da afinidade entre elas. Esse fator aponta para uma dimensão da amizade, pois, além da relação amistosa do grupo como um todo, aquelas colegas que sentiam maior afinidade entre si acabaram aproximando-se e formando outros grupos, nos quais estabeleceram relações ainda mais próximas.

A CM 1 foi aquela na qual houve mais menções às colegas OEs. Creio que seja importante destacar alguns excertos dessa CM. Em um deles, a autora relatou que o grupo estava unido, buscando encontrar caminhos em um mundo surpreendente: "*Tranquilizo-me um pouco em ver o nosso grupo unido tentando encontrar caminhos para desvendar o mundo mágico e surpreendente da Matemática, da numeração, dos eixos que desencadeiam o pensar*" (CM 1 – 10/07/14). Percebo que, diante do novo e do desafiador, que representava a aprendizagem da matemática para as OEs, naquele momento da formação, as construções do grupo tomaram força e auxiliaram a aprendizagem de cada uma que fazia parte dele.

Esse aspecto relativo à força do grupo, que se apoia, que auxilia na aprendizagem de cada um e na modificação do pensamento, pode ser relacionado ao que Zeichner (2008) aponta como uma característica da reflexividade do professor. O autor faz uma crítica à noção de profissional reflexivo, construída por Schön (2000), pois esta considera apenas aspectos individuais. Para Zeichner (2008, p. 543), a teoria de Schön (2000) é deficitária, pois falta pensar na

> [...] reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças.

Esse aspecto é visível nas relações estabelecidas entre as OEs, pois, em muitas situações, foi a partir da interação com o outro que cada uma cresceu e se

---

[39] Refere-se a uma colega OE.
[40] Refere-se a uma colega OE.

sentiu mais fortalecida. Um depoimento da CM 7 corrobora esse pensamento. A OE autora afirma que o que há de mais importante na formação é "*ouvir o outro*":

> *O melhor das formações não é o academicismo, os textos teóricos, mesmo que façam parte totalmente necessária, o melhor é ouvir o outro, a forma como o outro entende a coisa. Meu filho veio me dizer que está em discussão filosófica com o professor sobre a "verdade absoluta". Existe ou não existe? Ele disse que existe, o professor disse que não. Nesse embate, eles vão se constituindo. Os dois, aluno e professor, não só o aluno. Nos constituímos no encontro. Que bom!!!* (CM 7 – 03/12/15).

O reconhecimento sobre o papel do outro, do encontro, da escuta, do embate é importantíssimo para compreendermos a dimensão social ou coletiva da reflexividade. Como aponta Zeichner (2008), o grupo que apoia e desafia, auxilia no reconhecimento das crenças e fortalece a busca por aquilo em que se acredita. Isso é enfatizado no relato da CM 7, quando a OE exemplifica seu pensamento, narrando uma situação ocorrida com o filho e seu professor. Cada um possui uma visão sobre uma temática e defende essa visão. Entretanto, "*Nesse embate, eles vão se constituindo. Os dois, aluno e professor, não só o aluno"*. Isso porque ao debater, discutir e argumentar a favor do seu ponto de vista, cada um precisa elaborar uma argumentação coerente, que possa contrapor ou corroborar o argumento do outro. Ao conhecer o argumento do outro, cada um reflete e pode manter, ampliar ou modificar a sua ideia inicial.

Todavia, isso só pode acontecer, conforme afirmou a OE autora da CM 7, ao ouvir o outro, "*como o outro entende a coisa*". Parece-me pertinente questionar: esse ouvir o outro é algo simples de se efetivar? Um excerto da CM 1 ajuda a refletir sobre isso: "*O que aprendi? Reaprendi a ouvir, prestar atenção nas falas das colegas, observar, analisar, refletir [...]"* (CM 1 – 30/11/15). Essa OE relatou que foi necessário reaprender a ouvir e prestar atenção no outro.

Em um contexto no qual impera a superexposição e a necessidade de mostrar-se, especialmente nas redes sociais, ouvir o outro e prestar atenção no que ele fala pode representar um desafio. Para a autora da CM 1, foi necessário reaprender a fazer isso, pois ouvir não se restringe ao ato de escutar o que o outro diz. Ouvir o outro é mais amplo e profundo e está ligado ao considerar o que é dito, pensar sobre isso, elaborar a fala proferida. Seria o que Gadamer (2002) denomina de "verdadeiro diálogo", que pressupõe a abertura para ouvir, o acolhimento àquilo que o outro traz e a modificação do pensamento inicial de ambos, a partir da escuta e da interlocução.

Cabe problematizar: o que embasa a fala da professora? Sobre quais bases sustenta seus argumentos? Sacristán (2012, p. 99) afirma que "[...] o professor pensa não de acordo com a ciência, mas conforme sua cultura". Assim sendo, construir uma argumentação para sustentar uma posição não se ancora majoritariamente em elementos teóricos ou da tradição pedagógica, ou do conhecimento científico-cultural-pedagógico, mas se ancora, de forma predominante, em aspectos ligados à cultura da qual provém a professora. Esses aspectos necessitam ser acolhidos no âmbito da formação docente.

Dando continuidade à sua reflexão, Sacristán (2012, p. 99) afirma que "[...] ainda que o pensamento não seja a ciência, pode-se pensar através da ciência, ela pode servir para pensar". Essa ideia reforça o compromisso que a formação de professores deve ter com o estudo da teoria, pois ela – a teoria, a ciência – ajuda a professora a pensar, a argumentar, a elaborar as situações que vivencia no âmbito da sala de aula. É a ciência que poderá alargar o conhecimento que a professora traz da sua cultura e permite a vivência de um diálogo qualificado, no qual os interlocutores se modificam, pois os elementos discursivos que emergem do diálogo lhes provocam e desestabilizam.

Finalizando a reflexão sobre as relações entre as OEs, em um último relato que trago, a autora da CM 1 menciona a importância da colega para a superação de dificuldades. Ela relata uma situação na qual apresentou dificuldades e a forma como as superou, que foi contando com a ajuda das colegas de formação.

> *Hoje reforcei minha ideia sobre a incompletude. A proposta de dobradura a partir de vídeo deixou-me frustrada, pois, não consegui sozinha concluir a dobradura, porém reporto-me a Vigotski, não consegui "ainda", zona de desenvolvimento proximal. Consegui com a ajuda do outro. Assim, sinto-me melhor* (CM 1 – 10/11/14).

Ao referir-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ela consegue transpor o conceito para uma situação da realidade, situação vivenciada por ela mesma, fazendo uso dele para pensar sobre o seu processo de aprendizagem. A ideia de processo está aí presente, porque entende que não havia conseguido realizar a tarefa sozinha "ainda", mas que poderia conseguir realizá-la sozinha em outro momento. A ajuda das colegas a fez sentir-se melhor.

Um olhar geral para as relações entre todas as participantes da formação do PNAIC-UFPel suscita mais algumas reflexões. A primeira delas, recordemos, diz respeito às expressões utilizadas pelas OEs para se referir às formadoras, às PAs e

às colegas OEs. Chama a atenção o fato de que os termos utilizados para se referir às formadoras são, basicamente, três: o nome da formadora e as palavras “formadora” e “professora”. Em algumas ocasiões, essas expressões foram combinadas de diferentes modos, entretanto, somente essas três expressões foram utilizadas. Já quando se referiam às PAs ou às colegas OEs, utilizaram muitas formas – 11 diferentes formas para se referir às PAs e 15 para se referir às colegas OEs. O que esse dado poderia sugerir?

Sugere que, em se tratando das formadoras, o modo com as OEs as enxergavam e consideravam convergia para uma hegemonia nas percepções. Havia consenso de que as formadoras eram a referência e ocupavam lugar de destaque. No que diz respeito às PAs e às colegas OEs, essas eram percebidas de diferentes formas, não havendo consenso. Esse dado poderia reforçar a ideia de que, na relação entre OEs e formadoras, houve uma reprodução de modelos hierárquicos vivenciados na escola e em outras formações, tanto o é que, o modo que as OEs se referiam às formadoras não variava, atestando sempre o lugar de referência das formadoras.

Outra reflexão pertinente diz respeito às ideias de diálogo e de diálogo pedagógico, desenvolvidas por Gadamer (2002). Ao abordar modelos de diálogo, Gadamer (2002) referiu-se ao diálogo pedagógico que, segundo o filósofo, não poderia ser considerado verdadeiro diálogo, pois nessa forma, normalmente a professora acredita ter o dever e o poder de falar e, quando assim o faz, na verdade não promove o diálogo, pois não consegue se abrir para também ouvir o aluno. Possivelmente, Gadamer estava se referindo a relações pedagógicas que ocorriam no âmbito do ensino tradicional. Assim, o diálogo pedagógico difere do que Gadamer (2002) chamou de verdadeiro diálogo, no qual não há supremacia de um dos interlocutores, mas, ao contrário, ambos se colocam em posição de igualdade e se permitem abrir-se ao outro, acolhendo suas percepções e elaborando-as.

Ao retomar as relações vivenciadas pelas OEs com suas diferentes interlocutoras – formadoras, PAs e colegas OEs –, percebe-se que, nas relações estabelecidas com as formadoras e com as PAs, destacaram-se as situações de diálogo pedagógico, uma vez que houve a centralidade de algumas interlocutoras em detrimento de outras, especialmente em situações de aula, ou seja, nas quais

uma das interlocutoras desenrolava falas de caráter informativo ou instrucional. É importante salientar, porém, que várias foram as situações nas quais as formadoras e as OEs buscaram aproximação com suas interlocutoras, no sentido de lhes dar a voz, valorizar seus saberes, compreender suas percepções. Inclusive, as orientações do programa estimulavam esse tipo de relação, especialmente quando da instituição dos princípios de mobilização dos saberes docentes, socialização e colaboração. Já as relações desenvolvidas entre as OEs pareceram, em sua maioria, aproximar-se do verdadeiro diálogo de Gadamer, uma vez que foram relações mais horizontais e de igualdade, nas quais houve a tentativa de compreensão do outro, de entendimento do seu posicionamento e colocação no lugar dele.

É possível pensar, ainda, sobre a autonomia exercida pelas professoras no âmbito das relações desenvolvidas no contexto da formação. Recordando, o estudo de Valli (1992 apud MIZUKAMI et al. 2010) ajuda a compreender que quanto mais envolvidas em atividades nas quais colocam em prática conhecimentos elaborados por outras pessoas, sem questioná-los, e quanto mais demonstram dependência para com outros, menos autônomas são as professoras. Esse cenário foi percebido especialmente nas relações entre OEs e formadoras. A situação na qual as OEs demonstraram maior insegurança e dependência em relação às formadoras foi aquela na qual tiveram o desafio de elaborar as formações das redes de ensino antes de ter participado das formações da equipe do PNAIC-UFPel, ou seja, quando não haviam ouvido as formadoras e as colegas e nem recebido subsídios que pudessem utilizar no âmbito dos municípios.

Dando continuidade ao capítulo, na sequência, trarei aspectos da relação das OEs com suas aprendizagens, tanto no âmbito individual, quanto no âmbito coletivo.

5.4 RELAÇÕES DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO COM SUA APRENDIZAGEM

Uma temática recorrente nos registros das cadernetas refere-se às aprendizagens das OEs. Elas apontaram aspectos individuais e coletivos relacionados às aprendizagens. Nas cadernetas analisadas foram encontrados 45 excertos abordando aspectos individuais de aprendizagem. A CM que mais ressaltou esse aspecto foi a CM 1 (16 vezes). Já a CM 7 não fez menção a esse tópico. Em

relação aos aspectos individuais de aprendizagem, os excertos das CMs mencionaram (I) os objetos das aprendizagens, (II) os recursos que possibilitaram as aprendizagens, (III) a consciência sobre as aprendizagens e (IV) outros aspectos.

No tocante aos objetos das aprendizagens, esses podem ser divididos nos conteúdos a serem ensinados e nas estratégias metodológicas. No que se refere aos conteúdos, as OEs citaram os seguintes conteúdos: sistema notacional, geometria, grandezas e medidas, dimensão, trabalho com os blocos lógicos, diversidade e variedade linguística, tipos textuais e gêneros textuais. Os excertos a seguir exemplificam o modo como os conteúdos foram abordados, na perspectiva da aprendizagem individual: "*A princípio a tarefa de construção de uma maquete pareceu-me desarticulada dos estudos dos cadernos, mas felizmente percebi a oportunidade de investigar, consolidar conceitos geométricos, de grandeza e medidas*" (CM 2 – registro "Formação PNAIC 20 a 24/10"). "*Fizemos uma página do nosso diário. Para entender grandezas e medidas, finalmente entendi* [...]" (CM 4 – 21/10/14).

No que diz respeito aos conteúdos, chama atenção um aspecto: a escolha dos conteúdos que compuseram os cadernos de formação estava atrelada às Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 9 anos e às discussões sobre currículo presentes no documento "Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2012). Este documento faz parte essencial de uma política de governo que está consubstanciada na Medida Provisória (MP) nº 586/2012, que foi anunciada pela então Presidente da República, Srª. Dilma Rousseff, no mesmo dia do lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao final do ano de 2012. A construção do referido documento ocorreu no âmbito do Conselho Nacional de Educação, do MEC, com a participação de especialistas de diferentes grupos de pesquisa e professores das redes de ensino.

Os conteúdos abordados no programa de formação basearam-se, então, nesse documento. Eles foram sistematizados em cadernos de formação, elaborados por estudiosos de universidades públicas parceiras do MEC. As formações, realizadas pelas OEs e pelas PAs, utilizavam os cadernos e buscavam desenvolver todo o seu conteúdo. O que achei curioso foi o fato de não ter percebido nenhuma

objeção, por parte das OEs, em relação aos conteúdos desenvolvidos nas formações. Elas não realizaram nenhuma manifestação ou nenhum questionamento sobre os motivos de serem abordados aqueles conteúdos, em detrimento de outros que poderiam ser do seu interesse.

Considerando o fato das professoras não terem participado diretamente da escolha dos conteúdos tratados na formação, García (1999) salienta a importância de se pensar na perspectiva assumida pelos programas de formação docentes:

> É necessário adoptar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. […] Para isso, a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores (GARCÍA, 1999, p. 30).

Nesse sentido, cabe refletir sobre o lugar da indagação no contexto formativo do PNAIC e pensar se as professoras foram consideradas consumidoras de conteúdos ou produtoras de conhecimento nesse contexto. Por um lado, o fato de não terem participado da escolha dos conteúdos desenvolvidos na formação pareceu não ter colaborado para o exercício da autonomia docente, pois não gerou oportunidade para as professoras se manifestarem. Para mim, elas parecem ter sido consideradas consumidoras de conteúdo, conteúdo escolhido por outros. Por outro lado, os princípios do programa incentivaram a autonomia das professoras e o engajamento para buscar conhecimento, sendo princípios importantes para o desenvolvimento intelectual das professoras. Além disso, as formações foram pautadas pela valorização do fazer e do pensar das professoras. Assim sendo, não é possível assumir uma posição polarizada no que diz respeito às ações formativas do PNAIC, mas sim, é necessário perceber a ambiguidade inerente ao programa.

As OEs também se referiram à aprendizagem de conhecimentos ligados às estratégias metodológicas, ou seja, conteúdos relacionados ao fazer pedagógico. Foram citados: a articulação entre teoria e prática, ludicidade, heterogeneidade, interdisciplinaridade, sequência didática, relatos reflexivos, avaliação, plano de ensino individualizado e ensino da Matemática. “*Aprendi a importância da avaliação no ciclo de alfabetização e, mais, o quanto isso exige um bom planejamento e registros adequados, para mapear o perfil do nosso aluno ao longo do ano*” (CM 6 – 11/11/13). “*Aprendi que interdisciplinaridade além de ser uma palavra enorme e*

difícil de pronunciar, é uma forma abrangente, de trabalharmos em sala de aula, que favorece o diálogo entre as disciplinas, torna as aulas mais dinâmicas e produtivas" (CM 8 – 01/12/15).

Ainda em relação às aprendizagens das OEs, ao mencionarem os conteúdos aprendidos no decorrer da formação, além de explicitar os objetos da aprendizagem, as OEs também mencionaram as estratégias ou atividades por meio das quais as aprendizagens foram possibilitadas, ou seja, os recursos didáticos ligados a elas. Esses recursos foram divididos em formais ou técnicas didáticas e informais ou interações.

Os recursos formais ou técnicas didáticas dizem respeito às estratégias de aprendizagem que foram intencionalmente organizadas pelas formadoras, ou seja, ao realizar o planejamento de cada encontro, as formadoras pensaram em recursos que pudessem auxiliar ou promover a aprendizagem das OEs. Os recursos formais ou técnicas didáticas citados pelas OEs foram: estudo de autores, leituras, escritas, auto-avaliação, discussão, troca de conhecimentos com colegas, trabalho em grupo, escrita de diário, retomada de conceitos, leitura das cadernetas, explicação passo-a-passo. "[...] *fomos divididas em dois grupos e o meu grupo explicou sobre interdisciplinaridade e aprendi mais sobre este tema que nos envolve sempre*" (CM 5 – 02/12/15). *"A tarde, a leitura foi muito proveitosa, sempre me instiga a ler mais e procurar os textos sugeridos no final do caderno de formação*" (CM 6 – 20/08/13).

Já os recursos informais referem-se àqueles que não foram intencionalmente planejados pelas formadoras, mas que, no decorrer da formação, apareceram como recursos que possibilitaram a aprendizagem. Portanto, tratam-se de recursos que nem sempre são identificados como mobilizadores da aprendizagem, embora, no contexto formativo, tenham-se tornado relevantes para que a mesma acontecesse. Os recursos informais citados nas CMs foram: aprendizagem com as PAs, vínculo com as colegas, ajuda do outro, escuta, fala, prática e crença na formação. "*Tenho aprendido muito com as leituras, escritas e, sobretudo, com as minhas colegas alfabetizadoras"* (CM 1 – 14/09/13 – Relato da prática). "*A impressão que tenho é que a cada escuta, fala, leitura consolida-se mais os pontos em estudo, isto pensando que estamos há um ano nesta caminhada e sempre aprende-se algo novo* [...]" (CM 2 – 09/07/14). "*Como aprendi: Com a simples afirmação de que "eu apoio" e acredito na formação continuada como possibilidade de transformação da prática*

pedagógica" (CM 3 – 28/09/15). "*Mas só fui aprendendo na medida que fui fazendo[...]*" (CM 9 – 29/09/15).

No que diz respeito aos recursos informais, os que mais se destacaram foram os recursos ligados à interação, troca com o outro. Assim, ao tratar dos recursos informais, também os chamo de interativos. Levanto a hipótese de que as formadoras costumam pensar sobre as melhores formas de organizar os momentos formativos e os recursos formais que podem colaborar para a aprendizagem das cursistas, organizando slides, selecionando textos, vídeos, leituras deleite, atividades, dentre outros. Talvez as formações sejam estruturadas sem que se considerem os recursos informais ou interativos. No entanto, é importante ter ciência de que o aprender e o ensinar extrapolam o formalmente pensado, incidindo em instâncias não inicialmente consideradas. Os recursos informais ou interativos, que foram apontados pelas OEs, indicam pistas importantes para a organização dos momentos formativos e a necessidade de valorizar a interação, a ajuda mútua e os momentos de prática.

Outro aspecto relevante diz respeito à consciência das OEs sobre suas próprias aprendizagens ou conhecimentos. Nesse sentido, as reflexões das OEs apontaram para dois entendimentos: (I) um deles ligado à ideia de que lhes faltava conhecimentos ou que tinham dificuldade em relação a algum conceito ou alguma área do conhecimento e (II) o outro de que necessitavam buscar mais conhecimentos ou aprimoramento da prática. Em alguns casos, o segundo entendimento foi resultante do primeiro, ou seja, a consciência da falta de conhecimentos levou à conclusão de que a OE precisava buscar mais leituras ou qualificar sua prática. Em outros casos, isso não ocorreu, pois as OEs constataram que lhes faltavam subsídios, justamente a partir da aprendizagem dos mesmos.

Nos relatos a seguir, a consciência sobre a falta de conhecimento parece ter-se dado a partir do momento no qual esses conhecimentos foram abordados na formação, ou seja, certo conteúdo foi trabalhado e, a partir disso, as OEs perceberam o quanto não sabiam em relação a ele: "*Mais uma vez, constatei minha incompletude, pois aprendi muitas coisas novas referentes a estas limitações*" (CM 1 – 25/01/13). "*Aprendi muito sobre geometria, pois para mim era muito confusa, pois na prática de ensinar temos que aprender primeiro, ficou claro sobre a geometria plana, bi, tridimensional, e onde ela se apresenta no cotidiano*" (CM 4 – 02/10/14).

"*Mas a leitura dos slides serviu para consolidar a diferenciação entre tipos e gêneros textuais. Ate hoje, eu não tinha bem claro estes conceitos*" (CM 6 – 20/08/13). "*Trabalho com projeto há anos, mas foi a partir deste estudo que pude reconhecer uma ou mais sequências didáticas dentro dos projetos. [...] Estou revirando muitos conceitos internos*" (CM 6 – 09/10/13).

Também relacionado à falta de conhecimento, no depoimento na CM 6, a OE revela que, ao obter esclarecimentos sobre um tema em questão, sentiu-se aliviada, pois, a partir do estudo, teria condições de trabalhar esse mesmo tema na formação com as PAs, algo sobre o qual, certamente, tinha dúvidas. "*Ouvir a E. explicando sobre a dimensão foi muito esclarecedor e trouxe até um alívio por saber como trabalhar com as cursistas*" (CM 6 – 02/10/14).

Os excertos anteriores mobilizam algumas reflexões. Uma delas diz respeito ao processo de consciência de si que as OEs vão experimentando e construindo na medida em que a reflexão as leva a perceber aspectos ligados aos seus saberes e não saberes. A consciência daquilo que sabe, do que se ignora ou daquilo sobre o que se pensava de forma equivocada, deve ter feito com que as professoras avançassem na busca por mais conhecimentos, ainda que essa atitude de busca não tenha sido citada nos relatos anteriores, que se centram apenas no aspecto da deficiência ou defasagem.

Cabe refletir, também, sobre o modo como as OEs realizavam suas práticas na EB. De acordo com os relatos, havia conteúdos que fazem parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que as OEs não dominavam. Como faziam, então, para ensinar esses conteúdos? Considero interessante a afirmação encontrada na CM 4: "[...] *na prática de ensinar temos que aprender primeiro* [...]" (CM 4 – 02/10/14). Essa afirmação, em princípio, parece óbvia: para ensinar, é preciso aprender primeiro, é preciso saber o que se deseja ensinar. Entretanto, na realidade das professoras, parece que essa relação não é direta: preciso saber antes de ensinar. No currículo escolar, parece que existem, sim, conteúdos que precisam ser ensinados sem que se saiba totalmente, tais como a geometria, dimensão, gêneros textuais e tipos textuais, conforme o que citaram as OEs. Além disso, elas também afirmaram ter dúvidas relacionadas a estratégias metodológicas e assuntos que permeiam a educação, tais como projetos didáticos, sequências didáticas e inclusão.

Esse fato aponta para a deficiência na formação das professoras e salienta que existe uma gama de conhecimentos sobre os quais as professoras não aprenderam, ou não aprenderam suficientemente bem, durante a formação inicial. Outros fragmentos dos relatos anteriores também apontam para essa situação: "[...] *para mim era muito confusa* [...]" (CM 4 – 02/10/14)*; "Ate hoje, eu não tinha bem claro estes conceitos"* (CM 6 – 20/08/13); "[...] *foi a partir deste estudo que pude reconhecer* […]" (CM 6 – 09/10/13). Frente a essa problemática permanece a dúvida: como ensinar algo que não se sabe?

O relato da CM 6 ajuda a pensar sobre o modo como acontece a aprendizagem das professoras no contexto da formação continuada, quando as professoras aprendem algo novo ou quando se deparam com conhecimentos diferentes daqueles que haviam aprendido inicialmente. "*Estou revirando muitos conceitos internos*" (CM 6 – 09/10/13), é o que afirma a autora da CM 6. É possível pensar que as formações propiciam o confronto entre aquilo que a professora acreditava inicialmente e os novos saberes, gerando um desequilíbrio. A partir disso, a professora procura assimilar esses novos saberes, aos seus conhecimentos anteriores, realizando a acomodação dos mesmos, em um processo de adaptação, de acordo com Piaget.

Em outros relatos, percebe-se que, frente às dificuldades ou à falta de subsídios, as OEs apontaram para a necessidade de buscar, de ir além. Destaco a CM 1, na qual esse aspecto é recorrente, o que evidencia traços do perfil da OE autora, que parece assumir a responsabilidade por sua própria formação: "*Muita busca, é esta a trajetória a percorrer*" (CM 1 – sem data – registro "PNAIC / 2014"). "*Referente aos conteúdos abordados estou um tanto preocupada, pois já iniciei a unidade 5, e tenho receio que não daremos conta, devido a complexidade dos mesmos. Todavia, deixarei a preocupação de lado e tratarei de ocupar-me mergulhando no estudo das unidades*" (CM 1 – 29/09/14).

A necessidade de buscar mais conhecimentos a fim de superar as dificuldades também foi citada nas CM 2 e CM 8. Na CM 2, havia uma listagem de vários conceitos que a OE precisava retomar, provavelmente, aspectos que precisaria aprofundar. Já na CM 8, a OE relatou uma dificuldade que encontrou, juntamente com suas colegas, e concluiu que, frente a essa dificuldade, precisaria realizar mais leituras para compreender aquilo sobre o que ficou com dúvidas.

> *Retomar conceitos:*
> *- Currículo*
> *- alfabetização*
> *- letramento*
> *- áreas do conhecimento*
> *- componentes curriculares*
> *- interdisciplinaridade*
> *- transversalidade*
> *- projetos didáticos*
> *- sequência didática*
> *- atividades permanentes*. (CM 2 – 21/08/13)

> *Não conseguimos concluir o plano, somos inexperientes, eu e minhas colegas que são do centro de Porto Alegre desconhecemos, não sabemos como que se elabora um plano individualizado e nem o que é na prática um currículo paralelo. Acho que vou ter que correr atrás de mais formação, (leitura) para poder compreender o assunto* (CM 8 – 02/12/15).

Os excertos que apontam para a necessidade de buscar mais conhecimentos evidenciam que as OEs se percebiam, nesses momentos, como responsáveis por sua própria formação, não colocando essa responsabilidade somente no programa de formação. Ao realizar um estudo sobre teorias de aprendizagem do adulto e formação de professores, García (1999, p. 52) afirma que

> [a] aprendizagem autónoma é um dos conceitos básicos da educação de adultos, e tem vindo a ser caracterizada como uma aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem independente, auto-ensino, etc. Os autores que a defendem afirmam a necessidade de desenvolver a capacidade de inteligência crítica, de pensamento independente e de análise reflexiva.

No contexto do PNAIC, a aprendizagem autônoma não se constituía como um objetivo explícito do programa. No entanto, os princípios assumidos no primeiro ano do PNAIC, e que tiveram continuidade nos anos posteriores, buscaram valorizar dimensões ligadas à aprendizagem autônoma, como é o caso dos princípios da reflexividade e do engajamento. Nesse sentido, percebo que, quando as OEs reconheciam a necessidade de buscar mais conhecimento, parte dos objetivos do programa, no que tange à formação das professoras, estava sendo atingido, uma vez que essa busca está ligada ao princípio do engajamento para aprender continuamente.

Ainda em relação aos aspectos individuais de aprendizagem, há registros que apontam para outras questões: (I) a importância da formação na obtenção de conhecimentos, (II) o esforço realizado para a efetivação das formações, (III) a motivação gerada pelos desafios do programa e a (IV) importância das colegas para a aprendizagem individual. Não problematizarei esses aspectos porque são tratados de formada diluída ao longo dos demais capítulos de análises.

Ao mencionarem, nas CMs, aspectos ligados à convivência com o grupo de colegas, foram ressaltadas algumas possibilidades pedagógicas, ou seja, o que a convivência com esse grupo permitiu desenvolver. As duas possibilidades levantadas foram: (I) a aprendizagem e (II) a oportunidade de compartilhar ideias, saberes, experiências, conhecimentos ligados ao cotidiano, expectativas, emoções, dúvidas, anseios, sonhos e inquietações.

Em relação ao papel do grupo para as aprendizagens, destaco os seguintes excertos: "*Aprender é um processo, somos incompletos e com o outro podemos suscitar novos saberes*" (CM 1 – sem data – registro "Outubro"). "*Acrescento também que a atuação de minhas colegas no grupo da turma é fundamental para o avanço destas aprendizagens*" (CM 2 – 10/07/14). "*Adorei o nosso trabalho sobre cartografia. Fazer parte de um grupo criativo é muito edificante, nos faz querer superar nossos conhecimentos a todo momento*" (CM 6 – 20/10/14).

Os relatos anteriores apontam para a dimensão do grupo no avanço das aprendizagens das OEs, trazendo a ideia de que, por vezes, a aprendizagem é impulsionada por fatores externos, nesse caso, o grupo de colegas. Em relação à aprendizagem propiciada pelo grupo, as OEs afirmaram que a atuação das colegas e o fato de estarem inseridas em um grupo as fez aprender mais.

Já em relação às trocas e partilhas, os excertos a seguir ilustram a importância desses movimentos para as OEs: "*Aprendi muito ao compartilhar com as colegas maravilhosas as experiências e conhecimentos de saberes dos seus cotidianos*" (CM 3 – 01/12/15). "*É muito bom o reencontro com todas, e nesta formação pudemos ouvir desabafos e lindos relatos sobre como o PACTO está acontecendo nos municípios, e poder partilhar experiências*" (CM 5 – 01/12/15). "*De fato, é na troca com nossos pares que crescemos*" (CM 6 – 20/10/14). *A troca de experiência para mim ajuda muito*" (CM 9 – 30/11/15).

A possibilidade de trocar, ouvindo o que o outro tem a dizer, foi reconhecida como um ponto positivo das formações. Tanto as experiências, quanto os conhecimentos foram partilhados nos momentos da formação. Em se tratando das experiências, segundo os relatos, não somente as experiências positivas agregaram conhecimentos para o grupo, mas também os desabafos e as falas sobre o que não aconteceu conforme o previsto ou o modo com que as OEs gostariam que tivesse acontecido.

A troca constituiu-se como um elemento importante, uma vez que as OEs conseguiram reconhecer-se na fala de suas colegas. Perceberam, a partir das diferentes falas, que as angústias, as dificuldades, os avanços e as alegrias, por vezes foram as mesmas, independentemente do município no qual ocorria a formação. Acredito que, assim como o reconhecimento, também o estranhamento, ou a não identificação com a fala do outro, pode ser um elemento formativo, pois, na medida em que não se reconheciam na fala da colega, as OEs conseguiam ter mais clareza sobre as próprias certezas, reconhecendo melhor a si próprias.

Neste capítulo procurei compreender as diferentes relações que foram sendo tecidas ao longo dos processos de formação realizados no PNAIC-UFPel. No que diz respeito às relações interpessoais, resgatei o modo como as OEs se referiram às suas interlocutoras – formadoras, PAs e OEs –, as menções que realizaram a elas nas CMs e outros dados provenientes do questionário.

No que se refere às aprendizagens, a seção tratou essencialmente de aspectos relatados nos excertos advindos das CMs analisadas. Esses aspectos estiveram relacionados a aprendizagens que se deram de forma individual, ou seja, que foram mobilizados por cada uma das participantes da formação, e as aprendizagens ligadas ao coletivo, ou seja, movimentos coletivos realizados no grupo de formação que incidiram nas aprendizagens das OEs. Por que me refiro às aprendizagens no plural? Porque abordei diferentes tipos de aprendizagens, as que se deram individualmente e as coletivas, as que se referiram à apropriação de conceitos e ou de estratégias de ensino, as que mostraram construções relacionais com os diferentes sujeitos que participam do programa em situações coletivas distintas, entre outras.

De modo geral, este capítulo apresenta elementos relevantes para pensar as relações formativas no âmbito do programa PNAIC, potencializando a dimensão formativa e criando condições para que a reflexividade pedagógica pudesse ser produzida entre professores em contexto de formação continuada. As reflexões realizadas neste texto permitem perceber, portanto, que a reflexividade pode ser fomentada em espaços coletivos de leitura e de escrita.

Por fim, a compreensão sobre os modos como se estabeleceram as relações interpessoais e as relações entre as OEs e suas aprendizagens, me parece ser

essencial para a compreensão sobre os processos de autonomia e reflexividade docentes, que serão explorados na sequência do texto.

6 A ESCRITA E A LEITURA DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO

Neste capítulo, busco compreender as relações estabelecidas entre as OEs e as atividades de leitura e de escrita no geral, e, especificamente, com a leitura e a escrita das CMs. Para tanto, inicio resgatando dados provenientes do questionário e, na sequência do texto, articulo-os com os dados advindos das CMs analisadas e das tomadas de vídeos. O diagrama a seguir (Figura 30) representa os pontos de destaque neste texto.

O contexto desta pesquisa contempla um programa de formação continuada para professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa formação, estratégias de escrita e de leitura foram utilizadas, sistematicamente, como elementos formativos. Assim, este capítulo ocupa centralidade nesta tese, pois volta seu olhar para uma dessas estratégias, a caderneta de metacognição. No entanto, antes de olhar especificamente para esse instrumento de registro, cabe refletir sobre a leitura e a escrita das professoras de maneira geral. É importante pensar que, em se tratando de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escrita e a leitura têm uma função muito específica no fazer docente, pois ambas se constituem como objetivo e objeto de trabalho dessas professoras. Ao atuar nos anos iniciais, a principal finalidade é o ensino da escrita e da leitura. Mas essas atividades são apreciadas pelas professoras? E ainda, como formar bons leitores e escritores caso as professoras não apreciem, elas mesmas, essas atividades?

Figura 30: Diagrama de sistematização do capítulo “A escrita e a leitura das orientadoras de estudo”

Fonte: Elaboração da autora

Kramer (1997) realizou uma pesquisa com professoras que atuaram nos anos 20, 30, 40 e 50. A pesquisa procurou perceber a relação das professoras com a escrita e a leitura. As professoras entrevistadas na pesquisa de Kramer reagiram com estranhamento quando foram perguntadas sobre sua relação com a leitura e com a escrita, pois, para elas, ler e escrever eram atividades que não poderiam ser separadas de suas funções de professoras.

Mas, e hoje, o que pensam as professoras sobre a escrita e a leitura? Qual o papel que atribuem e a relação que estabelecem com essas atividades? A leitura e a escrita são consideradas apenas como conteúdos que devem ser ensinados? São vistas somente como instrumentos burocráticos de registros da prática docente? No texto que segue, apresento a compreensão que foi sendo construída em relação às questões anteriores, e outras mais que se apresentaram no processo de interpretação e compreensão dos dados.

Assim sendo, este capítulo busca apresentar um perfil das participantes da pesquisa no que diz respeito, especificamente, aos seus hábitos e às suas relações com a escrita e com a leitura de modo geral. Na sequência, o texto aborda as relações das OEs com as atividades de escrita e de leitura das CMs, assim como a

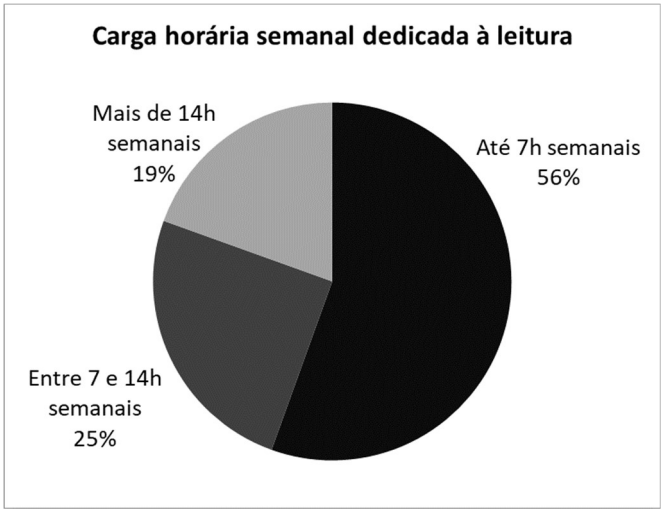
realização da atividade das cadernetas nos grupos de PAs. Finalizando o capítulo, estão as observações e sugestões das OEs sobre a atividade das CMs. O movimento de compreensão das relações das OEs com a atividade das CMs, tanto no que diz respeito a sua participação como escritoras e leitoras das CMs, quanto a de serem motivadoras da participação das PAs nessa mesma atividade, ajudam a pensar propostas para a formação continuada de professoras.

6.1 RELAÇÕES DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO COM AS ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA

Com o objetivo de levantar o perfil do grupo de OEs participante da pesquisa e as relações que estabelecem com a escrita e com a leitura, o questionário aplicado contemplou perguntas relativas a essas atividades. No que diz respeito à importância concedida às atividades de leitura e de escrita, a leitura foi considerada fundamental por 73% das OEs, enquanto que a escrita foi considerada fundamental por 61% das participantes. Revela-se aí a percepção de que a leitura é considerada mais importante do que a escrita. Cabe questionar os motivos que fazem as OEs considerarem a leitura como uma atividade mais importante. As reflexões que apresento na sequência poderão auxiliar na compreensão sobre essa percepção por parte das orientadoras.

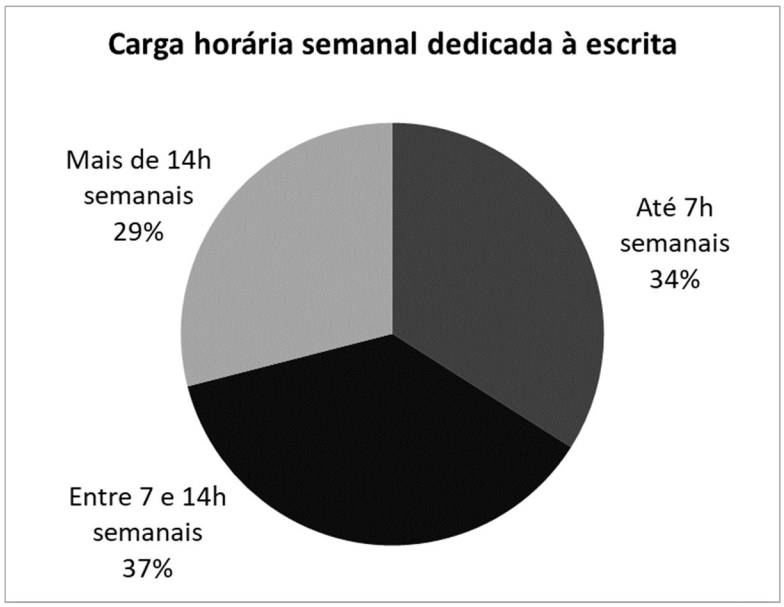
Os dois gráficos a seguir (Figuras 31 e 32) apresentam o percentual de horas semanais dedicadas às atividades de leitura e de escrita pelas OEs.

Figura 31: Gráfico referente à carga horária semanal dedicada às atividades de leitura pelas orientadoras de estudo



Fonte: Elaboração da autora

Figura 32: Gráfico referente à carga horária semanal dedicada às atividades de escrita pelas orientadoras de estudo



Fonte: Elaboração da autora

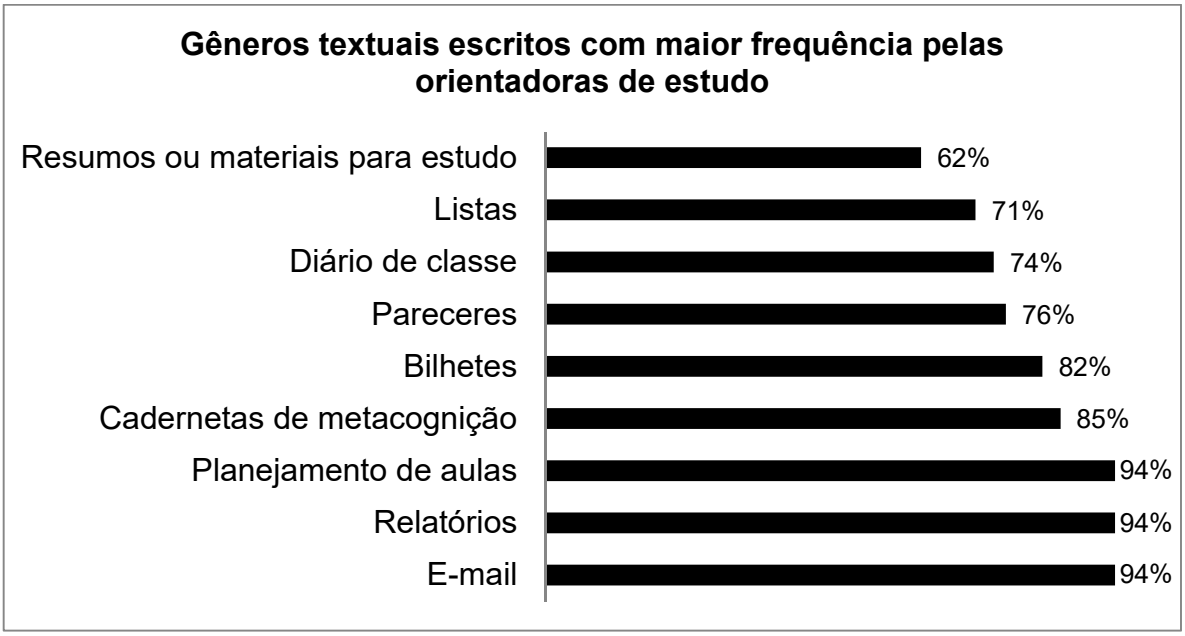
Conforme as respostas, as atividades de escrita receberam maior tempo de dedicação do que as atividades de leitura. É possível compreender esse dado ao considerar as atividades que fazem parte das atribuições das professoras no seu trabalho, como docentes, e na função de OEs, que exerciam no momento da pesquisa: são atividades que exigem predominantemente a escrita. Praticamente tudo aquilo que é exigido do professor na escola é realizado através da escrita. No âmbito do programa ocorria o mesmo, uma vez que era solicitado que as OEs elaborassem e entregassem às formadoras os planejamentos e os relatórios das aulas, além de terem que realizar a escrita das CMs. Ademais, era preciso organizar e montar o material a ser utilizado nas aulas com as PAs, o que também envolvia a escrita.

Evidentemente, a leitura se fazia necessária, até mesmo para embasar os planejamentos das OEs, no entanto, a comprovação de que a leitura era realizada – através de relatos orais, fichas de leitura ou resumos, por exemplo – não se constituía em atividade tão comum e sistemática quanto àquelas atividades que envolviam a escrita. De modo geral, programas de formação continuada não costumam realizar atividades de controle da leitura realizada.

Ao citar os gêneros textuais mais escritos, as OEs evidenciaram a centralidade da profissão nas tarefas relacionadas à escrita. Esse dado pode ser

visualizado no gráfico a seguir (Figura 33), que mostra os gêneros textuais que as OEs afirmaram escrever com maior frequência[41], dentro de uma listagem de gêneros elencados na questão de número 14 do questionário[42]. As porcentagens foram calculadas considerando o quantitativo de respostas 1 (sempre escrevo) e 2 (escrevo seguidamente).

Figura 33: Gráfico referente aos gêneros textuais escritos com maior frequência pelas orientadoras de estudo



Fonte: Elaboração da autora

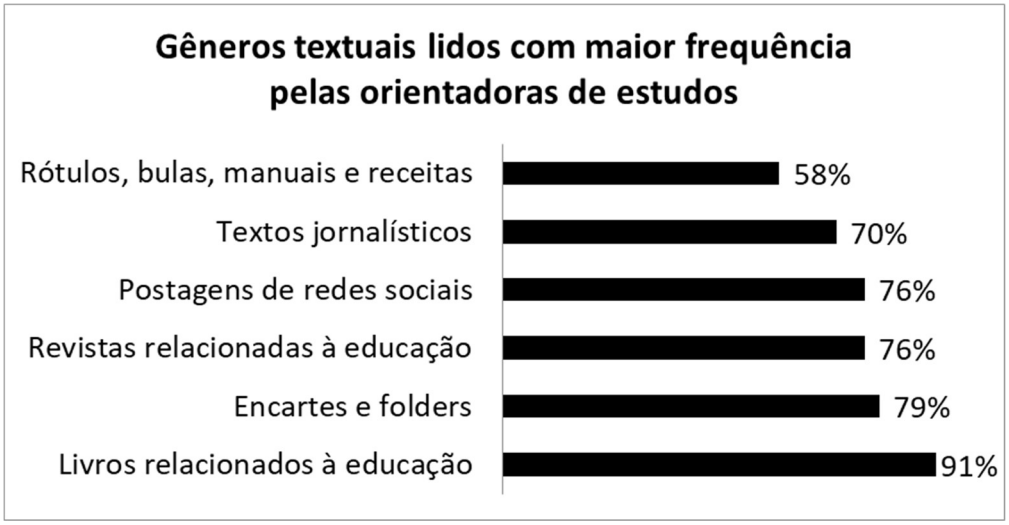
Analisando o gráfico, é possível perceber a centralidade da profissão docente no que diz respeito às atividades de escrita. Com exceção dos bilhetes e das listas, os gêneros textuais mais escritos pelas OEs – e-mail, relatórios, planejamento de aulas, cadernetas de metacognição, pareceres, diário de classe e resumos ou materiais para estudo – são relacionados às demandas da profissão docente, tratando-se de atividades com as quais a maior parte dos professores se envolve, no contexto do trabalho docente.

O mesmo não ocorreu no que diz respeito às atividades de leitura. O gráfico a seguir (Figura 34) apresenta os gêneros textuais que as OEs afirmaram ler com

[41] Na sequência do texto também serão abordados os gêneros textuais que as OEs afirmaram escrever com menor frequência.
[42] A questão nº 14 do questionário foi: *Quais gêneros textuais você escreve? Marque de 1 a 5, conforme a frequência de escrita*.

maior frequência[43] dentro de uma listagem de gêneros apresentados na questão de número 10 do questionário[44]. As porcentagens foram calculadas considerando o quantitativo de respostas números 1 (leio sempre) e 2 (leio seguidamente).

Figura 34: Gráfico referente aos gêneros textuais lidos com maior frequência pelas orientadoras de estudo



Fonte: Elaboração da autora

Os materiais citados como aqueles lidos com maior frequência contemplam gêneros relacionados à profissão docente (livros e revistas ligados à educação) e outros ligados a atividades do cotidiano, não havendo predomínio daqueles relacionados ao ser professora.

Cabe refletir sobre o que representa a presença de rótulos, bulas, manuais e receitas como gêneros que as professoras frequentemente leem. Ao afirmarem que leem sempre ou seguidamente esses gêneros, as professoras estão se referindo a textos que utilizam no seu cotidiano, quando preparam alguma receita, informam-se sobre produtos, buscam instruções para utilizar ou montar algum objeto ou estariam apontando para algum tipo de adoecimento ou dependência química de sua parte?

Os dados obtidos através do questionário, que apontam para uma elevada frequência de leitura de textos do tipo instrucional, tais como as bulas, manuais, receitas e rótulos, não permitem afirmar que dentre eles há supremacia na leitura de bulas de medicamentos. Da mesma forma, não é possível afirmar que as receitas se

[43] Na sequência do texto, também serão abordados os gêneros textuais que as OEs afirmaram ler com menor frequência.
[44] A questão nº 10 do questionário foi: *Quais gêneros textuais você lê? Marque de 1 a 5, conforme a frequência de leitura*.

referem exclusivamente a preparações culinárias, podendo abranger, também, receitas de dietas ou receitas médicas, por exemplo. Entretanto, levanto a hipótese de que esses dados poderiam estar ligados a um cenário de adoecimento docente, algo que não se constitui como uma novidade, visto que as professoras são, frequentemente, acometidas por doenças, tais como a depressão e a obesidade, por exemplo.

Estudos recentes apontam para uma realidade preocupante no que diz respeito ao mal-estar docente, adoecimento das professoras e excessivo uso de medicação. O grupo de pesquisa coordenado pelo professor Dr. Jarbas Santos Vieira, da Universidade Federal de Pelotas, buscou compreender como se estabeleciam as relações entre esses fatores na rede municipal de educação do município de Pelotas/RS. Através da análise de dados da biometria da Secretaria da Saúde, fichas cadastrais das professoras e entrevistas, a pesquisa realizada pelo grupo evidenciou o uso de medicação por parte das professoras como uma forma de adotar “medidas emergenciais que reorganizem as emoções, os sentimentos de inadequação e as desordens do corpo para lidar rapidamente com as demandas do cotidiano” (VIEIRA et al. 2010, p. 319). No que diz respeito à medicamentação, Vieira et al. (2010, p. 318) afirmam que

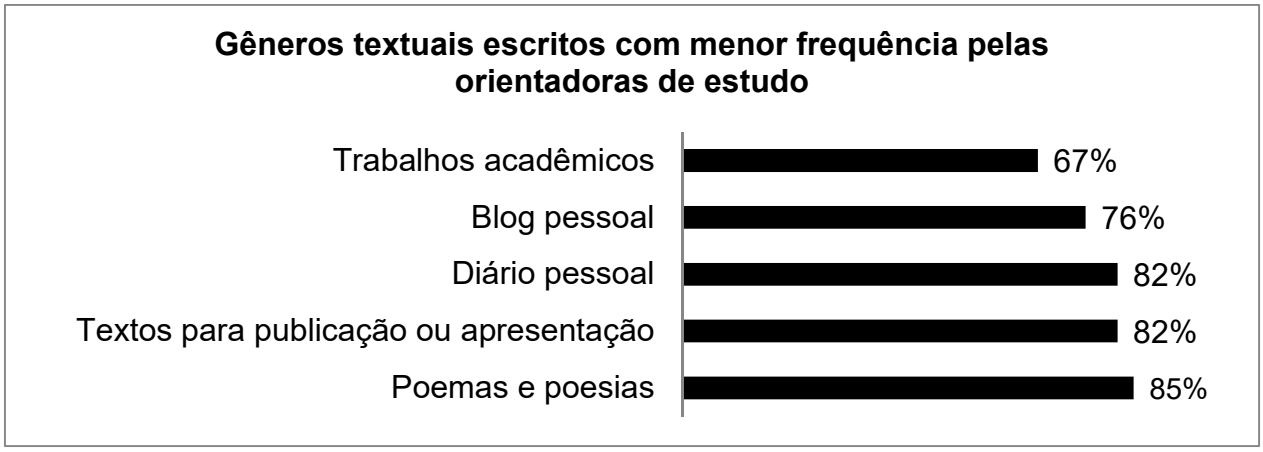
> [m]edicamentação é a relação entre a adequação das professoras às situações conflituosas do seu ofício e as tentativas de atenuar os efeitos prejudiciais dessas condições sobre a sua saúde, através do consumo de medicamentos. As docentes tentam, através de medicação, prescritas ou acessadas com facilidade nas prateleiras das farmácias, modos de aliviar os problemas que a atividade laboral vem trazendo à saúde.

Assim sendo, a indicação por parte das OEs participantes da pesquisa da elevada frequência de leitura de gêneros como rótulos, bulas, manuais e receitas poderia indicar a prática da medicamentação docente. No entanto, por não dispor de informações aprofundadas sobre esse dado, essa suspeita permanece como uma hipótese sem confirmação.

Um olhar para os gêneros escritos e lidos com menor frequência também se faz pertinente. A questão de número 14 do questionário buscou identificar os gêneros textuais que as professoras menos escreviam. O gráfico a seguir (Figura 35) apresenta aqueles gêneros que as OEs afirmaram escrever com menor

frequência.[45] As porcentagens foram calculadas considerando o quantitativo de respostas números 4 (escrevo pouco) e 5 (nunca escrevo).

Figura 35: Gráfico referente aos gêneros textuais escritos com menor frequência pelas orientadoras de estudo



Fonte: Elaboração da autora

No que diz respeito aos gêneros que as OEs escreviam com menor frequência, as informações do gráfico indicam que a escrita era pouco utilizada como elemento que poderia propiciar o crescimento pessoal e o conhecimento de si. Da mesma forma, era pouco realizada em atividades de produção de conhecimento, o que poderia sugerir que as professoras não reconheciam a si mesmas como autoras e produtoras de conhecimento.

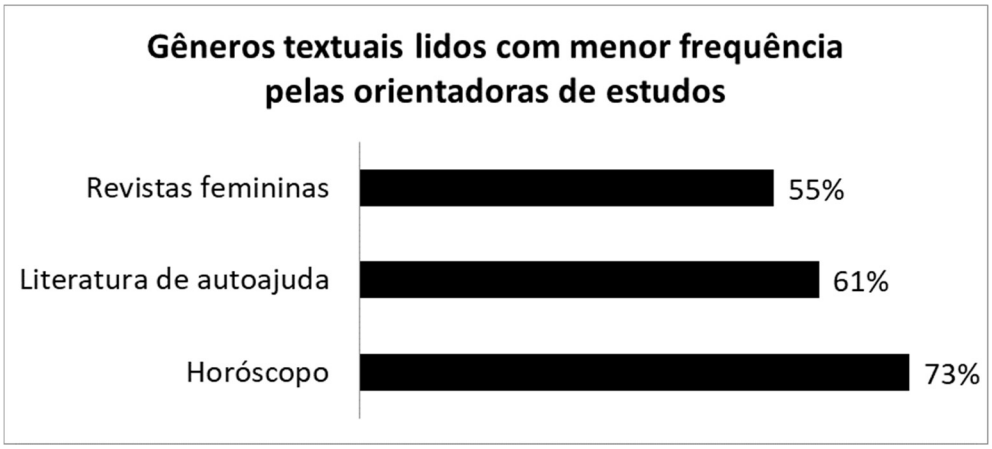
Outro aspecto que os dados anteriores podem indicar é que, no exercício docente das participantes, não se costuma escrever outros gêneros textuais que não fossem os planejamentos, relatórios, pareceres... Uma breve análise sobre os gêneros escritos com maior e menor frequência pelas OEs pode, ainda, apontar para a excessiva burocratização do trabalho docente, pois a maior parte dos gêneros mais escritos está ligada às atividades de ser professora e os gêneros menos escritos são aqueles que poderiam alargar a experiência de escrita e propiciar o conhecimento de si.

No gráfico a seguir (Figura 36) estão os gêneros que as OEs afirmaram ler com menor frequência. Os dados foram obtidos através da pergunta nº 10 do

[45] A questão nº 14 do questionário foi: *Quais gêneros textuais você escreve? Marque de 1 a 5, conforme a frequência de escrita*.

questionário respondido pelas OEs[46] e as porcentagens foram calculadas considerando o quantitativo de respostas números 4 (leio pouco) e 5 (nunca leio).

Figura 36: Gráfico referente aos gêneros textuais lidos com menor frequência pelas orientadoras de estudo



Fonte: Elaboração da autora

Parece-me que os gêneros apontados como os menos lidos, em um passado recente, circulavam mais entre as professoras. Todavia, os gêneros menos lidos podem apontar para uma característica da sociedade atual, na qual a leitura para entretenimento passou a ser realizada em portadores textuais eletrônicos. As informações anteriormente condensadas em livros de autoajuda e revistas femininas e de horóscopo permanecem presentes nas redes sociais, entretanto, de forma fragmentada e diluída entre informações de outros tipos. Assim sendo, levanto a hipótese de que, ao serem questionadas sobre a frequência de leitura dos gêneros citados anteriormente, as participantes da pesquisa podem ter afirmado que a frequência é baixa pelo fato de não estarem lendo livros completos desses gêneros. No entanto, continuam tendo contato com esse tipo de literatura de forma fragmentada.

No que diz respeito especificamente à literatura de autoajuda, outra hipótese para compreender a baixa frequência desse gênero poderia ser o não reconhecimento de alguns títulos e autores como sendo pertencentes ao gênero, uma vez que, alguns títulos de autoajuda poderiam ser reconhecidos pelas OEs como títulos da área educacional. Essa percepção também foi constatada em uma

[46] A questão nº 10 do questionário foi: *Quais gêneros textuais você lê? Marque de 1 a 5, conforme a frequência de leitura*.

pesquisa de doutorado realizada por Carine Winck Lopes, orientada pela professora Dra. Maria Stephanou, no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A referida pesquisa propôs-se a refletir sobre a incidência de leitura do gênero literatura de autoajuda em 224 estudantes de cursos de Pedagogia de 5 diferentes instituições de ensino superior localizadas no Rio Grande do Sul.

> A pouca expressividade com relação a alternativa “autoajuda”, na qual 37 estudantes (17%) indicaram este como um gênero que costumam ler, demonstra que autores como Augusto Cury, Içami Tiba, Gabriel Chalita, entre outros, não são identificados como autores pertencentes ao gênero autoajuda, embora, seus livros sejam assim classificados pelas suas editoras (LOPES, 2016, p. 99).

Ainda em relação aos dados da pesquisa orientada pela professora Dra. Maria Stephanou, as estudantes dos cursos de Pedagogia também indicaram seus livros preferidos.

> Entre os primeiros vinte e cinco livros indicados como preferidos pelas estudantes participantes, identifiquei três títulos da literatura de autoajuda, a saber: O monge e o executivo (HUNTER, 1998); Pais brilhantes, Professores fascinantes (CURY, 2003a) e A arte de ser leve (FERREIRO, 2010) (Lopes, 2016, p. 103).

Ao serem questionadas, especificamente, sobre alguns títulos de literatura de autoajuda, 33% das participantes afirmaram ter lido o título “Pais brilhantes, professores fascinantes”, de Augusto Cury e 29% das participantes afirmaram ter lido o título “Quem ama educa”, de Içami Tiba. Outro dado importante referente à pesquisa de Lopes (2016), é o de que 35% das estudantes afirmou ter recebido a indicação de algum título de autoajuda por parte de professores do curso de Pedagogia.

Isto posto, volto aos dados desta pesquisa e ressalto que, no caso das OEs, fica evidente que agiam muito mais como consumidoras (predomínio da leitura de livros e revistas ligados à educação e da escrita de materiais para estudo) do que produtoras de conhecimento (pouca incidência em atividades nas quais poderiam partilhar seus saberes e suas práticas). Isso ocorria também na vida pessoal de forma geral, uma vez que as postagens nas redes sociais, por exemplo, foram citadas como um dos gêneros mais lidos, embora não tenha havido a mesma correspondência na escrita, ou seja, a escrita de postagens nas redes sociais foi citada como prática frequente por poucas OEs.

Convém aqui resgatar a percepção inicial das OEs de que a leitura era mais importante do que a escrita. Assim mesmo, essas professoras dedicavam mais tempo às atividades de escrita do que às de leitura. Imagino, então, que, justamente

pelo fato de que as atividades de escrita estão mais ligadas aos fazeres burocráticos da escola e as atividades de leitura propiciam aquisição de saberes e entretenimento, essas últimas eram consideradas mais importantes pelo grupo pesquisado. Frente a essa realidade, pressuponho que as professoras julgavam a escrita como uma atividade ou um processo menos relevante do que a leitura, pelo fato de não perceberem o potencial da escrita para o crescimento pessoal e profissional.

Em relação aos materiais lidos, o questionário buscou levantar informações sobre a quantidade de livros, capítulos de livros e artigos de revistas e periódicos científicos que as OEs haviam lido no decorrer do ano, considerando que o questionário foi aplicado em dezembro de 2015. A maior parte das participantes (54%) afirmou ter lido 3 ou 4 livros durante aquele ano. Em relação a capítulos de livros, a maior parte das respondentes (59%) afirmou ter lido 7 ou mais capítulos de livros. Já sobre artigos de revistas e periódicos científicos, a maioria do grupo (51%) leu 7 ou mais no decorrer do ano de 2015.

A *4ª Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*[47]*,* realizada no ano de 2016 e promovida pelo Instituto Pró-Livro, entrevistou 5.012 brasileiros a partir de 5 anos de idade e apontou para um aumento no índice de leitores[48]. A edição realizada em 2011 apontava que 50% da população era considerada leitora e, na edição de 2016, esse índice subiu para 56%. Uma das possíveis explicações para o aumento da população leitora foi o aumento da escolarização da população, uma vez que a amostragem da pesquisa estava atrelada ao perfil da população.

Já a pesquisa *Perfil dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Minas Gerais*[49], realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nos anos de 1997 e 2009, demonstrou o perfil socioeducacional das professoras, seus hábitos culturais, aspectos da sua prática docente e suas opiniões sobre questões diversas relacionadas à educação. No que se refere às práticas culturais das professoras, a pesquisa abordou os hábitos de

[47] FAILLA, Zoara. (org) **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. 296 p. Livro disponível em: < http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>

[48] Na referida pesquisa, foram considerados leitores os entrevistados que haviam lido pelo menos um livro ou parte dele nos últimos 3 meses antecedentes à realização da pesquisa.

[49] BROOKE, Nigel. CUNHA, Maria Amália de A. (orgs) **Professores dos anos iniciais**: perfis em mudança. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. 196 p.

leitura, de assistir televisão, de assistir filmes em diferentes mídias e da vida em comunidade.

No que diz respeito ao hábito da leitura, entre os anos de 1997 e 2009 houve um aumento no índice de professoras que declararam cultivar esse hábito. Enquanto em 1997 mais de 84% das professoras afirmaram ter o hábito de leitura, em 2009 foram 96% das professoras que afirmaram ter a leitura como um hábito. Os gêneros literários lidos pelas professoras também foi um fator que apresentou diferença nos dois períodos temporais pesquisados. Em relação aos dois últimos livros lidos, em 1997, a maior parte deles era romance (43,8%, no que se refere ao último livro lido) ou técnico/científico (12,8%, no que se refere ao último livro lido). Já na pesquisa realizada em 2009, os gêneros mais citados foram didático/paradidático (34,8%, no que se refere ao último livro lido) e autoajuda (21,5%, no que se refere ao último livro lido). Esse último dado não condiz com os dados desta pesquisa, a qual mostrou que o gênero autoajuda é um dos que é lido com menos frequência pelas OEs. A pesquisa realizada pela UFMG não questionou a quantidade de livros lidos. De igual forma, não abordou o hábito da escrita.

A temática da leitura e da escrita de professoras leva à reflexão sobre as diferentes dimensões em que esses movimentos tomam forma. Pensando especificamente sobre a escrita, ela pode ser encarada como movimento que limita o pensamento. Sócrates, por exemplo, não costumava escrever, pois, segundo ele, a escrita fechava o pensar, limitava o pensamento, algo que não acontecia no discurso, na oralidade, garantindo assim a fluidez e intensidade próprias do ato de pensar. Platão, discípulo de Sócrates, encarava a escrita como forma de organizar e dar um caráter mais duradouro ao pensamento. É somente com Aristóteles que a escrita ganha relevância, como tecnologia para sistematizar e explicitar o pensamento, dando, assim, força de permanência, constância e sistematicidade às ideias pensadas ou proferidas em situações de diálogos.

As professoras participantes da pesquisa também demonstraram diferentes percepções relativas à escrita. A maior parte das participantes reconheceu a escrita como algo fundamental, no entanto, ao serem questionadas sobre a importância da escrita das CMs, uma professora respondeu que a considerava pouco importante e escreveu ao lado da questão "*prefiro os relatos orais*" (QT1R14). Já na questão sobre a importância da leitura das CMs, essa mesma professora continuou

explicando seu posicionamento. Ela respondeu que considerava a leitura das CMs pouco importante e afirmou "*Dou mais atenção e coleto dados mais importantes nos seus relatos orais*" (QT1R14). Essa percepção poder-se-ia aproximar do pensamento de Sócrates, que valorizava sobremaneira a oralidade e percebia a escrita como limitadora do pensamento e do diálogo.

No entanto, é necessário considerar que, no caso da OE autora da resposta QT1R14, trata-se de outro contexto. E, nesse contexto, temos a escola, que é o local de trabalho dessa professora e que tem como sua gênese e razão, justamente, a cultura escrita. Como compreender, então, o posicionamento da OE que afirma atribuir à cultura oral maior importância do que à cultura escrita, estando ela inserida em um contexto no qual a escrita é um dos maiores objetivos de ensino e de aprendizagem?

Outras OEs percebiam a escrita de forma diferente. Ao responder sobre o modo como a atividade de escrita e de leitura das CMs foi introduzida no grupo de formação, a autora da resposta QT2R1 apontou possibilidades propiciadas por tal escrita: *"A caderneta de metacognição organiza as ideias, orienta as aprendizagens e sinaliza os apontamentos consolidados ou não"* (QT2R1). A autora da CM 7 também percebia a escrita como possibilidade de organização do pensamento: *"Escrever sempre me organizou, então a caderneta de metacognição, não é um desafio, mas um alento"* (CM 7 – 28/09/15). Esses posicionamentos estão ligados às ideias de Platão e Aristóteles, que consideravam a escrita como possibilidade de sistematizar o pensamento.

Outras participantes citaram, como possibilidades relativas à escrita, no caso, a escrita nas CMs, o caráter de permanência assegurado pelo registro e a oportunidade de retomar o que foi registrado: "*Estes registros nos servirão como análise e mesmo como acompanhamento dos estudos que fizemos, dessa forma nos permite fazer uma retomada da nossa aprendizagem"* (QT2R6). "*Elas são nossas memórias, ou um pouquinho delas registrado no papel. Muito importante"* (QT2R19).

Frente às diversas percepções sobre a escrita, cabe questionar a forma como o programa de formação acolheu essas percepções e a afinidade, ou a falta dela, com a escrita. A atividade da CM acolhia aquelas professoras que se sentiam bem ao realizar a escrita e a leitura, mas, e aquelas que não gostavam dessa atividade?

Os depoimentos abaixo, relacionados às CMs, trazem aspectos importantes e somam à problematização anterior: "*Acho importante, mas não gosto muito de fazer"* (QT1R3). "*A caderneta é uma ferramenta muito boa quando não é obrigatória. A obrigatoriedade, por vezes, acaba em um registro sem muita verdade – escreve porque vai ser cobrada, então pensa em registros aceitáveis por todos e mais gerais"* (QT1R14). Essas OEs percebiam a importância da atividade, no entanto, a primeira delas afirmou não gostar de realizá-la, enquanto que a segunda problematizou a obrigatoriedade da mesma. Para a autora da resposta QT1R14, a obrigatoriedade, inclusive, influenciaria o teor da escrita, fazendo com que as participantes buscassem expressar somente o que julgavam ser aceitável pelo grupo de formação e pela formadora.

Esses aspectos trazem elementos que ajudam a pensar sobre as propostas formativas. Se, por um lado, entendo que a escrita e a leitura devam ser estimuladas como ferramentas que levem à reflexividade pedagógica, por outro, questiono o aspecto da acolhida à diversidade de perfis docentes. Assim sendo, uma alternativa seria a realização de atividades que valorizassem a oralidade, da mesma forma que as atividades propostas valorizavam a escrita e a leitura. Ou, ainda, que o grupo de participantes tivesse oportunidades de refletir de forma coletiva sobre os instrumentos propostos, avaliando-os e pensando sobre a continuidade do seu uso e as possibilidades de adaptação da proposta para acolher as diferentes percepções do grupo.

Seguindo a reflexão sobre a pluralidade dos sentidos da escrita evocados desde a tradição grega, várias são as situações presentes na atual rotina docente, nas quais as professoras escrevem para documentar (planos de aula, relatórios de aprendizagem, atas de reuniões) e/ou para dar forma e materialidade ao pensamento sobre a ação que realizam (diários de aula, relatórios de aula, portfólios). Pensando no caráter documental, a escrita aparece como forma de registro daquilo que as professoras pensam, aprendem, questionam, observam, planejam. Essa escrita pode ser acessada posteriormente, conferindo, assim, um caráter de permanência àquilo que foi documentado.

Considerando a escrita como possibilidade de materialização do pensamento, ao se deparar com uma situação de escrita, as professoras precisam parar e refletir. No entanto, no cotidiano do trabalho docente, realizar essas ações de forma

articulada – parar para refletir – pode constituir-se como um desafio às professoras, pois, em muitas situações, elas estão envolvidas com várias outras atividades relacionadas à docência e lhes falta tempo para realizar o movimento de reflexão. Conforme adverte Sacristán (2012, p.96), “[...] o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito [...]”.

Nesse sentido, a falta de tempo foi um elemento citado pelas participantes da pesquisa, em diferentes circunstâncias, como quando foram questionadas sobre a realização dos registros nas CMs. Algumas OEs afirmaram que não conseguiam realizar os registros, sistematicamente, e o motivo era a escassez de tempo para fazê-lo: *“Nem sempre, devido a inúmeras atividades e compromissos assumidos”* (QT2R9). Já no momento em que foram perguntadas sobre possíveis dificuldades enfrentadas na realização da atividade das CMs, algumas participantes também citaram a falta de tempo: “*Minha única dificuldade é o tempo”* (QT2R8). Todavia, o movimento de parada para a escrita pode representar a oportunidade de refletir e fazer vir à tona o pensamento das professoras.

Ao se deparar com a necessidade de escrever, as professoras perguntam-se: o que eu sei sobre esse assunto? O que eu penso sobre isso? Como isso aparece na minha prática? Aquilo que eu penso está de acordo com as minhas ações? Quais as minhas dificuldades relativas a essa questão? Essa corrente de indagações pode conduzi-las a pensamentos novos e até mesmo surpreendentes. Por ter poucas oportunidades de refletir sobre o que fazem e acontece na escola, as professoras nem sempre se dão conta de qual é a sua opinião, seu saber, sua vivência ou, simplesmente, não formulam uma opinião sobre diferentes assuntos e situações. A escrita, ao estimular a reflexão, permite que o pensamento se materialize e se desenvolva, sendo um caminho para o florescimento e a maturação de novos e ocultos pensamentos. “*A caderneta nos faz refletir, pensar, construir nossas ideias e dos outros”* (QT2R19). “*A caderneta é uma "ouvinte" das experiências da aula, nela acrescento, registro momentos, que me auxiliam no pensar”* (QT2R19).

A escrita possibilita, portanto, que as professoras se voltem sobre si mesmas e pensem sobre o seu fazer docente, segundo Nörnberg (2011). A escrita, como registro da história pessoal, pode ser considerada como forma de valorização das histórias de vida, das vozes e dos saberes das professoras. Ela viabiliza, também a

reelaboração desses saberes, na medida em que mobiliza outras maneiras de organização do pensamento, diferentes das utilizadas no dia-a-dia. As OEs perceberam a escrita das CMs como oportunidade de olhar para si mesmas. Elas citaram isso ao justificarem a escrita nas CMs: "*Por ser um momento de pensar na minha aprendizagem, o que sei e o que preciso melhorar"* (QT1R5). "*É um momento de muita construção pessoal"* (QT1R12). "*Uma reflexão sobre meu aprendizado"* (QT2R15).

Importa atentar para o fato de que a escrita foi reconhecida como elemento importante apenas nas respostas ao questionário, ou seja, quando perguntadas sobre a escrita, a maior parte das OEs afirmou que se tratava de uma atividade importante. No entanto, ao analisar a amostra das CMs e os vídeos nos quais as OEs realizavam a leitura das CMs, não aparecem elementos que indicam que as OEs reconheciam a escrita como uma estratégia formativa. Ao realizarem os registros nas CMs e responderem à questão *Como aprendi?* as OEs citaram a leitura, no entanto, não citaram a escrita como uma estratégia ou atividade que promove a aprendizagem.

Uma exceção é o posicionamento da autora da CM 7, a única que relatou sua relação com a escrita. Ao citar a atividade das CMs, essa OE evidenciou a importância da escrita para si como elemento que possibilita a organização.

> *Escrever sempre me organizou, então a caderneta de metacognição, não é um desafio, mas um alento. Gostaria que a escrita fosse um alento para todos, mas sei que para muitas pessoas, a escrita é uma dor. Mas, no nosso ofício é impossível nos desligarmos da escrita, então a dor ou o alento sempre nos acompanham* (CM 7 – 28/09/15).

Para essa OE, a escrita era percebida como elemento intrínseco na tarefa de educar e o seu desejo era de que todas as professoras pudessem ter uma relação de alento para com a escrita, no entanto, ela percebia que a escrita gerava processos dolorosos para algumas docentes. Conforme Madalena Freire Weffort, "[...] escrever com sangue, dor e prazer é falar do que corre em nossas veias. Falar de amor, ódio, sonho" (WEFFORT, 1996, p. 38). Frente à contribuição da educadora brasileira, penso que o fato de gostar ou não gostar de escrever esteja ligado a algo muito subjetivo que é a capacidade de lidar com o que emerge dessa escrita. Assim, na medida em que a escrita fala "do que corre em nossas veias", ela pode representar um processo prazeroso ou de sofrimento, uma vez que as pessoas diferem no que diz respeito à capacidade de encarar os elementos subjetivos que

podem vir à tona a partir do olhar para dentro de si mesmo e da necessidade de elaborar algo com esses elementos.

Em relação à leitura, também é possível encará-la de diferentes formas. A leitura de livros, artigos, reportagens voltadas à educação, alimenta a professora com teorias, pensamentos e vivências diferentes das suas. Nesse sentido, a leitura apresenta novos horizontes que podem, ou não, mobilizar a professora para pensar sobre seus conhecimentos, suas teorias e vivências.

> Leituras são práticas, são fenômenos socioculturais, usos e disposições a partir de referências sociais concretas. Por um lado, a leitura pode ser percebida como estando mais ligada à oralidade, estando o ato de ler diretamente vinculado à sonorização das palavras. Ou pode-se entender que ler não é só transpor imagens gráficas em imagens sonoras, mas sim signos visíveis em sentido. A leitura, então, não é a soma do sentido das palavras que compõem um texto, pois o subtexto e seu contexto é que lhe darão o sentido. Ela requer um conhecimento prévio, lingüístico e não-lingüístico — tanto a informação visual quanto a não-visual são importantes na leitura do texto. Desde o surgimento da humanidade, o homem lê o mundo que o cerca percebendo a necessidade de atribuir-lhe significado através das diferentes linguagens: gestual, pictórica, oral, escrita. Ser leitor é ser, então, produtor de significados (KRAMER, 1997, p. 24).

Para Kramer (1997), portanto, a leitura vai muito além da decodificação do código escrito, chegando a um universo simbólico que permite diferentes interpretações e compreensões. Gadamer (1997), ao refletir sobre as interações entre o intérprete e o texto, também sustenta a ideia de que se produz significados na atividade da leitura e parte da ideia de que é possível chegar a diferentes interpretações do que foi lido, uma vez que cada intérprete percebe os elementos do texto a partir do seu universo, das suas vivências, do seu contexto. Assim sendo, os significados percebidos durante a leitura são diferentes e de acordo com aqueles que a fazem.

Analisando as CMs, percebi que a leitura foi reconhecida pelas OEs como um importante elemento formativo em diversos momentos: "*Acredito que precisamos debruçar um olhar especial sob às leituras, a fim de ~~d buscar~~ ampliar subsídios para a formação em meu município*" (CM 1 – 30/09/14). "*Como aprendi? Leitura; discussão; fala/relato das colegas e formadora*" (CM 2 – 2/01/13). *"A tarde, a leitura foi muito proveitosa, sempre me instiga a ler mais e procurar os textos sugeridos no final do caderno de formação*" (CM 6 – 20/08/13).

Pensando especificamente sobre a leitura de si mesmo, ou seja, quando a professora relê registros próprios, realizados em outros tempos e circunstâncias,

essa leitura oportuniza uma retomada do seu próprio pensamento, que pode continuar o mesmo ou ter sido modificado em função de novas experiências e conhecimentos adquiridos. Portanto, também concebo a leitura de si como um processo de atribuição de significados, uma vez que representa a possibilidade de rememorar, ressignificar as experiências e reconstruir-se como sujeito. A leitura de si foi realizada na dinâmica das CMs, quando as professoras retomavam os registros feitos por elas próprias, relativos aos encontros anteriores.

Os dados produzidos permitem perceber que as OEs reconhecem a validade da leitura das CMs no sentido da partilha com as colegas, mas não reconhecem a dimensão do crescimento individual possibilitado pela retomada dos próprios registros. "*Porque é a maneira das colegas saberem o que penso"* (QT1R1). "*A escrita e partilha de reflexões e aprendizagens é colocado como essencial para as construções no grupo"* (QT1R4). "*Na aula de hoje tivemos relatos de várias colegas, leituras significativas acerca das aulas*" (CM 1 – 11/06/13). "*Como é bom escutar as colegas lerem as cadernetas de metacognição, estamos todas motivadas nesta formação. Envolvidas em 1 só objetivo*". (CM 9 – 03/12/15)

Ao serem questionadas sobre a realização da leitura das CMs nos grupos em que atuavam, ou seja, com as PAs, as OEs participantes da pesquisa justificaram essa atividade argumentando que a mesma possibilitava a troca de saberes e experiências entre o grupo e viabilizava a reflexão: "[…] *para que todas ouçam e aprendam"* (QT1R1). "*Realizamos a leitura dos registros como um momento de trocas de saberes em uma roda de conversa"* (QT1R4). "*Afirmo sempre que é importante e fundamental a troca"* (QT2R8). Uma OE ainda justificou a leitura das CMs pelo fato de que, através desta, ela podia conhecer a percepção das PAs: "*Todas leem sua caderneta, pois para mim é fundamental escutar o que pensam ou se ficaram dúvidas"* (QT2R14). Mais uma vez, é interessante perceber que as OEs não fizeram alusão à possibilidade de crescimento individual das PAs ao lerem suas próprias CMs no grupo de formação, mas apenas ao crescimento coletivo.

Assim, vai-se desenhando a noção das OEs de que a leitura de referenciais teóricos, especialmente os textos dos cadernos de formação do PNAIC, é um elemento constituinte da aprendizagem individual. Essa leitura possibilita conhecer outras formas de pensar, outras teorias, outros horizontes que ajudam a reformular suas próprias ideias e repensar sua atuação como docente. Já a leitura das CMs

colabora para a aprendizagem do coletivo, especialmente pelo fato de possibilitar a troca de experiências, percepções e saberes de cada um. Essa leitura do outro, da colega OE, incide em cada um na medida em que conhecer a forma de pensar do outro permite que cada um compare-a com a sua própria forma de pensar. Entretanto, a leitura das CMs, como leitura de si, não é percebida como elemento formativo individual. A leitura das CMs é percebida como uma contribuição para o outro ou para o grupo, mas não para si mesmo.

6.2 RELAÇÕES DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO COM AS ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA DAS CADERNETAS DE METACOGNIÇÃO

Kramer (1997) aposta na leitura e na escrita como dimensões formativas das professoras. Para a autora, a formação de professores deveria valorizar a escrita e a leitura, uma vez que elas valorizam as histórias de vidas e os conhecimentos docentes.

> Seria fundamental se pudéssemos generalizar e introduzir no processo de formação de professores a prática de ouvir o outro, o que exigiria que os próprios formadores aguçassem seus ouvidos, que as próprias secretarias e universidades aprendessem a escutar e reconhecer as trajetórias vividas (KRAMER, 1997, p. 32).

A leitura e a escrita, como movimentos que permitem e exigem a reflexão, além de valorizar a trajetória de vida das professoras e possibilitar que elas ressignifiquem essa trajetória, permitem, também, o autoconhecimento. Paulo Freire (1996) afirma que “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...] (p. 44)”. Portanto, o autoconhecimento leva à compreensão daquilo que cada um é, dos motivos de assim ser e das necessidades de se modificar. Pensar sobre si, sobre suas teorias e práticas, possibilita perceber no que é preciso avançar. Na escrita e na leitura, portanto, a professora pode se constituir como docente, como profissional com diferentes saberes e posições políticas e pedagógicas.

Acreditando na potencialidade formativa da escrita e da leitura e embasada no princípio da reflexividade proposto como base do PNAIC, a equipe de formação da UFPel inseriu a CM como uma atividade permanente, que pudesse propiciar o exercício da reflexão sobre os aprendizados das OEs, durante as formações do Pacto. O questionário aplicado em 2015, buscou abranger as percepções das OEs referentes às atividades de escrita e de leitura das CMs.

Em relação à importância da escrita das CMs, 30% das professoras acreditavam que ela era fundamental, 35% afirmaram que essa escrita era muito importante, 30% consideravam que a escrita das CMs era importante e 5% a consideravam pouco importante. Nenhuma pessoa respondeu que essa escrita era insignificante. Nessa questão, uma OE respondeu que a escrita das CMs era fundamental e, ao lado, escreveu “*interessante*”. Outra OE respondeu que a escrita das CMs era pouco importante e escreveu “*prefiro os relatos orais*”.

Em relação à leitura das CMs, essa aconteceu em dois contextos: nos grupos de formação promovida pela IES, nos quais as OEs participaram como alunas, e nos grupos que as OEs orientaram, nas diferentes redes de ensino. Ao pensar sobre a leitura das CMs nas formações promovidas pela IES, 33,3% das participantes a consideravam fundamental, 36,1% consideravam muito importante, 22,2% consideravam essa leitura importante e 8,3% consideravam a leitura das CMs pouco importante. Nenhuma participante respondeu que a leitura das CMs era insignificante. Uma OE não respondeu a essa questão. Uma OE respondeu que a leitura era fundamental e escreveu "*Retomada / entendimento / esclarecimento de conceitos*".

Já em relação à leitura das CMs nos grupos nos quais as OEs atuavam como formadoras, 28,5% considerava fundamental, 46% considerava muito importante, 17% considerava importante e 8,5% considerava a leitura das CMs pouco importante. Nenhuma pessoa respondeu que considerava a leitura insignificante. Duas OEs não responderam a essa questão. Uma OE respondeu que considerava a leitura das CMs no grupo que orientava pouco importante e afirmou "*Dou mais atenção e coleto dados mais importantes nos seus relatos orais*".

No quadro a seguir (Figura 37), sistematizo os percentuais de importância dados pelas OEs às atividades de escrita e de leitura em geral e às atividades de escrita e de leitura das CMs:

Figura 37: Quadro referente à importância atribuída pelas orientadoras de estudo às atividades de leitura e de escrita

ATIVIDADE / IMPORTÂNCIA	ESCRITA		LEITURA		
	ESCRITA DE MODO GERAL	ESCRITA DAS CMS	LEITURA DE MODO GERAL	LEITURA DAS CMS	
				NAS FORMAÇÕES DA IES	NAS FORMAÇÕES NOS MUNICÍPIOS
FUNDAMENTAL	61%	30%	73%	33,3%	28,5%
MUITO IMPORTANTE	26%	35%	22%	36,1%	46%
IMPORTANTE	13%	30%	5%	22,2%	17%
POUCO IMPORTANTE	0%	5%	0%	8,3%	8,5%
INSIGNIFICANTE	0%	0%	0%	0%	0%
NÃO RESPONDERAM	0	0	0	1 OE	2 OEs

Fonte: Elaboração da autora

É interessante comparar os dados relativos à importância da leitura e da escrita de modo geral com a importância dada à leitura e à escrita das CMs. Ao observar apenas os dados daquelas que consideraram essas atividades fundamentais, no que diz respeito à escrita no geral, ela é considerada fundamental por 61% das OEs, já a escrita das CMs é considerada fundamental por apenas 30% das OEs. Ao somar aquelas que atribuem fundamental importância com as que consideram muito importante, ainda em relação à escrita, enquanto o percentual para a escrita de modo geral é 87% das OEs, o percentual que considera a escrita das CMs fundamental ou muito importante é de 65% das participantes.

No que diz respeito à leitura, as diferenças se acentuam ao considerar apenas aquelas respostas que atribuem fundamental importância à atividade. A leitura no geral é considerada fundamental por 73% das participantes, enquanto que a leitura das CMs nas formações da IES é considerada fundamental por 33,3% das OEs e a leitura realizada nas formações dos diferentes municípios é fundamental para 28,5% das respondentes, bem menos da metade do índice relativo à leitura no geral. Somando as respostas que consideram fundamental e muito importante, a

leitura de modo geral recebeu 95% das respostas das OEs. Já a atividade de leitura das CMs nas formações da IES recebeu 69,4% das respostas *fundamental* e *muito importante*. A leitura das CMs realizada nas formações dos municípios recebeu 74,5% de respostas *fundamental* e *muito importante*.

Por que essa diferença? Por que a leitura é considerada como uma atividade fundamental por 73% das participantes da pesquisa, mas a leitura das CMs na formação da IES é considerada fundamental por apenas 33,3%? A hipótese que sustento é de que, tanto a escrita, quanto a leitura das CMs, não se trata de qualquer escrita ou leitura. São movimentos que demandam entrega por parte das participantes, demandam mergulhar dentro de si mesmas, no caso da escrita. Já no que se refere à leitura das CMs, é preciso entregar-se ao outro para que a atividade seja significativa. É necessário ser capaz de ver e escutar o outro, considerando-o de forma verdadeira e ultrapassando o superficial. É preciso uma disposição ao verdadeiro diálogo de Gadamer.

No intuito de compreender o tempo que as OEs dedicavam às atividades de leitura e de escrita no âmbito do programa, o questionário buscou levantar a quantidade de horas dedicadas às principais atividades de responsabilidade das OEs, quais sejam, a leitura dos cadernos de formação, a escrita dos planejamentos, a escrita dos relatórios e a escrita das CMs. Em relação à leitura dos cadernos de formação do PNAIC, a maior parte das professoras (43%) afirmou dedicar entre 2 e 4 horas semanais para fazê-lo. Para a escrita dos planejamentos para as formações do PNAIC, 35% das participantes afirmaram que utilizavam mais de 6 horas por semana. No que diz respeito à escrita dos relatórios do PNAIC, a maior parte do grupo (46%) utilizava entre 2 e 4 horas semanais para essa escrita. Já no que se refere à escrita das cadernetas de metacognição, a grande maioria das respondentes (73%) afirmou que dedicava até 2 horas semanais para essa escrita. No quadro a seguir (Figura 38), apresento os dados completos relativos à carga horária dedicada às atividades do programa.

Figura 38: Quadro referente à carga horária semanal dedicada às atividades do PNAIC pelas orientadoras de estudo

Atividade / Tempo	Leitura dos cadernos de formação	Escrita dos planejamentos das formações	Escrita dos relatórios das formações	Escrita das cadernetas de metacognição
Nenhuma hora	0%	0%	0%	0%
Até 2h semanais	16%	8%	13%	73%
Entre 2 e 4h semanais	43%	30%	46%	24%
Entre 4 e 6h semanais	19%	27%	22%	3%
Mais de 6h por semana	22%	35%	19%	0%

Fonte: Elaboração da autora

Cabe realizar algumas reflexões sobre os dados do quadro. A primeira delas, diz respeito à diversidade, entre as OEs, em relação ao tempo dedicado para as diferentes atividades. É interessante observar que, com exceção da escrita das CMs, não há uma distribuição concentrada da carga horária semanal dedicada às atividades, ou seja, o tempo que as OEs dedicam para a realização das atividades é muito diverso. Assim, no que diz respeito à escrita dos relatórios, por exemplo, enquanto algumas OEs o fazem em menos de 2 horas semanais, outras dedicam mais de 6 horas semanais para a mesma atividade. Pode-se pensar que as diferenças entre elas estão ligadas à diferentes graus de necessidade de tempo para a execução das atividades ou à diferentes graus de disponibilidade de tempo para isso.

Conforme já anunciado, a atividade na qual há maior concentração, no que diz respeito à carga horária semanal dedicada a ela, é a escrita das CMs, para a qual, a grande maioria das participantes dedica até 2 horas semanais. A atividade a qual as OEs dedicam mais tempo é a escrita dos planejamentos das formações. Como é sabido, para a elaboração de um planejamento, além de conhecer o assunto a ser explorado na aula, é necessário pensar nos objetivos a serem atingidos e nas atividades a serem realizadas, além de organizar as atividades e o material de fundamentação a ser explorado, sendo, assim, uma atividade complexa, que demanda conhecimento, planejamento, organização e criatividade.

Ao solicitar que as OEs escrevessem sobre como e por que foram orientadas a escrever e reler suas CMs, 6 participantes não responderam à questão. Dentre aquelas que responderam, as respostas foram muito diversificadas. Enquanto algumas buscaram explicar a forma com que a atividade foi encaminhada, outras apresentaram justificativas para a realização da escrita e da leitura das CMs. Dentre as justificativas, foram citadas a revisão e ampliação dos conceitos trabalhados durante a formação, os processos de reflexão e avaliação, a ampliação do gosto e da habilidade de escrever, a aprendizagem coletiva e a aprendizagem pessoal.

Algumas respostas ressaltaram que, ao ser introduzida a atividade, as orientadoras de estudo foram convidadas a escrever nas cadernetas, respondendo a três perguntas: *Fomos orientadas a registrar as nossas vivências na formação, como aprendemos e o que ainda não aprendemos* (QT1R12). *A professora no primeiro encontro nos orientou que escrevêssemos sobre o que aprendi, como aprendi e o que não aprendi* (QT2R3).

A análise das CMs e dos vídeos permitiu perceber que, enquanto uma parte das OEs realizava seus registros respondendo às três perguntas desencadeadoras da escrita (O que aprendi? Como aprendi? O que não aprendi?), outras OEs preferiam escrever de forma mais livre, sem se guiar necessariamente, pelos questionamentos propostos. Algumas realizavam registros mais narrativos, outras escreviam textos mais reflexivos, outras, ainda, elaboravam poemas, acrósticos, desenhos...

Algumas OEs comentaram sobre esse aspecto: "*Não gosto de escrever respondendo: O que, como e o que não aprendi, prefiro descrever o que sinto sobre a formação"* (QT1R1). "*Costumo registrar meus sentimentos e como vejo as formações e transformo em carta, poesia ou mesmo acróstico"* (QT2R6). Nessas duas respostas, percebo que algumas professoras preferem escrever de forma diferente da proposta inicial. Entretanto, outras professoras sentem-se à vontade para escrever seguindo as três perguntas, conforme a resposta a seguir: *"O que aprendi, como aprendi". Reflexões sobre os temas/atividades do encontro* (QT2R15).

Um levantamento de trabalhos[50] sobre os temas da formação continuada de professores, reflexividade pedagógica, escrita e leitura de professoras, realizado a

[50] O apêndice B disponibiliza os dados mais significativos do levantamento realizado. O estudo completo fez parte do projeto de tese submetido à banca de qualificação em junho de 2017.

partir do banco de dissertações e teses da CAPES e das reuniões da ANPED, permitiu identificar 6 trabalhos, 5 artigos e 1 tese, que se aproximaram do tema e da dinâmica desta pesquisa. Todos esses trabalhos tratam de pesquisas que analisaram experiências de formação continuada nas quais a escrita foi tomada como oportunidade formativa. Retomando esses estudos, organizei um quadro (Figura 39) sistematizando as informações mais relevantes sobre a escrita nos diferentes contextos das pesquisas realizadas.

Figura 39: Quadro referente aos modos de mobilizar a escrita no âmbito dos estudos levantados

Autor	Instrumento de escrita	Diretividade da escrita	Avaliação da atividade
Dorneles, 2011	Álbum de histórias de sala de aula	Escrita mensal de histórias ocorridas na sala de aula e diálogo escrito com a história de outros participantes em ambiente virtual	Não se sabe
Coutinho e Teles, 2010	Registro Reflexivo	Registro dos conhecimentos construídos no decorrer da formação e a relação entre eles e a prática pedagógica.	Sim
Araujo, 2007	Portfólios reflexivos	Sistematização das aprendizagens ocorridas ao longo do projeto de formação. Não há detalhes sobre o modo como a atividade foi encaminhada.	Não
Almeida, 2006	Diversos: Memórias do tempo de escola, atas de encontros, registros de um projeto coletivo	Vários foram os movimentos de escrita e de leitura, iniciando em uma formação de professores e se estendendo a toda a comunidade escolar. Não há detalhes sobre o encaminhamento de cada um deles.	Não
Fernandes, 2006	Textos escritos no contexto da formação (não há detalhes sobre o instrumento).	Não há detalhes sobre a proposta de escrita.	Não se sabe
Laponte, 2005	Textos diversos: cartas, portfólios e diários	Durante 5 anos de encontros mensais do grupo de professoras, foram várias as propostas de escrita. Não há detalhes relativos a essas propostas.	Não

Fonte: Elaboração da autora

Nos estudos encontrados no levantamento, no que se refere aos instrumentos de escrita utilizados nas formações, esses foram variados, abrangendo álbuns de histórias, registros reflexivos, portfólios reflexivos, memórias, atas, projeto, cartas, diários e textos diversos. Já na formação analisada nesta tese – o PNAIC – os instrumentos de escrita utilizados também foram vários – cadernetas de metacognição, livro da vida, planejamentos, relatórios, textos variados –, e este estudo focou o olhar nas CMs. Em nenhum dos estudos encontrados foi utilizada a caderneta de metacognição, ao menos não com essa denominação.

No que se refere à diretividade da escrita, na maior parte dos trabalhos não há detalhamento sobre a forma com que as atividades de escrita foram encaminhadas e quais as orientações dadas aos participantes dos estudos. Na pesquisa conduzida por Dorneles (2011), foi utilizada uma plataforma digital e os participantes escreviam mensalmente histórias ocorridas em sala de aula. A proposta implicava, também, que houvesse interação, assim sendo, além de escrever as próprias histórias, os professores também se manifestavam sobre as histórias escritas por seus colegas de formação.

Já no estudo de Coutinho e Teles (2010), o instrumento utilizado foi o registro reflexivo e os participantes foram convidados a escrever sobre os conhecimentos advindos da formação e a relação entre esses conhecimentos e a prática docente. Essa proposta apresenta semelhança com a proposta das CMs, entretanto, não parecem terem sido utilizadas perguntas mobilizadoras para a escrita, como o foram no contexto do PNAIC-UFPel.

No que diz respeito à proposta de escrita das CMs pela equipe PNAIC-UFPel, esta foi inspirada em uma experiência realizada pela professora Dra. Magda Damiani, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas[51]. Nessa experiência, as estudantes, futuras professoras, mantiveram um caderno de registro no qual foram convidadas a escrever reflexões sobre seus processos de aprendizagem, após cada uma das aulas. Os resultados da experiência apontaram que algumas alunas realizaram uma escrita descritiva, não tendo pensado sobre os processos de aprendizagem. Outras conseguiram pensar sobre seus modos de

[51] A experiência realizada pela professora Dra. Magda Damiani está relatada no artigo “A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica”, publicado no ano de 2006 por Madga Floriana Damiani, Robledo Lima Gil e Michelle Reinaldo Protásio. Disponível em: https://wp.UFPel.edu.br/ecb/files/2009/09/unisinos-2005-1.pdf

aprender e não aprender. Os elementos que mais potencializaram a aprendizagem das estudantes foram atividades interativas, o que corrobora a ideia de que não basta apenas entrar em contato com a informação para aprender, mas sim, que é preciso interagir com ela e com os pares, a fim de compreendê-la.

No que diz respeito às perguntas mobilizadoras, Madalena Freire Weffort ressalta a importância de buscar guiar o foco do olhar daquele que está refletindo, pois “olhar sem pauta se dispersa” (WEFFORT, 1996, P. 12). Assim sendo, as questões propostas buscaram enfocar o olhar das professoras alfabetizadoras nas aprendizagens que construíam, no modo como aprendiam e em aspectos que eventualmente não aprendiam, buscando privilegiar uma dimensão do autoconhecimento da professora. Segundo Damiani, Gil e Protásio (2006, p. 01), atividades metacognitivas são “aquelas nas quais o aprendiz reflete sobre os seus próprios processos de aprender”.

Outro aspecto interessante, no que diz respeito ao levantamento de estudos, é o caráter avaliativo das propostas de escrita. Conforme o quadro, somente no estudo de Coutinho e Teles (2010) o registro escrito das professoras participantes da formação continuada possuía caráter avaliativo expressamente assumido. No caso do uso das CMs, apesar de não ter havido uma combinação entre as formadoras e as OEs de que as CMs fariam parte de qualquer tipo de avaliação, havia um caráter avaliativo implícito nessa prática. “É importante ressaltar que a caderneta de metacognição servia também como um instrumento de avaliação para as formadoras, que podiam analisar até que ponto os objetivos de cada encontro estavam sendo alcançados, ocasionando, por diversas vezes, o redirecionamento dos planejamentos” (FERREIRA, C. R. G. 2018, p. 56). Assim sendo, mesmo que a atividade das CMs não se propusesse a avaliar as professoras que realizavam os registros e, posteriormente, os liam, ao menos a avaliação relativa ao conteúdo expresso nos registros era realizada de forma a orientar as práticas das formadoras.

Retomando as respostas das OEs sobre o modo como foram orientadas a realizar a atividade das CMs, algumas citaram as estratégias utilizadas pelas formadoras para introduzir a prática das CMs: *No encontro as colegas que já realizaram as formações nos anos anteriores leram seus registros* (QT1R7). *Com a formadora L, através de slides no encontro de formação* (QT2R13). Na turma 1, portanto, a formadora solicitou que aquelas OEs que haviam participado das

formações nos anos de 2013 e 2014 realizassem a escrita e a leitura de suas CMs para que as colegas novas as pudessem ter como exemplo. Em ambas as turmas, no ano de 2015, as formadoras utilizaram slides com as justificativas para a realização da atividade de leitura e de escrita das CMs.

Os slides utilizados pelas duas turmas foram compostos com as mesmas informações, uma vez que as formadoras realizavam os planejamentos e a elaboração dos materiais em conjunto. Somente os slides iniciais (capa) de cada turma foram diferentes. Além disso, a formadora da turma 1 inseriu imagens de CMs dos anos anteriores nos slides. As reflexões presentes nos slides tiveram como embasamento os textos *A Metacognição como auxiliar no Processo de Formação de Professores: uma experiência pedagógica* (DAMIANI, GIL e PROTÁSIO, 2006) e *Caderneta de Metacognição como estratégia de reflexão sobre a ação docente* (NÖRNBERG, 2014).

As reflexões de cunho teórico foram organizadas em 4 slides e versavam sobre: o que são atividades metacognitivas e o que elas propiciam; a necessidade de reflexão sobre as aprendizagens como um processo diário que as professoras devem realizar; o que é a Caderneta de Metacognição; o que se espera da orientadora de estudo ao escrever respondendo às três perguntas guias para a escrita; definição dos termos *redação descritiva*, *descrição reflexiva*, *reflexão dialógica* e *reflexão crítica*[52]; proposta de que as OEs busquem escrever de forma reflexiva e analisem aquilo que escreveram.

As OEs, ao justificarem a realização da atividade de escrita e de leitura das CMs, apoiaram-se em diferentes argumentos. Algumas OEs afirmaram que a atividade era realizada para possibilitar a revisão e ampliação dos conteúdos trabalhados durante a formação. Outras OEs justificaram a atividade em função desta se constituir como um processo de reflexão e avaliação. Essa reflexão se refere tanto às aprendizagens, quanto à prática docente: "*Para fazer reflexão daquilo que aprendi e o que ainda não aprendi"* (QT2R21). "*A formadora apresentou a proposta de registro na caderneta e a importância desta para reflexão do cotidiano pedagógico na formação, na vida escolar e até pessoal"* (QT1R6). "*A caderneta é uma ferramenta utilizada para uma reflexão e através do registro consigo reavaliar*

[52] Trata-se de categorias de análise da escrita das professoras, propostas por Hatton & Smith (1995 apud MIZUKAMI et al, 2010). No capítulo 7, sobre reflexividade pedagógica, exploro essas categorias.

minha prática" (QT2R18). O que e como seria essa reflexão citada pelas OEs? Conforme as informações presentes nos slides das formadoras,

> [...] refletir sobre nossas aprendizagens deve ser um exercício diário de todas as pessoas, especialmente para nós professores, possibilitando a conquista progressiva da autonomia, a descoberta das próprias potencialidades e a criação de articulações entre teoria e prática passíveis de transformação" (Slides sobre Metacognição utilizados pelas formadoras L e G nas formações do PNAIC em 2015).

Nesse sentido, Alarcão (2008), Sacristán (1999) e Zeichner (2008) ratificaram a ideia de Schön (2000) de que as profissionais não devem ser meras técnicas aplicadoras de teorias provenientes da pesquisa acadêmica ou de instâncias externas ao contexto da prática. Assim sendo, devem refletir sobre o que realizam. A reflexão conduz ao desenvolvimento profissional e à autonomia docente.

Pimenta (2012) problematiza a utilização da expressão *reflexivo*, pois esta deixou de ser um conceito e passou a ser utilizada como um adjetivo, ou seja, ao pensar em professor ou professora reflexiva, a maior parte das pessoas já não compreende a teoria que embasa esse conceito, mas sim, compreende a reflexividade como uma simples característica da professora. Assim, é importante questionar se, no contexto acima, ou seja, quando as OEs justificam a elaboração das CMs, entendem a reflexão como um conceito ligado à epistemologia da prática ou se o termo é utilizado para adjetivar a forma como que devem escrever. Esse aspecto será mais explorado no capítulo sobre reflexividade pedagógica.

Algumas respostas das OEs sobre a realização da atividade das CMs salientaram que essa atividade propiciava a ampliação das habilidades de escrita e de leitura: "*Devo escrever e reler para ampliar minha prática com relação a escrita"* (QT1R2). "*Fomos orientadas a fazer a caderneta para rever o que foi aprendido e o que deverá ser buscado ainda. Além de favorecer a prática da escrita"* (QT1R3). "*A professora da formação sempre nos instigou na escrita e leitura, colocando da importância desta prática"* (QT1R11).

As respostas QT1R2 e QT1R11 me intrigam, pois as OEs parecem reconhecer a CM apenas como oportunidade de treinar habilidades que podem ser reproduzidas posteriormente, a leitura e a escrita, sem reconhecer o potencial formativo das CMs, no que se refere à reflexão sobre os processos de aprendizagem da prática pedagógica. Entretanto, mesmo imaginando que elas não tenham elaborado uma percepção abrangente sobre as CMs, pergunto: por que percebem como importante investir na qualificação da escrita e da leitura? E,

evidentemente, concluo que, pelo fato de serem objeto e objetivo do trabalho das professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as habilidades de leitura e de escrita necessitam, sim, ser qualificadas, uma vez que as professoras se constituem como modelos para seus alunos.

Ainda justificando a realização das CMs, enquanto algumas orientadoras afirmaram que a atividade de escrita e de leitura das CMs contribuia para a construção de grupo, outras apontaram que se constituía como uma atividade essencial para a aprendizagem pessoal. Alguns registros, nos quais as OEs afirmaram que a CM era uma atividade que colaborava na construção do coletivo foram estes: "*Porque é a maneira das colegas saberem o que penso"* (QT1R1). "*A escrita e partilha de reflexões e aprendizagens é colocado como essencial para as construções no grupo"* (QT1R4). "*A caderneta nos faz refletir, pensar, construir nossas ideias e dos outros"* (QT2R19). Já as respostas que enfatizaram as aprendizagens pessoais foram: "*Por ser um momento de pensar na minha aprendizagem, o que sei e o que preciso melhorar"* (QT1R5). "*É um momento de muita construção pessoal"* (QT1R12). "*Uma reflexão sobre meu aprendizado* (QT2R15).

Ainda que a escrita privilegie a aprendizagem na dimensão individual, uma vez que as OEs se debruçam sobre suas próprias aprendizagens e práticas, cabe enfatizar que a leitura das CMs pode ser elemento que suscite o diálogo, na forma como esse é compreendido por Gadamer (2002), ou seja, uma situação de interação, na qual os participantes se abrem verdadeiramente para acolher aquilo que seus interlocutores dizem e para modificar seus pensamentos iniciais. Nesse sentido, a CM desencadeia tanto aprendizagens individuais, quanto coletivas. As respostas QT1R10 e QT2R20 não deixam claro se as OEs se referem às aprendizagens coletivas ou individuais. Talvez elas percebam que a estratégia das CMs pode ser importante para as duas dimensões: *"Fui orientada para realmente me apropriar dessa prática pela importância de revermos nossa aprendizagem e prática pedagógica"* (QT1R10). "*A partir do PNAIC, para reflexão das aprendizagens"* (QT2R20).

Para perceber as dificuldades encontradas pelas OEs na realização da atividade das CMs, uma pergunta do questionário buscou apurar esse aspecto. Ao serem questionadas sobre dificuldades, 3 OEs não responderam à questão, 13

responderam que não sentiam dificuldades e 21 citaram alguma dificuldade ou observação sobre a atividade de escrita nas CMs.

Algumas das que afirmaram não sentir dificuldades relacionadas à escrita das CMs realizaram comentários sobre essa prática: "*Gosto muito de registrar minhas reflexões, sempre foi importante em minha vida esta prática. É a primeira vez que compartilho minhas reflexões"* (QT1R4). "*Não nenhuma, pois gosto de escrever"* (QT2R7). "*Não, é uma satisfação. Em muitos momentos de nossa vida, situações, deveríamos adotar "cadernetas""* (QT2R19). "*Não, porém é um momento de "repensar""* (QT1R10). Nesta última resposta, a participante afirma que não apresenta dificuldades, apesar de ser um momento de repensar, o que, sim, poderia estar ligado a alguma dificuldade.

Cabe destacar as respostas QT1R4, QT2R7 e QT2R19, que ressaltam o gosto pela escrita e pela realização da atividade. A resposta QT1R4 sinaliza o quão incomum é a socialização das reflexões individuais entre as professoras. A autora dessa resposta parece evidenciar que a prática de registros reflexivos é algo que a acompanha, fazendo parte da sua caminhada enquanto docente. Entretanto, nunca antes havia tido a oportunidade de compartilhar o que ela pensa e, provavelmente, ouvir o que as colegas pensam. Assim, reconheço o quanto as escolas e as iniciativas de formação por vezes não valorizam e acolhem as reflexões docentes.

Dentre as dificuldades relatadas, 6 orientadoras citaram a falta de tempo para a realização da atividade*: "As minhas dificuldades se referem à falta de tempo para fazer esse registro"* (QT1R3). "*Não, mas as vezes corremos contra o tempo"* (QT1R8*). "Minha maior dificuldade é o tempo"* (QT2R9)! Neste texto já citamos o fator da falta de tempo das professoras e o quão profícua pode ser a parada para a reflexão, escrita e partilha de registros.

Além das muitas demandas que fazem parte da profissão da professora, o fato de algumas OEs entenderem a escrita da CM como mais uma tarefa, uma tarefa tipicamente escolar, a ser feita por quem está na condição de aluno – aspecto explorado no texto sobre os papeis e as relações estabelecidas no âmbito do programa – pode também justificar a percepção de que falta tempo para a escrita. Assim sendo, não há um verdadeiro reconhecimento sobre a potencialidade formativa do instrumento, pela maior parte das participantes, sendo considerado apenas como mais uma tarefa a ser cumprida. A resposta a seguir explicita isso, pois a autora afirma que não se trata de uma dificuldade, mas sim, da disposição, além

do tempo, para realizar as reflexões necessárias: "*Não é que sinto dificuldades em escrever, mas requer um tempo, uma construção, uma maior reflexão e análise da própria prática educativa"* (QT2R6).

Outros fatores citados pelas professoras, que representam dificuldades para a escrita nas cadernetas, foram a falta de concentração – "*Preciso estar num local silencioso sem muita conversa para me concentrar* [...]" (QT2R3) – a falta de hábito ou disciplina para escrever – "*Acho que a dificuldade está em criar o hábito – disciplina em realizar"* (QT1R9) – a falta de inspiração ou algo que julgue interessante para escrever – "[…] *falta de algo interessante, marcante"* (QT2R13). "*Às vezes... depende do momento não vem a inspiração para escrever, ou as ideias demoram para se organizarem e acabo escrevendo aleatoriamente o que vem a cabeça"* (QT2R20) – dificuldades com a escrita em si – "*Tenho dificuldade em colocar os pensamentos no papel"* (QT1R13). "*Sim, tenho dificuldade em colocar meus sentimentos"* (QT2R5). "*A escrita, o fato de ler pouco me dificulta o desenvolver da escrita"* (QT2R12). "*Sou muito sucinta e meu vocabulário precisa ser aprimorado"* (QT2R17) – e também a caligrafia – "*Apenas na caligrafia"* (QT1R6).

É possível pensar que, por se tratar de professoras, todas elas com nível superior e com experiência no ensino da escrita e da leitura, a escrita não lhes representaria uma dificuldade. Entretanto, os depoimentos das OEs apontam que as professoras têm, sim, dificuldades para escrever, especialmente no que se refere à ação de organizar o pensamento para a escrita, à falta de vocabulário, à caligrafia e à falta de leitura.

A professora autora da resposta QT2R3 realizou uma avaliação sobre as suas escritas na CM: "*[...] muitas vezes acho que aquilo que escrevo é pouco"* (QT2R3). Em relação à quantidade do que escreveram, os vídeos possibilitam perceber uma preocupação, por parte das OEs, relacionada a esse aspecto, na medida em que buscaram justificar a quantidade do que escreveram. Esse aspecto aparece, predominantemente, nos vídeos e a razão para isso é que estes capturaram o momento da leitura para as colegas. E, parece-me que os comentários com justificativas foram realizados na tentativa de amenizar possíveis julgamentos advindos do grupo ou da formadora.

> - (Formadora G) *J*[53]*?*
> - (J) *Pode ser, mas o meu é pequenininho tá? Fiz pequenininho.* (Vídeo 3 – 07:34) Após esta resposta, a OE faz a leitura de um relato de, aproximadamente, 5 linhas[54].
>
> - (Formadora L) *J! [...]*
> - (J) *É bem brevezinho.* (Vídeo 4 – 00:08) O OE segue com a leitura de um relato de, aproximadamente, 8 linhas.
>
> - (Formadora L) *Agora, R.*
> - (R) *É bem pequeninho, mas é bem sincero.* (colegas riem) (Vídeo 4 – 02:18) A OE segue a leitura de um relato composto por 8 linhas, aproximadamente.
>
> - (Formadora G) *Quem gostaria de iniciar, então, com a leitura da caderneta?*
> - (OE) *Eu posso ler, mas a minha tá bem pequenininha, tá? Tá mais em pensamento do que aqui.* (Vídeo 9 – 00:10) Segue com a leitura de, aproximadamente, 7 linhas de registro.
>
> - (Formadora L) *C hoje? Então tá.*
> - (C) *É daquele dia.*
> - (Formadora L) *É daquele dia? Tá bem.*
> - (C) *Eu não escrevo muito né, por isso.* (Vídeo 10 – 01:40) A OE realiza a leitura do seu relato com, aproximadamente, 15 linhas.

Não somente a preocupação com a quantidade de linhas escritas, mas também com a forma ou o conteúdo do que escreveram, foi expressa por algumas OEs, como ilustram as respostas a seguir. A primeira delas é referente à pergunta sobre as dificuldades encontradas na escrita: "*Não e sim, as vezes acho que o que escrevi não era relevante"* (QT2R21). Na segunda afirmativa a OE buscou responder se realizava sistematicamente registros na sua CM: "*Acho importante, mas não gosto muito de fazer. Acredito que minhas reflexões poderiam ser mais qualificadas, com mais embasamento teórico"* (QT1R3). Essas respostas ajudam a traçar a ideia de que as OEs têm uma expectativa em relação à escrita. Algumas delas pensam que não conseguem cumprir tal expectativa ou pensam que se espera delas algo que não fazem ou não dão conta de fazer. O mesmo pode ser percebido nas transcrições de trechos dos vídeos 1 e 7:

> - (OE) […] *Vou ler o que eu escrevi tá? Pode tá mal escrito, de repente, porque foi conforme o pensamento vinha, tá?* (Vídeo 1 – 14:46)
>
> - (Formadora G) *R, quer ler?*
> - (R) *Fiz tão simples, não* (Vídeo 7 – 08:30).

---

[53] Lembro que os nomes das OEs, quando citados, foram substituídos pelas correspondentes letras iniciais.

[54] O quantitativo de linhas corresponde ao registro digitado, uma vez que os vídeos foram transcritos, não tendo, necessariamente, o mesmo número de linhas escritas nas CMs lidas. Em função disso, utilizei a expressão "aproximadamente".

Cabe questionar, como seria a escrita ideal para essas OEs? O que é aceitável e o que não é? Como e quanto deveriam escrever para se sentirem satisfeitas e confiantes? Como chegaram à elaboração dessas expectativas em relação à escrita? Essas questões suscitam a ideia de que, no contexto da formação, as próprias colegas podem ter servido de modelo de escrita umas para as outras. Caso isso realmente tenha ocorrido, conforme as OEs iam conhecendo o modo de escrever de suas colegas, iam elegendo aquelas que julgavam mais qualificadas e, a partir disso, estabeleciam padrões e ideias relativas ao melhor modo de escrever ou à quantidade ideal de escrita. Nesse sentido, poderiam ter, inclusive, qualificado sua própria escrita em função das suas interlocutoras. Esse entendimento, porém, caracteriza-se apenas como uma suspeita, pois os encaminhamentos metodológicos deste estudo não permitem elucidar essa ideia.

Finalizando a reflexão sobre as dificuldades encontradas na realização da atividade das CMs, duas outras participantes afirmaram que consideravam a atividade desinteressante ou não gostavam da proposta: "*Sinto dificuldade por achar enfadonho, cansativo, nem sempre estou inspirada, com vontade de pensar, organizar meus pensamentos"* (QT1R2). *"Não gosto da obrigatoriedade imposta para a escrita e leitura desta"* (QT1R14).

Dando continuidade às reflexões suscitadas pelo questionário, as OEs foram perguntadas se realizavam registros sistemáticos em suas CMs, o que e como costumavam registrar. Diante desse questionamento, 4 OEs não responderam. Em relação às que responderam, a maior parte afirmou que realizava sistematicamente seus registros. Entretanto, 6 OEs afirmaram que não tinham o costume de realizar os registros ou não gostavam da atividade: *"Acho importante, mas não gosto muito de fazer"* (QT1R3). "*Nem sempre, devido a inúmeras atividades e compromissos assumidos"* (QT2R9). "*Não tenho o costume de fazer"* (QT2R16). "*Não. Infelizmente não uso fora dos encontros do PNAIC"* (QT2R17).

Gostaria de chamar a atenção para a última resposta, QT2R17, pois ela faz alusão à possibilidade de uso das CMs fora dos encontros de formação. Outras respostas para essa mesma questão, no entanto, respostas afirmativas, também trouxeram elementos parecidos: "*Aqui na formação sempre faço diariamente, mas ainda não utilizo no meu dia a dia"* (QT2R5). "*Registro apenas as aulas de Formação do PNAIC. Acabo fazendo uso dos relatórios para fazer os registros das minhas reflexões"* (QT2R20). Na resposta QT2R20, percebo que a participante expressou

fazer algo que julga ser diferente daquilo que foi proposto na atividade das CMs, que seria, justamente, as reflexões. Assim, ela utiliza a CM apenas para citar as atividades realizadas no âmbito da formação, sem realizar reflexões sobre elas, sobre seu conhecimento e sobre a prática pedagógica.

Nas três respostas anteriores, portanto, as OEs expressaram que deveriam fazer algo diferente do que faziam, ou que havia algo que não faziam. Essa percepção pode ter ocorrido em função da interpretação que fizeram da questão proposta, especialmente pelo fato desta ter feito uso da palavra *sistemáticos*[55]. Diante disso, é pertinente refletir se faltou clareza no enunciado da pergunta proposta.

É possível pensar, ainda, que a ideia de que não utilizavam a CM como poderiam pode ter sido decorrente de alguma sugestão dada pelas formadoras, tal como a sugestão de que experimentassem o uso das CMs com os alunos da EB. Algumas OEs, que atuavam no Ensino Fundamental, utilizaram as CMs em situações de ensino com os alunos: "*Acho que seria interessante estimular o uso com os alunos. Eu fiz isso em 2014, com minhas turmas de Língua Inglesa. Eu adorei! Tinha alunos que não faziam, mas aqueles que aceitavam: foi ótimo"* (QT1R9). Frente a relatos positivos sobre o uso das CMs na EB ou frente ao desafio das formadoras em implementá-las em outros contextos diferentes do da formação continuada, as OEs poderiam ter elaborado a ideia de que não usavam as CMs como deveriam.

A maior parte das participantes afirmou, portanto, que costumava realizar os registros sistematicamente. Algumas delas explicaram o conteúdo da sua escrita. Em relação a ele, foi possível perceber que algumas OEs registravam as atividades realizadas durante os encontros. Também havia quem registrasse os conceitos trabalhados. Um grupo fazia o registro das reflexões que haviam sido suscitadas a partir das vivências dos encontros de formação e outras, ainda, registravam o que sentiam durante os encontros.

Aquelas OEs que costumam registrar as atividades realizadas nas formações afirmaram: "*Sim, registro detalhado as atividades dando um pequeno objetivo para cada atividade desenvolvida"* (QT2R14). "*Costumo registrar a rotina e as ações estabelecidas e ações referentes à mesma para que diariamente eu possa refletir*

[55] Lembro que a questão 21 foi: Você realiza registros sistemáticos em sua caderneta de metacognição? O que e como você costuma registrar?

sobre o dia” (QT2R18). “*A caderneta é uma "ouvinte" das experiências da aula, nela acrescento, registro momentos, que me auxiliam no pensar”* (QT2R19). Somente uma participante afirmou que seus registros versavam sobre os conceitos trabalhados durante os encontros de formação. Ela afirmou: “*Escrevo sobre os conceitos que aprendi na aula”* (QT1R11).

Tanto no caso daquelas OEs que afirmaram escrever sobre as atividades realizadas, quanto a que afirmou registrar os conteúdos desenvolvidos na formação, cabe questionar se essas escritas levavam a uma atitude reflexiva, uma vez que se limitavam à descrição de eventos ou conteúdos. Mesmo em relação à resposta QT2R19, que afirmou que o registro a auxiliava “*no pensar*”, convém perguntar: Pensar o que? De que forma acontecia esse pensar? A OE externalizava seu pensar através da escrita? Conseguia partilhar o que pensava, ou esse era um movimento totalmente pessoal e individual? E mais, de que forma as OEs que registravam apenas a descrição das atividades e dos conteúdos colaboravam com o grupo de formação? Tinham condições de levar ideias diferentes ao grupo?

Diferentemente das OEs que registravam os eventos e conteúdos da formação, algumas de suas colegas escreviam sobre as reflexões suscitadas a partir da formação: “*Costumo registrar minhas reflexões quanto às vivências, os pensamentos, ideias e inquietações que surgem nos encontros”* (QT1R4). “*Sim, registro reflexões sobre minha prática e minha aprendizagem”* (QT1R8). Outras ainda afirmaram que registravam suas percepções e sentimentos desencadeados pelos momentos formativos: “*Costumo registrar o que aprendi nos encontros, as dinâmicas socializadas pelas colegas e professora. E o que sinto naquele encontro”* (QT2R3). “*Costumo registrar meus sentimentos e como vejo as formações”* [...] (QT2R6). “*Normalmente escrevo sobre o que foi marcante no encontro, tanto no sentido positivo como no negativo”* (QT2R13).

Considerando aquelas OEs que registravam apenas os conteúdos e as atividades da formação e aquelas que faziam registros das reflexões e dos sentimentos suscitados a partir do que vivenciaram e pensaram, a aposta deste trabalho é de que a escrita, para colaborar no conhecimento individual e coletivo, sendo desencadeadora de uma atitude reflexiva, não pode ser apenas descritiva. A simples descrição do que aconteceu não possibilita acrescentar elementos novos que façam o grupo de formação pensar, pois apenas repetem o que foi vivenciado por todos, e é conhecido por todos.

Para que possam colaborar com o crescimento individual e o coletivo, é importante que os registros lidos para o grupo tragam elementos diferentes, que levem às professoras a pensar, tendo como referência suas próprias ideias. Esses elementos novos não são obtidos através da descrição dos eventos, mas sim, da forma como cada uma percebeu esses eventos, do que cada uma pensou sobre eles, do que foi mais significativo para cada professora e dos motivos de ser assim, das relações que cada uma pode estabelecer com aspectos que vivencia no seu fazer docente, dentre outros. Desse modo, o movimento metacognitivo faz-se com base no que se experimentou e se construiu de experiência, durante o processo formativo.

Ainda em relação à realização de registros sistemáticos nas CMs, algumas OEs explicaram o momento no qual realizavam a escrita e a forma da escrita. Em relação ao momento no qual realizavam seus registros, as OEs afirmaram: "*Procuro escrever sempre logo após o encontro e leio meu registro anterior antes de escrever"* (QT1R5). "*Os registros são feitos sempre após cada dia das formações"* (QT1R6). "*Realizo os registros após a formação"* (QT1R11). A orientação da equipe de formação foi, justamente, que os registros fossem realizados após os encontros, entretanto, algumas orientadoras de estudo os realizavam durante os encontros: "*Conforme as atividades vão acontecendo e ao final delas"* (QT1R12). "*Registro os pontos que considero principais no decorrer dos encontros"* (QT2R10). "*Escrevo apenas na formação"* (QT2R11).

A orientação para que a escrita das CMs fosse realizada após os encontros pode ser justificada, acredito eu, pelo fato de que, dessa forma, propiciaria a necessária parada para a reflexão com base numa retomada distanciada das situações formativas em si. Quando as professoras realizavam os registros concomitantemente com a vivência dos processos formativos, ou seja, quando registravam enquanto estavam participando das aulas, a tendência é de que esses registros fossem mais descritivos e menos reflexivos. É importante realizar certo afastamento do fato ocorrido para tentar percebê-lo em sua totalidade, na forma como os eventos formativos vão se encadeando dentro de cada dia de formação. Esse afastamento acontecia durante a parada que a professora fazia para rememorar, pensar, elaborar.

Algumas participantes expuseram o modo como elaboraram os registros, enfatizando a forma da escrita. "*Meus registros são práticos, registro*

sistemáticamente minhas aprendizagens diárias" (QT1R2). "*Registro de formas variadas; as vezes mais detalhadas outras mais sucintas"* (QT1R10). "*Depende do dia. Organizo, às vezes, em forma de esquemas e palavras-chave. Outras vezes faço um texto mais poético (quando a aula me tocou); faço até desenhos"* (QT1R9)... "*Nem sempre sigo a orientação padrão. Algumas vezes prefiro fazer registros em forma de poesia"* (QT2R8). Percebe-se, como já dito anteriormente, que uma parte do grupo pesquisado prefere não realizar a escrita pautando-se nas três perguntas iniciais.

Para finalizar as reflexões sobre os modos como as professoras realizavam seus registros, retomo a resposta QT1R5: "*Procuro escrever sempre logo após o encontro e leio meu registro anterior antes de escrever"*. Gostaria de atentar para o fato de que essa foi a única resposta na qual a OE citou que realizava a leitura de seus registros. Apesar de algumas OEs reconhecerem a escrita das CMs como oportunidade de crescimento pessoal – "[…] *esta escrita não é para o outro, mas sim para nosso crescimento"* (QT1R5)" – e possibilidade de registro de suas memórias – "*Elas são nossas memórias, ou um pouquinho delas registrado no papel* (QT2R19)" –, elas não afirmaram que as retomavam, nem explicitaram a possibilidade de retomá-las. Isso corrobora a noção da percepção da escrita das CMs como uma atividade burocrática que precisavam "dar conta". Pela falta de um verdadeiro reconhecimento sobre o potencial formativo da escrita da CM ou pelo não reconhecimento da leitura de si como estratégia de autoconhecimento, parece que a relação que estabeleceram com a CM é de que se trata de uma simples tarefa a realizar. Ao término da tarefa, não voltam mais a mesma.

6.3 ESCRITA E LEITURA DAS CADERNETAS DE METACOGNIÇÃO NOS GRUPOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Uma parte do questionário buscou levantar informações sobre o modo como as atividades de leitura e de escrita das CMs eram realizadas nos grupos de alfabetizadoras, ou seja, como as OEs, sujeitos da pesquisa, encaminhavam essa prática nos grupos que coordenavam[56]. Ao serem questionadas sobre as atividades de escrita nas CMs, realizadas junto aos grupos de PAs, 2 OEs afirmaram que não

[56] Respostas referentes às questões 23 – Junto ao grupo de alfabetizadoras, você faz uso e incentiva a escrita nas cadernetas? Em caso afirmativo, como faz isso? – e questão 24 – Junto ao grupo de alfabetizadoras, você realiza e incentiva a leitura das cadernetas? Em caso afirmativo, como faz isso?

realizaram a atividade junto a esses grupos: "*Não"* (QT1R13). "*Tentei implementar neste ano, mas não foi bem aceito por ser mais uma coisa para fazer. No ano que vem vou tentar novamente"* (QT2R5). Outra resposta evidenciou que a atividade de escrita era realizada, entretanto, a OE preferia utilizar outra estratégia, que não a CM: "*Sim. É realizada a escrita, mas preferi adotar fichas, que após são coladas no livro da vida"* (QT1R11).

As demais respostas são todas positivas em relação à realização da atividade de escrita das CMs nas turmas de alfabetizadoras. Algumas OEs explicaram o modo como encaminharam a atividade, sendo que algumas delas utilizaram os mesmos argumentos de suas formadoras para justificar a realização da atividade - "[…] *utilizando-me das mesmas motivações que são passadas para mim pela minha orientadora"* (QT2R12) -, enquanto outras utilizaram argumentos próprios - "*Sim, sempre e este ano com mais intensidade, principalmente por observar a riqueza de suas escritas, há muita sensibilidade e coerência com as formações"* (QT2R9) -, através dos quais demonstram que se apropriaram da proposta e a reconheceram como positiva para o contexto da formação. Já pude refletir sobre esses aspectos no texto referente aos papeis e às relações estabelecidos entre as OEs e as formadoras.

Ao motivar a realização da atividade, algumas OEs enfatizavam a importância da escrita: "*Procuro incentivar as leituras e escritas de forma gradual. Penso que o exercício da escrita necessita de estímulos. Tento em cada encontro agregar a isto"* (QT2R1). "*Sim. Lembro que a escrita é importante, pois registra o que acontece no momento e as reflexões do encontro"* (QT2R2).

Outras OEs enfatizavam a importância da reflexão: "*Sim, em todas as formações sempre incentivei o registro e leitura de suas cadernetas como reflexão da formação e relações com o cotidiano; e estímulo a proposta como prática pedagógica nas salas de aula (como o livro da vida)"* (QT1R6). "*Sim. Conversando sobre a importância da escrita, da reflexão, da organização do pensamento do que aprendemos, como aprendemos e o que não aprendemos"* (QT2R7).

Duas OEs explicaram que a atividade de escrita das CMs possibilita que conheçam melhor o grupo com o qual trabalham: "*Sim, para que eu possa saber delas, peço que coloquem tudo o que pensam"* (QT1R1). "*Sim, em todas aulas fazemos a leitura e através desta leitura vou conhecendo um pouco mais de cada aluna"* (QT1R5). Outra participante relatou a estratégia utilizada para viabilizar a

participação das PAs na atividade de escrita das CMs: ”*Sim. Disponibilizo um tempo na formação ao final do encontro ou no início do próximo”* (QT1R3).

Uma OE relatou que busca propiciar maior liberdade para as PAs no que diz respeito à escrita das CMs: “*Incentivo a escrita nas cadernetas. Uma das práticas que faço com elas é que podem transformar em acróstico, poemas, figuras, o que melhor for pra elas”* (QT2R6). Provavelmente nesse contexto as PAs sintam mais vontade de participar da proposta, uma vez que os diferentes modos de se expressar são acolhidos e, até mesmo, incentivados.

Para finalizar as reflexões sobre o modo como a atividade de escrita das CMs é incentivada pelas OEs, uma participante da pesquisa afirmou que incentiva o cuidado com o aspecto estético das CMs: “*Sim. Peço para as meninas capricharem na decoração do caderno e sempre que possível colocarem até mesmo fotos do seu trabalho”* (QT1R8). Apesar de fugir da proposta inicial que é o foco na escrita e na leitura, o uso de fotografias pode ser um elemento interessante para disparar a escrita, no entanto, outros elementos estéticos não trazem, em princípio, contribuições para a qualificação da escrita das CMs. Essa resposta evidencia uma crença, ainda presente no imaginário de algumas pessoas, de que a professora que trabalha com crianças pequenas tem como prática enfeitar seus materiais com desenhos, colagem de figuras, papeis coloridos… Como se essa fosse uma característica da professora, especialmente a formada em Pedagogia ou a que cursou o magistério em nível médio. Essa ideia me parece ser como que um respingo da imagem maternal da professora: uma pessoa meiga, delicada, que cuida da aparência mais do que do conteúdo. É importante ressaltar que esse aspecto da estética foi levantado apenas por uma OE.

Já em relação à prática de leitura das CMs nos grupos de formação dos municípios, duas OEs afirmaram que essa atividade não é realizada nos grupos que orientam: “*Não”* (QT1R13). “*Por enquanto não, pois não aceitaram a proposta”* (QT2R5). As demais respostas foram positivas.

A maior parte das respondentes explicou a forma como encaminhava a atividade. Algumas tinham como prática solicitar que todas as PAs realizassem a leitura das CMs, em todos os encontros de formação: “*Sim. Ao iniciarmos o encontro todas realizam a leitura até mesmo como forma de retomada e continuidade dos assuntos trabalhados”.* (QT2R10) Outras OEs tinham a prática de deixar a leitura livre para aquelas PAs que o desejassem fazer: “*A leitura é livre e não uma*

imposição" (QT1R11). No texto sobre os papéis assumidos e as relações entre OEs e PAs, já discuti esse aspecto e reafirmo que a prática da obrigatoriedade de leitura das CMs sugere uma relação tipicamente escolar, na qual as OEs são o centro do processo de ensino e comandam esse processo de forma centralizada e propositiva. Já nas práticas nas quais há liberdade para a leitura, o processo de formação parece ser mais democrático e acolhedor.

Ainda nesse questionamento, algumas OEs afirmaram que realizavam a leitura de suas CMs para os grupos de PAs: "*Sempre no momento da leitura eu também leio a minha e tbém em pequenos grupos"* (QT1R10). Se, por um lado essa atitude demonstra a importância dada à atividade das CMs, por outro lado, ajuda a estabelecer, mais uma vez, uma relação de desigualdade na qual a OE se coloca como um modelo a ser seguido pelas PAs. No entanto, outra forma de perceber essa atitude é de que, através da leitura de suas CMs, as OEs poderiam estar tentando colocar-se como iguais às PAs. Nesse caso, representaria uma quebra nas relações de desigualdade entre as participantes da formação.

6.4 SUGESTÕES E OBSERVAÇÕES DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO SOBRE A ATIVIDADE DAS CADERNETAS DE METACOGNIÇÃO

A última questão proposta no questionário buscou abrir espaço para que as OEs realizassem sugestões ou observações sobre as CMs. Nessa questão, 16 OEs não responderam, 3 OEs responderam que não tinham contribuições a fazer e 18 participantes realizaram alguma sugestão ou observação sobre a prática de escrita e de leitura das CMs.

Dentre as sugestões recebidas, duas OEs sugeriram o uso de blog. Enquanto uma delas considerava o blog como espaço para a partilha das escritas das CMs, a outra sugeriu a substituição das CMs pelo blog. "*Poderíamos ter um blog, onde todos os registros poderiam ser compartilhados"* (QT1R3). "*Acho muito importante e também pode ser substituída pelo blog pessoal, porque também é uma maneira de refletir e socializar a prática"* (QT1R8). Curiosamente, o blog foi um dos gêneros textuais menos escritos pelas participantes. No entanto, essas OEs o reconheceram como forma privilegiada para a socialização das reflexões, podendo, inclusive, expandir o alcance das reflexões propiciadas pela escrita das professoras.

Outra sugestão levantada foi estimular a prática de uso das CMs com alunos da educação básica. "*Acho que seria interessante estimular o uso com os alunos. Eu*

fiz isso em 2014, com minhas turmas de Língua Inglesa. Eu adorei! Tinha alunos que não faziam, mas aqueles que aceitavam: foi ótimo" (QT1R9). Esse aspecto foi citado anteriormente e, da mesma forma como reconheço a fecundidade da atividade das CMs na formação de professoras, creio que o uso dessa estratégia no contexto da EB pode propiciar grande riqueza, ao estimular o autoconhecimento do aluno.

As outras sugestões dadas pelas OEs versaram sobre a continuidade e o aprofundamento do estudo e da prática de registro das CMs: "*Acredito que em meu grupo poderíamos aprofundar mais os estudos sobre as diferentes formas de registro"* (QT1R4). "*Que não se perca e que sempre continue estimulando que esta escrita não é para o outro, mas sim para nosso crescimento"* (QT1R5). Essas sugestões estão ligadas a um olhar positivo para a atividade das CMs e ao reconhecimento da potencialidade desse instrumento. As OEs autoras dessas respostas reconheceram a necessidade de utilização dos registros para possibilitar o crescimento através da reflexão.

As observações realizadas pelas OEs foram diversas. Uma parte das respondentes expressou o quão importante percebiam que era o instrumento de registro: "*Através da leitura das cadernetas no grupo de formação e orientação há percepção (avaliação) de como está se dando a formação do PNAIC e os aspectos a melhorar"* (QT1R6). "*Que são importantes, pois a partir dos registros e ao fazermos a releitura serve para avaliar e reavaliar o encontro, a aula, a atuação, etc"* (QT2R2). "*Elas são importantes, pois nos fazem refletir, trazer a memória o que foi significativo, podendo fazer as reflexões"* (QT2R18). Essas observações tratam da percepção das potencialidades da estratégia utilizada pelas OEs, sendo as mais importantes a avaliação sobre os processos formativos e as reflexões possibilitadas. Cabe salientar que, as citações acerca das potencialidades das CMs, nas respostas anteriores, referem-se a leitura dos registros. A resposta QT1R6 cita, claramente, a leitura no grande grupo e para crescimento do grupo. As respostas QT2R2 e QT2R18 não deixam claro se estão se referindo à leitura no grupo. O que vale salientar é que não se reportaram à leitura individual e à leitura para crescimento individual, aspecto já mencionado anteriormente.

Duas participantes da pesquisa apontaram a necessidade de aprimorar sua prática com as CMs: "*Ainda preciso me adaptar melhor a essa prática"* (QT2R5). "*Aprender a fazer"* (QT2R16). Infelizmente as OEs não relataram detalhes sobre suas necessidades de "*aprender a fazer*". Na tentativa de compreender melhor essa

necessidade, retomei os questionários de ambas e olhei especificamente para as respostas dadas à questão relativa às dificuldades com o instrumento de registro. A autora da resposta QT2R5 havia escrito que "[…] *tenho dificuldades em colocar meus sentimentos*". Essa OE havia afirmado também, o seguinte: "*Fui orientada a escrever o que aprendi, como aprendi e os sentimentos que tive e o que não aprendi*" (QT2R5). Assim, a escrita descritiva dos eventos realizados na formação não parece representar uma dificuldade para essa professora. Já a escrita dos seus sentimentos, ou seja, das suas percepções frente ao que foi desenvolvido, essa sim, representava uma dificuldade para a participante.

Frente a isso, é importante pensar sobre o lugar comumente dado aos sentimentos das professoras. Talvez essa tenha sido a primeira vez que essa professora foi incentivada a expor seus sentimentos, pois esses, muitas vezes, são calados pela escola e pelos próprios movimentos formativos. Estes últimos me parecem valorizar muito mais os aspectos teóricos e práticos do fazer docente, sem tentar explicitar ou valorizar as manifestações de emoções, sensações e sentimentos das professoras, não atuando, assim, no reconhecimento da pessoa da professora como um todo. É como se dissessem à professora: *para dentro da sala de aula você não deve levar suas preocupações, seus medos, suas angústias, expectativas e alegrias. Na prática docente, você deve ser neutra, focando no ensino dos alunos. E, na formação, não ouse dividir seus sentimentos! Permaneça refletindo apenas sobre a teoria e a prática. Permaneça fragmentada! Permaneça expondo apenas uma face da docência, uma docência recortada!* Diante dessa orientação, só resta à professora calar uma parte de si. E se sempre assim o fez, ao ser desafiada a fazer diferente, é compreensível que sinta dificuldades de estabelecer relações, construir argumentos sobre as situações e questões que envolvem o trabalho pedagógico, posicionar-se conceitualmente, entre outras.

Já em relação à resposta QT2R16, nos comentários sobre as CMs, consta o seguinte: "*Aprender a fazer"* (QT2R16). Retomando o questionamento sobre dificuldades em realizar os registros na CM, sua resposta havia sido: "*Sinto dificuldade. Às vezes e difícil parar e fazer mas quando descido faço sem problemas*". Mesmo afirmando apresentar dificuldades e necessitar aprender a fazer os registros, ela explicitou apenas que é difícil realizar a parada para a escrita. Não fica claro, portanto, se a sua dificuldade diz respeito apenas ao momento de parar e escrever ou se teria ainda alguma outra dificuldade não expressa. No que diz

respeito à dificuldade de realizar a parada para a escrita, já mencionei que ela está ligada à justificativa da falta de tempo das professoras, que, por sua vez, está relacionada ao acúmulo de demandas, mas também pode relacionar-se ao não reconhecimento da importância da atividade para o crescimento das professoras.

Ainda expondo as observações sobre as CMs realizadas pelas participantes da pesquisa, uma OE afirmou que achou mais prático o uso de outro recurso, que não as CMs: "*Achei mais prático o uso de fichas até para que eu possa ler e retomar os conceitos que não foram compreendidos"* (QT1R11). Ao contrário do que ela parece expressar, as CMs também possibilitariam "*ler e retomar os conceitos que não foram compreendidos*" (QT1R11). Esse é, justamente, um dos objetivos dessa atividade. Talvez a estratégia das fichas pareça mais "prática" para essa OE, caso ela costume recolher essas fichas e ficar com elas para leitura e consulta, aí sim, seria mais fácil fazer a retomada dos conceitos desenvolvidos na formação através das fichas do que através das CMs. Isso porque as CMs não são recolhidas, mas permanecem sempre com suas autoras e são socializadas apenas através da leitura feita por elas próprias. A escrita das CMs, mesmo que incida sobre aspectos pessoais e do coletivo, é uma escrita de si e para si, portanto, não há intenção, nessa proposta, de que a escrita seja entregue. Ela deve ser apenas partilhada, através da leitura consentida.

Duas orientadoras mencionaram aspectos relacionados aos grupos de alfabetizadoras: "*Bem, eu digo as minhas cursistas que é muito interessante registrar, mas sempre há alguém que acha que não é importante"* (QT2R3). "*Em alguns encontros eu dedico um tempo a produção da escrita, assim, as PAs não tem desculpas de não realizá-las"* (QT2R15). Essas respostas apontam para percepções, por parte das PAs, de que a escrita das CMs não é algo relevante. Esse aspecto já havia sido levantado pelas OEs e creio que seja pertinente questionar como essas posições são acolhidas na formação, e mais, se são acolhidas. Quais são as alternativas propostas para as professoras que não se sentem bem realizando a atividade?

Finalizando as reflexões sobre aspectos negativos relacionados à proposta de escrita nas CMs, resgato uma resposta já citada no decorrer do texto: "*A caderneta é uma ferramenta muito boa quando não é obrigatória. A obrigatoriedade, por vezes, acaba em um registro sem muita verdade – escreve porque vai ser cobrada, então pensa em registros aceitáveis por todos e mais gerais"* (QT1R14). O fato de serem

obrigadas a escrever e a ler, na percepção da autora da resposta QT1R14, leva à escrita somente daquilo que é conveniente ou “aceitável”, como ela expressou. Essa OE aponta, portanto, que sentiria falta de acolhimento da escrita verdadeira, sincera e autêntica. Assim, infelizmente, mantém-se um jogo de aparências, no qual a atividade é realizada porque é obrigatória, então, todas o fazem da forma como acreditam que será aceita e acolhida pela formadora e pelo grupo de colegas. Esse jogo de aparências não foi revelado pelas demais participantes da pesquisa, portanto, é difícil perceber se se trata de uma percepção individual de apenas uma OE ou se é algo velado, percebido por todo o grupo, mas não revelado.

Neste capítulo busquei analisar os hábitos e as relações que as professoras participantes da pesquisa estabelecem com a leitura e a escrita de forma geral e, especificamente, com as CMs. Os dados analisados permitiram traçar um perfil leitor e escritor das participantes, assim como demonstraram os tipos de relações que as OEs estabeleceram com as CMs. Além disso, trouxeram pistas que permitem retomar e responder às questões que me propus a investigar no início deste texto: o que pensam, hoje, as professoras sobre a escrita e a leitura? Qual o papel que atribuem e a relação que estabelecem com a escrita e a leitura? Essas práticas são consideradas apenas como conteúdos que devem ser ensinados? São vistas somente como instrumentos burocráticos de registros da prática docente?

De modo geral, as professoras atribuem grande importância às atividades de escrita e de leitura, mas consideram a última mais importante. No entanto, em função das atividades do fazer docente, dedicam maior tempo à escrita do que à leitura. Essas atividades não são consideradas apenas como conteúdo a ser ensinado, mas tem importância na vida pessoal e profissional das professoras.

Os gêneros escritos com maior frequência pelas professoras estão ligados às atividades que precisam desenvolver no âmbito do seu trabalho, o que aponta para uma burocratização da tarefa docente e para o fato de que as professoras não costumam escrever outros gêneros na escola, distintos de planejamentos, relatórios, diários de classe e pareceres. Os gêneros que as professoras escreviam com menos frequência foram aqueles que poderiam propiciar a aquisição de conhecimentos em geral e o conhecimento de si mesma, incidindo no crescimento pessoal e desenvolvimento profissional, tais como: trabalhos acadêmicos, diário, poemas, textos para apresentação ou publicação.

Em relação à escrita, ela é compreendida de distintas maneiras, quando as professoras escrevem sobre as CMs: possibilita organizar e sistematizar o pensamento, possibilita olhar para dentro de si mesma, possibilita retomar o pensamento e limita o pensamento, quando comparada com a oralidade. No que diz respeito ao conteúdo da escrita nas CMs, as OEs costumavam escrever sobre as atividades vivenciadas, os conceitos trabalhados, as reflexões suscitadas e os sentimentos mobilizados pela formação. Sustento a ideia de que somente a descrição das atividades e dos eventos vivenciados não gera reflexão nas participantes, sendo necessário mobilizar também o que essas vivências suscitaram, geraram, fizeram pensar.

Considerando a atividade das CMs, o registro de muitas professoras não seguia as perguntas mobilizadoras, assim sendo, a escrita foi realizada de variadas formas, o que abrangeu poemas, cartas, acrósticos, palavras-chave, dentre outros. As dificuldades encontradas na escrita das cadernetas foram a falta de tempo, falta de concentração, falta de hábito ou disciplina para escrever, falta de inspiração ou de algo que julgassem interessante para registrar, dificuldades ligadas à própria escrita e à caligrafia.

Ainda em relação à escrita, ao serem questionadas, as OEs atribuíram grande importância para essa atividade, entretanto, ela não foi citada como um recurso para a aprendizagem das OEs. Tanto na análise dos vídeos, quanto nas CMs, somente uma OE mencionou sua relação com a escrita, o que me leva a pensar que as professoras não consideravam a escrita como elemento importante para a aquisição de conhecimentos.

No que se refere à leitura, essa atividade foi considerada pelas participantes como mais importante do que a escrita, entretanto, menos tempo era dedicado a ela. As professoras consideravam a leitura como estratégia privilegiada para a aquisição de conhecimentos, e a leitura foi citada, muitas vezes, ao responderem a pergunta *Como aprendi?*

Os gêneros textuais lidos com maior frequência abrangem textos ligados tanto à profissão, quanto à vida cotidiana da professora: livros, revistas, jornais, encartes, bulas, postagens nas redes sociais... Ou seja, abrangem materiais relacionados não somente aos aspectos profissionais. Os gêneros textuais lidos com menor frequência são gêneros pouco valorizados pela academia: horóscopo, autoajuda e

revistas femininas. Sustento a hipótese de que a leitura desse tipo de texto continua sendo frequente entre as professoras, entretanto, atualmente o portador textual foi modificado, sendo que esses gêneros permanecem com alta circulação nos meios virtuais, porém de forma fragmentada.

Ainda em relação à leitura, além de percebê-la como estratégia que gera aprendizagem, as OEs afirmaram a sua importância para o crescimento coletivo, ao referir-se à leitura das CMs. Assim, a troca de ideias e percepções possibilitada pela leitura das CMs foi reconhecida como uma estratégia importante para o conhecimento e crescimento coletivo. Entretanto, a leitura dos registros realizados nas CMs não foi reconhecida como uma estratégia para o conhecimento pessoal. Somente uma OE afirmou que, ao escrever na CM, costumava reler seus registros anteriores, o que evidencia que a leitura de si mesma, no caso, do texto que escreve, não é percebida como elemento formativo para a maior parte das professoras participantes da pesquisa.

De uma forma geral, as OEs agiam mais como consumidoras do que produtoras de conhecimento. Além disso, elas elaboraram expectativas em relação à sua escrita – sobre o conteúdo e a quantidade escrita – e, em função dessas expectativas, por vezes apresentavam justificativas ou explicações no momento em que iniciavam a leitura de sua CM ao grupo de formação.

Cabe, ainda, retomar que a prática da atividade das CMs não agradava a todas, unanimemente. Nesse sentido, as OEs realizaram observações sobre as CMs e sugestões. Mesmo considerando que algumas participantes não gostavam de escrever e ler as CMs, a maior parte dos comentários e sugestões das OEs foi no sentido de aprofundar o estudo sobre os registros reflexivos, continuar e qualificar a prática com as CMs.

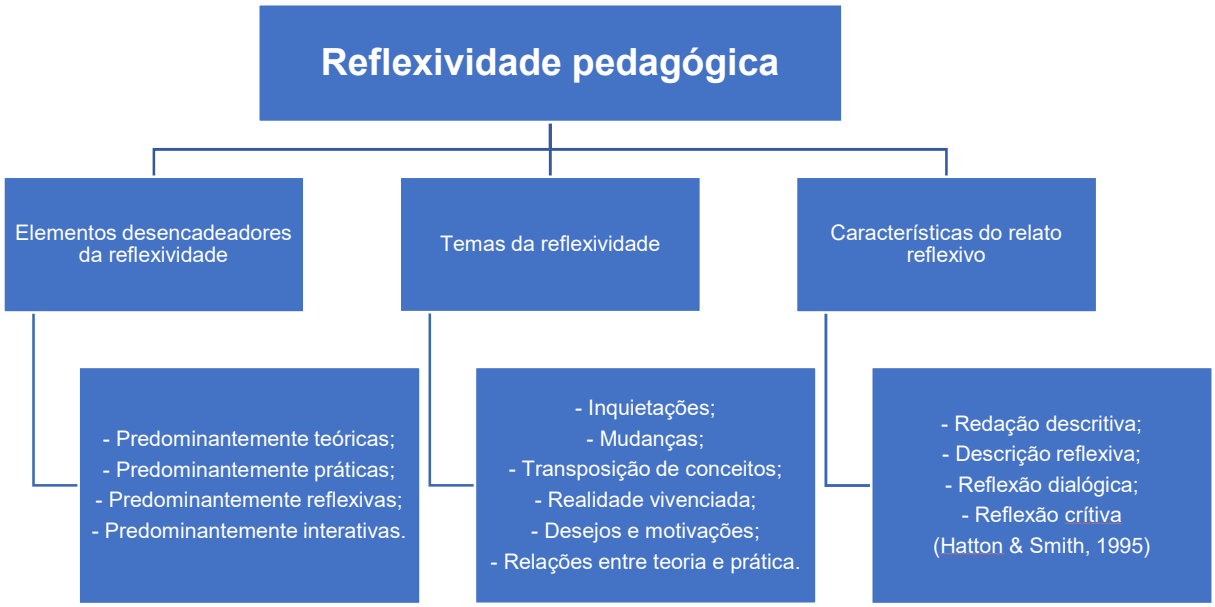
7 MOVIMENTOS DE REFLEXIVIDADE PEDAGÓGICA

Neste capítulo, volto o olhar para movimentos de reflexividade pedagógica. A análise das CMs permitiu que eu identificasse excertos nos quais as OEs estabeleceram relações entre aspectos da formação e sua prática docente ou sua vida pessoal, o que totalizou 58 excertos. As CMs que mais registros desse tipo fizeram foram a CM 6 (22 vezes) e a CM 1 (11 vezes). Na CM 4, identifiquei apenas um registro no qual a OE estabeleceu relações entre aspectos da formação com a prática e a vida. Ao buscar a compreensão sobre esses excertos, defendo a ideia de que os mesmos expressam movimentos de reflexividade pedagógica.

Inicialmente, este texto buscará apresentar os elementos que desencadearam a reflexividade pedagógica, ou seja, as propostas formativas que impulsionaram o pensamento reflexivo das OEs. Em seguida, o texto mostrará quais foram os temas de reflexão das OEs, colocando o foco da análise no conteúdo de suas escritas. Por fim, a partir da análise de elementos que compuseram os relatos, apresento características do pensamento reflexivo das professoras, embasada pelo estudo de Hatton & Smith (1995, apud MIZUKAMI et al, 2010)[57]. Todo esse movimento será realizado com o objetivo de justificar os motivos que me fazem afirmar que esses são relatos que expressam reflexividade pedagógica, além de conhecer o modo como acontece a reflexividade pedagógica, permitindo pensar sobre as propostas de formação continuada de professoras. O diagrama que está na sequência (Figura 40), sistematiza os pontos que serão abordados neste capítulo.

[57] HATTON, N. E.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. 1995.

Figura 40: Diagrama de sistematização do capítulo “Movimentos de reflexividade pedagógica”



Fonte: Elaboração da autora

7.1 ELEMENTOS DESENCADEADORES DA REFLEXIVIDADE PEDAGÓGICA

Através da leitura dos excertos das CMs que apresentaram movimentos de reflexividade pedagógica, identifiquei elementos que motivaram a reflexividade, ou seja, atividades desenvolvidas no âmbito da formação continuada que levaram as OEs a pensarem sobre sua prática e sua vida. O quadro a seguir (Figura 41) apresenta uma sistematização desses elementos.

Figura 41: Quadro referente aos elementos desencadeadores da reflexividade pedagógica no contexto da formação continuada do PNAIC

Propostas		**Incidência**	
Leituras de textos e cadernos do programa	Cadernos do PNAIC	8	17
	Outros textos	1	
	Textos e leituras não especificados	8	
Temas desenvolvidos e retomada de conceitos	Tema ou assunto da aula: projetos, sequências didáticas, heterogeneidade, formação docente e profissionalização, infância.	5	11
	Conceitos e reflexões teóricas	5	
	Aprendizagem sobre matemática	1	
Atividades e recursos diversos	Vídeos e filmes	7	26
	Palestras	5	
	Leitura deleite	2	
	Dinâmica do balão	1	
	Apresentação de Power point	1	
	Dinâmica “Resolução de problemas”	1	
	Bandeiras do Tibet	1	
	Mensagem “O olhar do professor”	1	
	Livros	1	
	Memórias de alfabetização	1	
	Leitura das CMs	1	
	Sistematizações de leituras	1	
	Jogos	1	
	Exercício não especificado	1	
	Atividade não especificada	1	
Interações	Atividades em grupos	3	14
	Discussões e interatividade no grupo	5	
	Relatos de experiências e depoimentos	5	
	Com as colegas[58]	1	
Pensamento sobre a prática	Experiência da prática com as PAs antes da formação da IES	2	3
	Reflexão sobre alguns temas a partir das vivências e conhecimentos da OE	1	
Avaliações	Auto avaliação ou auto questionamentos	3	7
	Avaliação da formação	3	
	Avaliação do programa	1	
Estar estudando continuamente		1	
Não foi possível identificar		1	
TOTAL		80 elementos em 58 excertos, sendo um não identificado	

Fonte: Elaboração da autora

Para identificar os elementos que dispararam ou motivaram a reflexão das OEs, por vezes, foi necessário consultar os registros completos dos quais os

[58] A OE não especificou qual o tipo de interação, mas apenas que aprendeu com as colegas.

excertos foram extraídos, pois, em alguns casos, essa informação não estava disponível nos excertos selecionados. Assim mesmo, em um dos excertos não foi possível identificar o elemento que desencadeou a reflexão, pois a OE já iniciou o registro de forma reflexiva, sem fazer alusão a nenhuma atividade da formação ou recurso que pudesse ter motivado tal reflexão.

O quadro anterior (Figura 41) permite observar grande diversidade de elementos desencadeadores da reflexividade pedagógica. É importante salientar que, dentre os 79 elementos identificados, somente um deles não está ligado à proposta da formação, mas sim, a uma disposição pessoal da OE, qual seja, a atitude de estar sempre estudando. "*O fato de rever conceitos conhecidos e estar estudando continuamente, me leva a renovar as energias e ter cada vez mais ideias para modificar minha prática, já que sempre podemos melhorar*" (CM 6 – 07/10/13). Assim sendo, a OE reconheceu que sua atitude de estar sempre estudando oferece elementos para que possa modificar sua prática, qualificando-a. Ela também citou que o estudo ajuda a "renovar as energias", ou seja, a mantê-la motivada para o trabalho da docência.

Retomando o levantamento, os elementos mais citados como desencadeadores da reflexividade pedagógica foram as leituras dos cadernos do PNAIC, leituras de textos não especificados, os vídeos e filmes. Também foram citados, várias vezes, o tema desenvolvido durante a aula, a retomada de conceitos e as reflexões teóricas, palestras, discussões e a interatividade no grupo, assim como os relatos de experiências e depoimentos. É importante salientar que os temas desenvolvidos nas aulas estavam sistematizados e amplamente explorados nos cadernos de formação do PNAIC. Assim sendo, ao relatarem que o tema da aula, a retomada de conceitos ou as reflexões teóricas levaram à reflexividade, possivelmente essas atividades foram embasadas pela leitura dos cadernos do PNAIC, o que aumentaria, ainda mais, a incidência desse elemento formativo para a reflexividade pedagógica das OEs participantes da formação.

Ainda no que diz respeito às atividades que desencadearam a reflexividade, procurei agrupá-las, conforme algumas de suas características e as classifiquei como sendo: (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 se destacaram o convívio e a troca entre as OEs que fizeram parte da formação. Considerando essa classificação, foi possível realizar a organização das diferentes atividades desencadeadoras da reflexividade pedagógica, conforme a sistematização exposta no quadro que segue (Figura 42):

Figura 42: Quadro referente à classificação dos elementos desencadeadores da reflexividade pedagógica

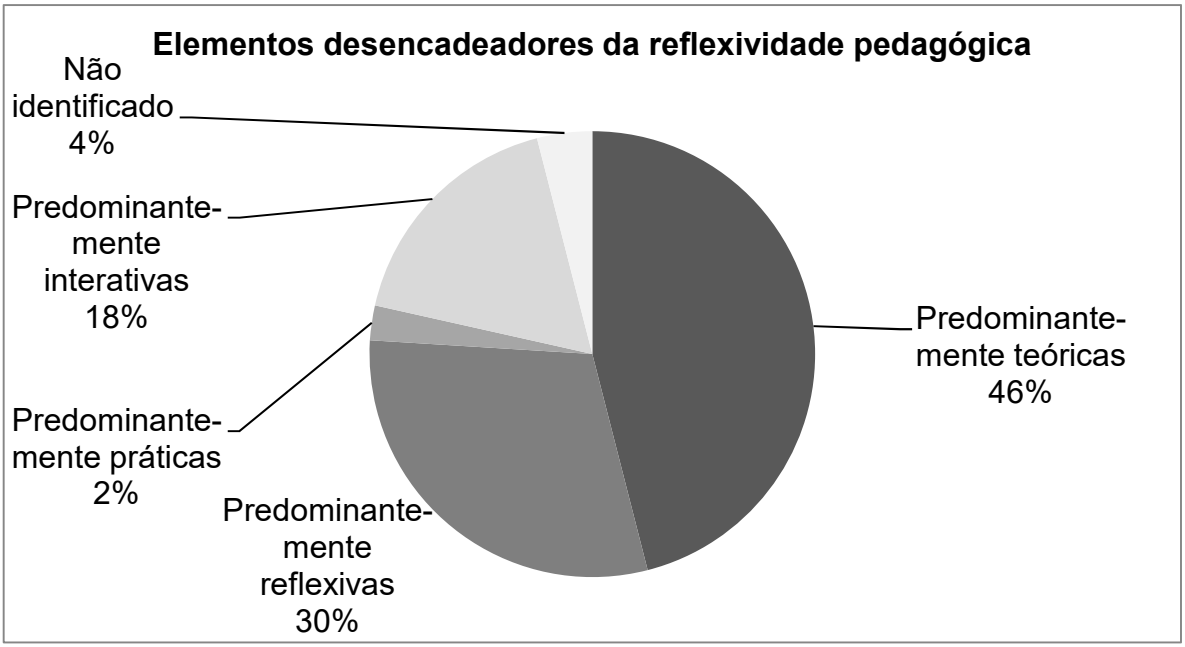
Tipo de atividade	**Atividades**	**Incidência**	
Predominantemente teóricas	Leitura dos cadernos do PNAIC	8	37
	Leitura de outros textos	1	
	Leitura de textos não especificados	8	
	Tema ou assunto da aula	5	
	Conceitos e reflexões teóricas	5	
	Aprendizagem sobre matemática	1	
	Palestras	5	
	Apresentação de Power point	1	
	Livros	1	
	Sistematizações de leituras	1	
	Estar sempre estudando	1	
Predominantemente práticas	Dinâmica do balão	1	2
	Jogos	1	
Predominantemente reflexivas	Vídeos e filmes	7	24
	Leitura deleite	2	
	Bandeiras do Tibet	1	
	Dinâmica “Resolução de problemas”	1	
	Mensagem “O olhar do professor”	1	
	Memórias de alfabetização	1	
	Leitura das CMs	1	
	Reflexão sobre a experiência da prática com as PAs antes da formação da IES	2	
	Reflexão sobre alguns temas a partir das vivências e conhecimentos da OE	1	
	Auto avaliação ou auto questionamentos	3	
	Avaliação da formação	3	
	Avaliação do programa	1	

Predominantemente interativas	Atividades em grupos	3	14
	Discussões e interatividade no grupo	5	
	Relatos de experiências e depoimentos	5	
	Com as colegas	1	
Não identificado	Exercício não especificado	1	3
	Atividade não especificada	1	
	Não foi possível identificar	1	

Fonte: Elaboração da autora

O quadro permite perceber que os elementos que mais desencadearam a reflexividade pedagógica foram atividades de cunho teórico. O gráfico a seguir (Figura 43) ajuda a visualizar a incidência de cada tipo de atividade.

Figura 43: Gráfico referente aos elementos desencadeadores da reflexividade pedagógica



Fonte: Elaboração da autora

Os dados anteriores parecem-me extremamente relevantes, no que tange à reflexão sobre as propostas de formação continuada. Mesmo que, por vezes, algumas OEs e PAs tenham expressado maior interesse em atividades práticas ou em modelos prontos para serem aplicados em sala de aula, em detrimento das reflexões teóricas, como é o caso expresso no relato da CM 1, presente na próxima seção, observamos que não são as atividades práticas aquelas que mais promovem a reflexividade, pelo contrário, são as propostas ligadas às atividades predominantemente teóricas e reflexivas.

Portanto, é necessário que se tenha uma base sobre a qual a professora irá pensar, refletir e estruturar novas ideias. Essa base também ajuda a professora a reconhecer os pressupostos da sua prática pedagógica e a avaliá-la. As informações referentes aos elementos desencadeadores da reflexividade pedagógica permitem reiterar o papel da teoria na formação docente. O conhecimento da teoria é considerado aqui como uma oportunidade para pensar sobre si mesma, suas crenças, sua prática e, a partir disso, criar algo novo, diferente daquilo que já fazia ou que acreditava.

7.2 TEMAS PRESENTES NOS MOVIMENTOS DE REFLEXIVIDADE PEDAGÓGICA

Sobre o que refletem as OEs? Quais os temas presentes nos registros que identifiquei como reflexivos? No quadro abaixo (Figura 44) sistematizei os temas sobre os quais as OEs realizaram reflexões desse tipo.

Figura 44: Quadro referente aos temas presentes nos movimentos de reflexividade pedagógica realizados pelas orientadoras de estudo

Temas dos excertos		**Incidência**	
Inquietações, incertezas e desconfortos gerados pela formação	relacionados a conhecimentos ou conceitos	4	9[59]
	relacionados à prática na EB ou com as PAs	7	
Mudanças efetivadas ou mudanças que ainda precisam ser realizadas	na escola	2	12
	na prática das OEs ou das PAs na EB	8	
	na vida da OE	2	
Transposição de conceitos trabalhados na formação	para a prática na EB	11	17
	para a prática com as PAs	5	
	para a vida da OE	1	
Realidade vivenciada: carreira docente, situação do país, infância, práticas escolares		7	
Desejos e motivações: de aprender, de qualificar a prática, de que os alunos se alfabetizem, de trabalhar com a formação de professores		6	
Relações entre teoria e prática		6	
Outros: realização da formação com as PAs antes de vivenciar a formação promovida pela IES, trabalho com a EB, memórias de alfabetização...		8	

Fonte: Elaboração da autora

[59] A última coluna apresenta o número total de excertos que abordaram cada um dos assuntos elencados na primeira coluna. No caso do primeiro conjunto de temas, relativo às inquietações, incertezas e aos desconfortos, o total de excertos não corresponde à soma da incidência dos subtemas, pois alguns excertos abordaram mais de um subtema.

De acordo com os dados acima sistematizados, os assuntos sobre os quais as OEs realizaram relações entre aspectos da formação e da prática ou da vida foram: (I) inquietações geradas pela formação; (II) mudanças geradas ou mudanças necessárias percebidas a partir da formação; (III) transposição dos conceitos trabalhados na formação; (IV) realidade vivenciada; (V) desejos e motivações; (VI) relações entre teoria e prática e (VII) outros. O assunto de maior destaque, em função da incidência, foi a transposição de conceitos trabalhados na formação para a prática das OEs, nas turmas da EB.

Alguns relatos trataram sobre as inquietações, incertezas e os desconfortos gerados a partir das formações. Esses sentimentos foram gerados num movimento de confronto entre as certezas ou conhecimentos das OEs e as novas aprendizagens possibilitadas pela formação. O relato da CM 6 foi realizado na primeira semana de formação do PNAIC, no ano de 2013, e nele a OE expôs que os recursos utilizados na formação a levaram a pensar sobre sua prática, as possibilidades e os desafios no futuro trabalho com as PAs e no trabalho com a EB:

> *Os vídeos, os livros e as leituras deleite nos fizeram refletir sobre nossa prática. Este momento, em pleno período de férias, me fez parar e olhar pra mim mesma. Um olhar auto-crítico que me fez pensar sobre as possibilidades e dificuldades que posso enfrentar não só como alfabetizadora, mas também como orientadora de estudo* (CM 6 – 25/01/13).

A OE afirmou que a formação possibilitou que parasse e olhasse para si mesma. Esse movimento de parar aquilo que estava fazendo – sua rotina, seu trabalho ou suas férias, como foi o caso – e se dedicar a olhar para si, para a sua prática, talvez seja um movimento pouco realizado pelas professoras, pois as demandas da vida profissional e pessoal são muitas. O compromisso de realizar as tarefas da profissão dificulta o movimento de parada para olhar para si. Entretanto, esse movimento é muito importante, pois favorece o autoconhecimento da professora e é identificado, por Contreras (2012), como parte das dimensões da autonomia docente, estando ligado ao princípio do distanciamento crítico e ao princípio do conhecimento de si.

O distanciamento crítico consiste na busca por equilíbrio entre aquilo que as professoras acreditam e as exigências das situações vivenciadas. Frente a isso, é necessário parar a fim de buscar afastar-se da situação presente, tentando compreendê-la de fora. Já o princípio do conhecimento de si diz respeito à consciência da professora sobre suas próprias crenças e convicções. Portanto,

ambos os princípios da autonomia foram mencionados no relato da CM 6, ao expor o modo como a formação a fez pensar sobre sua prática.

Os recursos utilizados na formação motivaram o olhar autocrítico da OE, um debruçar-se sobre si mesma, o que foi gerando inquietações e insegurança, pois passou a questionar o modo como seria a sua atuação. Ela refletiu e se questionou sobre sua atuação frente ao grupo de PAs, algo novo para ela, uma vez que estava iniciando a formação como OE em janeiro de 2013 e o trabalho com os grupos de PAs iniciaria no decorrer daquele ano. É interessante perceber que esse movimento autocrítico levou-a a pensar, inclusive, sobre sua atuação nas turmas do Ensino Fundamental que, diferentemente do grupo das PAs, não era algo novo para a OE. Assim, as inquietações provocadas pela formação incidiram na reflexão tanto sobre a prática com as PAs, quanto sobre a prática com as turmas da EB.

Na CM 7 também encontrei um relato no qual a OE cita certo desconforto gerado pela formação, no que diz respeito ao questionamento das suas certezas e da sua postura:

> *Gosto de formações porque elas fazem com que a gente possa se confrontar com algumas certezas. Digo que minhas certezas são sempre provisórias, mas, realmente, não é tão fácil assim. ~~Sei que~~ Penso que, se eu tiver, tenho dificuldade de compreender ~~que~~ os conceitos de sequência didática e projeto, outras pessoas também devem ter. E quantas vezes eu digo ou ouço: Como é que ela não entende isso?* (CM 7 – 03/12/15).

Ao se deparar com outros conhecimentos ou visões de mundo, a autora da CM 7 vivenciou o que chamou de “confronto das suas certezas”. Assim, o que ela acreditava inicialmente foi posto em cheque. Mesmo afirmando que gostava das formações por isso, ela ressaltou que esse processo “*não é tão fácil assim*”. Ou seja, não é tão fácil modificar aquilo no qual se acreditava há anos, talvez. Não é fácil assumir posturas e posições diferentes perante suas colegas de profissão. Também não é fácil reconhecer que a forma como pensava, inicialmente, e a forma com que agia não eram as mais adequadas. Todo esse movimento de desequilíbrio gera desconfortos.

> Na concepção democrática de educação o ato de refletir-estudar é fonte constante de conflitos e confronto com a teoria do outro e a sua própria. […] Por isso mesmo não é uma ação passiva; pelo contrário, muitas vezes pode acontecer verdadeiros duelos com o que se está estudando: discordâncias, não entendimentos, desentendimentos… Por tudo isso, o ato de estudar-refletir provoca dores, mal-estar e também desprazer, mas tudo isso faz parte do movimento de fundamentação teórica que alicerça a recriação da teoria e da prática (WEFFORT, 1996, p. 54).

Um exemplo desses duelos que as OEs enfrentavam ao contrapor suas crenças com conhecimentos diferentes pode ser percebido na fala retirada do vídeo de número 10, no qual uma OE, ao ler o registro da sua CM às colegas, descreveu seus conflitos internos como uma aventura em alto mar:

> *Dia carregado de atividades, ânsia de aprender e trocar, de desenvolver e melhorar, coisas para concluir, pesquisas para resolver e desafios para enfrentar. A maior resistência ou a maior dor do dia é a inclusão. Debates e reflexões me levam a perceber o quanto estamos longe de conseguir garantir a inclusão. Fico resistente, magoada, fechada, desisto de falar, de argumentar, de lutar. Me sinto em alto mar, me afogando, com muito sofrimento. Vivemos muito num barco seco e confortável, que oferece segurança e apoio. Penso em desistir, parar de tentar, deixar a correnteza me levar, então lembro que não estou só, e se morrer, levarei muitos comigo e, se nadar com força, chegarei à praia. Decidi enfrentar o problema de cabeça erguida, afinal os que estão em barcos confortáveis e seguros não conseguirão o preparo e a resistência que desenvolvo em alto mar. Sei que vou sair machucada, cansada e até frustrada, mas também sei que estarei mais forte, mais confiante e mais merecedora. Sou exigente, gosto da ordem, do compromisso, da seriedade, e olhando para trás, sei que sou inclusiva, não como deveria, mas sei que não, que por amar, e não desistir, venci muitas batalhas. Que venham outras (colegas aplaudem) (Vídeo 10 – 01:47)*

O sofrimento da saga descrita pela OE revela o conflito interno vivenciado por ela. A partir das reflexões realizadas, no contexto da formação, ela foi arrastada para dentro dela mesma, para que pudesse enxergar de fato qual era sua compreensão, opinião e atitude relacionadas ao tema em questão. Ao final da escrita, a OE afirmou que essa aventura em alto mar, a aventura de pensar, questionar, mudar, deixá-la-ia mais fortalecida e, inclusive, preparada para outras batalhas.

Cabe ressaltar que todo esse movimento reflexivo, realizado pela OE, foi feito através da escrita em sua CM. Assim, posso defender que a escrita permite elaborar as ideias em outro nível, se comparada com a oralidade. Talvez o uso da metáfora do mar não fosse feito caso a OE tivesse sido convidada a somente falar sobre a experiência vivenciada na formação do dia anterior. Penso isso porque realizar associações e comparações é algo que demanda tempo para pensar e para elaborar uma linha de argumentação. Esse movimento é facilitado na escrita, uma vez que a professora resolve parar e dedicar-se à tal atividade, colocando sua energia e concentração na realização da mesma. A fala, por acontecer na espontaneidade e por oferecer retorno imediato por parte dos interlocutores, costuma ser mais espontânea e menos articulada do que a escrita. No movimento da fala, pode-se, inclusive, mudar de opinião ou modificar a linha de raciocínio, de acordo com o feedback que os ouvintes expressam àquele que está falando.

É interessante perceber que o desconforto gerado pelas formações é encarado pelas OEs de forma positiva. Elas reconhecem que é necessário vivenciar essas inquietações, sentir-se em alto mar ou "*levar uma sacudida*" (CM 6 – 21/10/14), para desacomodarem, se confrontarem com suas próprias certezas e repensarem sua prática pedagógica. Assim, os desconfortos e as inquietações são sementes para a criação de novas ideias, novas práticas e novas posturas.

Ao refletirem sobre a formação realizada no âmbito do PNAIC, algumas OEs apontaram para mudanças que foram possibilitadas a partir da formação ou mudanças que ainda precisam ser realizadas. Essas mudanças referiam-se (I) à escola como um todo, (II) à prática pedagógica das OEs e das PAs na EB e (III) à vida pessoal das OEs. As CM 3 e CM 9 apontaram para a necessidade de mudanças nas escolas: "*O que ainda não entendi como podemos balançar mais nossas escolas compartimentadas para o trabalho interdisciplinar. Sei que é muito difícil, mas é possível!*" (CM 3 – 01/12/15) A OE autora da CM 9 afirma que é necessário sair da zona de conforto e que existe muita resistência à mudança nas escolas:

> *Nosso trabalho é um desafio, mas possível. Temos romper as barreiras que trazemos para construir melhores condições de trabalho e aprendizado. […] Precisamos sair da zona de conforto com a colega D. falou. Pq ainda somos resistentes a mudança? Isso não entendo!* (CM 9 – 01/12/15).

Recorro às ideias de Meirieu (2002) para sustentar que não há um ato inaugural para a mudança, pois esta ocorre entre o dizer e o fazer, afinal, é justamente no *entre* que a pedagogia acontece. Logo, é possível pensar que não há um dia em que a mudança acontecerá, as resistências serão superadas, as barreiras rompidas, mas, sim, que a mudança se faz por meio de tentativas e desistências, o que requer de nós a coragem de começar e a determinação de colocar a criatividade e a capacidade de autocrítica no centro de nossa ação pedagógica.

No que tange às mudanças na prática pedagógica com as turmas de alfabetização na EB, os excertos apontaram para os seguintes aspectos: conscientização de que as OEs podem qualificar sua prática, considerando novos conhecimentos e incorporando diferentes atividades, ambos desenvolvidos durante a formação; entendimento de que a formação permite que as OEs se modifiquem, incidindo em seus conhecimentos e práticas no EF; percepção de que, tanto OEs,

quanto PAs, têm modificado suas práticas, apesar de algumas angústias e de alguns tropeços decorrentes da formação; noção de que as práticas no EF ainda precisam ser modificadas e qualificadas, pois alguns conceitos trabalhados na formação não são de conhecimento das PAs.

O excerto a seguir tratou sobre mudanças necessárias na prática pedagógica na EB: "*Não podemos mais pensar no aprovar/reprovar, mas o pensamento é 'aprender'! [...] 'cada ação minha de sala de aula tem que ter um objetivo e um por quê!'. Planejar - AGIR – AVALIAR*" (CM 2 – 11/06/13). No relato, a OE apontou que é necessário realizar uma mudança de perspectiva, no que diz respeito ao trabalho realizado nas turmas de alfabetização. Essa mudança está relacionada ao modo de conceber o trabalho como um todo, pois a taxativa sentença dada pela professora ao final de cada ano – expressa pelos termos "aprovado" ou "não aprovado" –, dá lugar a algo muito mais complexo, que se trata da preocupação com a aprendizagem de todos. Trata-se de uma mudança que tem implicações significativas, no que diz respeito ao planejamento e à prática docente.

A OE continuou a reflexão afirmando que suas ações precisavam ter um objetivo, apontando para a intencionalidade na prática pedagógica. Frente a isso, questiono: as professoras não têm claro os objetivos do seu trabalho? É preciso apontar para a necessidade de estar ciente dos objetivos daquilo que se propõe nas turmas de alfabetização? Esse relato indica que sim. Indica que é necessário sair do "automatismo" e buscar maior consciência sobre aquilo que se faz. Sendo assim, o movimento a ser feito, indicado pela OE, é o de planejar, agir e avaliar o que foi proposto e o que foi concretizado, ou seja, a prática pedagógica. E, a partir disso, o ciclo recomeça com novo planejamento, nova ação e avaliação.

O relato a seguir, extraído da CM 8 e escrito mais de 2 anos após o relato anterior, diz respeito a mudanças já efetivadas na prática pedagógica, no âmbito da EB, que foram propiciadas pelas formações do programa. Essas mudanças estão relacionadas ao modo como a formação incidiu nos conhecimentos e nas posturas das PAs:

> *Entre os avanços podemos ver hoje o professor como protagonista em sua atuação, a construção da autonomia docente e a criação da identidade profissional do professor. Hoje nossos alfabetizadores conseguem falar sobre aprendizagem, sobre sua atuação com argumentos sólidos, sabem que caminho estão trilhando e até onde devem chegar guiados pelas*

> *competências e habilidades que devem desenvolver para conquistar os direitos de aprendizagem atribuídos a cada série* (CM 8 – 28/09/15).

Apesar de não ter sido escrito pela mesma OE autora da CM 2, o relato também se refere a aspectos ligados à intencionalidade pedagógica. Passados mais de 2 anos do programa, o excerto aponta para avanços significativos no que se refere à consciência acerca do trabalho docente. Assim, a autora da CM 8 considera que o programa de formação incidiu sobre a identidade profissional das professoras alfabetizadoras, de forma a modificar suas concepções e suas práticas. A partir dos estudos realizados no PNAIC, as professoras tornaram-se mais conscientes em relação à sua atuação. Esse relato aponta para a percepção de que o programa possibilitou que as alfabetizadoras pudessem ter maior consciência sobre os objetivos de cada um dos anos que compõem o bloco pedagógico. Esse aspecto parece-me relevante, pois, especialmente após a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, muitas dúvidas sobre o trabalho a ser realizado nas turmas foram levantadas.

No que diz respeito ao trabalho no Ensino Fundamental após a ampliação para 9 anos, a maior dúvida gerada parece-me ter sido relativa ao primeiro ano: nesse ano, o trabalho da professora deveria ser de alfabetizar ou de brincar? Essa dúvida acompanhou o trabalho de muitas professoras, que assumiram uma ou outra perspectiva de trabalho, guiando sua prática pedagógica ou para alfabetizar ou para brincar. Frente a essa situação, a socialização dos direitos de aprendizagem de cada ano, aspecto trabalhado nas formações do PNAIC, trouxe maior esclarecimento às professoras, enfatizando que o trabalho a ser realizado no bloco de alfabetização tem como objetivo o processo de alfabetizar letrando, através da integração dos diversos componentes curriculares, em um processo de aprendizagem lúdico e contínuo, no decorrer dos 3 anos. Creio que essa consciência, por parte das PAs, justifica a percepção da autora da CM 8 em relação à mudança nos conhecimentos, nas posturas e práticas das PAs. Em comparação com o relato anterior, extraído da CM 2, parece ter acontecido um avanço significativo a esse respeito.

Alguns temas ou algumas atividades realizadas na formação levaram as OEs a repensar aspectos relacionados à sua vida pessoal. Essa perspectiva foi relatada pelas OEs autoras da CM 1 e CM 3. Ambas apontaram para a importância de assumir uma atitude positiva frente às dificuldades enfrentadas na vida como um todo.

> *A dinâmica do balão levou-nos a refletir sobre nossa prática docente, mas reportei-me também a minha vida pessoal. Quantas vezes sinto-me desmotivada, contrariada frente às situações que emergem no cotidiano. Todavia, me refaço, consigo fortalecer pressupostos, transpor problemas, idealizar e realizar e ainda amar as "estrelinhas coloridas*". (CM 1 – 01/10/14)

> *Diversas vezes passamos por muitas situações no cotidiano que julgamos "horríveis", sem saída, ou "um problema. E que nessas situações não há nada para se aproveitar apenas deseja-se esquecer, deletar da memória. Entretanto ao ouvir a expressão de que "tudo tem um lado bom" pensei que este é mais um aspecto a mudar em meus pré-conceitos. É necessário sempre buscar as positividades dos espaços, dos momentos. É preciso "colorir nossa vida" como nos mostrou Lila; preocuparmos em como "estamos pintando nossa profissão; buscar saídas para tudo com luz e cor* (CM 3 – 30/11/15).

Os relatos anteriores ajudam a compreender que a formação, por mais que tenha como objetivo repensar o fazer pedagógico, por vezes, incide também em outros aspectos da vida da professora, demonstrando a totalidade do sujeito, uma vez que é impossível compartimentar ou isolar as diferentes dimensões da vida humana.

Outro ponto abordado nas CMs refere-se à transposição dos conceitos trabalhados na formação para a prática na EB, para a prática com as PAs e para a vida. Ao relacionarem os conceitos ou conteúdos da formação com o ciclo de alfabetização, as OEs elaboraram a forma com que esses conceitos eram ou deveriam ser trabalhados no contexto da Educação Básica. "*Vendo dessa forma, a avaliação deve permear o processo de aprendizagem para melhorá-lo. Além dos alunos, o professor e a escola também devem ser avaliados, para que a prática docente possa ser redirecionada*" (CM 6 – 11/11/13). O relato permite compreender que, inicialmente, a OE autora da CM 6 entendia a avaliação somente como um instrumento de medida daquilo que os alunos haviam aprendido ou não. Os estudos sobre avaliação, realizados na formação continuada, permitiram que alargasse sua compreensão sobre a temática, percebendo a dimensão formativa da avaliação, ou seja, considerando-a como um recurso para a promoção da aprendizagem. Assim, o foco inicial, que era a mensuração e classificação, passa a ser o diagnóstico para o redirecionamento das ações docentes, a fim de promover a aprendizagem. Além disso, ela percebeu a importância da avaliação docente e da avaliação institucional, ampliando a perspectiva da avaliação para toda a escola, não se restringindo aos alunos.

A autora da CM 9 também realizou reflexões sobre a avaliação, pensando sobre sua sala de aula do ciclo de alfabetização. Ela afirmou que o diagnóstico das

aprendizagens e dificuldades dos alunos precisa estar relacionado ao conhecimento sobre a realidade vivenciada por cada criança. Ao refletir sobre isso, ela utilizou um exemplo vivenciado por ela:

> *Como diagnosticar as aprendizagens e as dificuldades dos alunos? Precisamos conhecer a realidade de cada um, na medida em que percebemos as dificuldades, acompanhar suas aprendizagens e seus avanços, o diagnóstico se dá pelo olhar, tenho uma aluna que não escrevia seu próprio nome, sua mãe brigava com ela ao chegar na escola, entrava chorando na sala de aula, e sempre passava por mim, dizia: Eu te amo! Aos poucos percebi que o que faltava era amor, carinho, atenção e aos poucos ela foi superando as dificuldades, ainda falta muito, mas descobri tbm em uma conversa com a avó, que a mãe é depressiva e vive dormindo em casa. Para esse tipo de aluno, que já vem com uma carga "explosiva" de casa, temos que ter propostas pedagógicas diferenciadas junto com a pedagogia do AMOR. Formar grupos e misturar os alunos que tem dificuldades de aprendizagem, acredito que é uma forma de aprender, pois nas trocas que se concretizam o aprendizado* (CM 9 – 02/12/15).

O conteúdo trabalhado durante a formação levou a OE a pensar sobre como diagnosticar as aprendizagens e dificuldades dos alunos. Ela voltou-se para a sua sala de aula e conseguiu identificar uma situação na qual esse conteúdo estava implícito. Após expor a vivência, ela concluiu sua reflexão expondo a estratégia que utilizava para a superação dos desafios encontrados.

No que diz respeito ao conteúdo do excerto, a percepção da OE de que, na situação relatada por ela, o maior problema da aluna era a falta de amor, pode indicar a crença de que, para propiciar a aprendizagem, é preciso que a professora ame seus alunos e estabeleça com os mesmos uma relação análoga à relação maternal. Essa ideia ainda está presente em grande parte do imaginário popular e também em parte do imaginário das próprias professoras. O amor é tido como uma característica necessária das professoras, especialmente das que atuam com crianças pequenas. Já outras características ligadas às capacidades de organizar as situações de aprendizagem e buscar conhecimentos específicos na área de atuação, acabam sendo tidas como menos importantes, pela ênfase posta no amor pela profissão e pelas crianças. Isso colabora para a desvalorização docente, pois não se reconhece a necessidade de investir na formação dessas profissionais. Evidentemente que o cuidado, o respeito, e o acolhimento devem estar presentes na atuação docente, entretanto, as características da personalidade da professora não deveriam ser mais valorizadas do que as competências profissionais.

Ainda em relação ao registro da CM 9, ele me leva a pensar sobre quais são as oportunidades que as professoras têm para dividir suas vivências. Será que são

ouvidas? Será que essa OE, como professora alfabetizadora que era, também não precisava de um olhar ou de uma escuta de acolhimento, assim como sua aluna? Será que, na escola, as professoras encontram espaços legítimos nos quais se sentem escutadas e acolhidas? Ou predominam os olhares de julgamento ou inveja entre as colegas? E qual o papel da formação continuada nesse sentido? Deve ser objetivo da formação de professores acolher as suas vivências? E o que fazer com elas? Por que não utilizá-las como estudos de caso? Essas questões me parecem legítimas e poderão ser retomadas em futuros estudos.

Ao se referir a conteúdos trabalhados na formação, que posteriormente foram transpostos na prática com as PAs, a OE autora da CM 2 explicou como os abordou e as estratégias e os encaminhamentos que utilizou:

> *A dinâmica de "Resolução de problemas" iniciou esse processo de novos olhares sobre a Alfabetização Matemática. Utilizei a mesma dinâmica no meu grupo de estudos. Sugeri outra situação problema que amplia o processo de resolução de problemas. De imediato a reação das cursistas foi semelhante a minha: não podemos trabalhar "resolução de problemas" com as crianças de 1ª ano, são muito pequenas. Minha inferência foi de que a proposta de resolução de problemas parte do cotidiano, com situações do momento da sala de aula, como na distribuição de materiais, na partilha de brinquedos, lanche, etc. E que aos poucos amplia-se essas aprendizagens. Retomou-se então, o processo de desenvolvimento dos estágios evolutivos da aprendizagem (Piaget) aliando ao processo de desenvolvimento da zona proximal[60] de Vigosky.* (CM 2 – sem data – registro "2014 Alfabetização Matemática").

Essa OE utilizou a mesma estratégia que foi realizada na formação da IES, no seu grupo de PAs, porém, com outra situação problema. Ela afirmou que as PAs reagiram da mesma forma que ela reagiu, inicialmente, mas, a partir daí, ela fez intervenções no grupo a fim de esclarecer a proposta e teceu relações entre diferentes abordagens teóricas.

Ainda em relação às transposições de conceitos trabalhados na formação, no relato que segue, a OE traça relações entre um conteúdo trabalhado na formação e aspectos da sua vida pessoal. Ao tratar sobre o tema da inclusão, ela expõe que tem um filho com necessidades especiais, que enfrenta dificuldades na escola e na sociedade:

> *Assistimos um víde[61] lindíssimo sobre Inclusão, chorei, pois tenho um filho de Inclusão e ontem ele passou por uma situação difícil na escola, espero que o amor supere tudo e esteja acima de tudo na escola e sociedade. Falamos*

[60] Possivelmente, a OE estava se referindo à Zona de Desenvolvimento Proximal, e não ao processo de desenvolvimento da zona proximal, como escrito.
[61] No lugar de "víde", acredito que a intenção da OE seria a escrita da palavra "vídeo".

> *muito sobre o assunto, mas vi que ainda falta muito para que haja igualdade nas Inclusões* (CM 4 – 11/11/14).

Nesse relato, a OE traz um aspecto importante, que é o ponto de vista da família da criança com necessidades especiais. Esse aspecto parece-me importante, pois percebo que, por vezes, as professoras, preocupadas com a viabilidade de um trabalho com qualidade, não conseguem colocar-se no lugar da família das crianças que devem ser acolhidas, o que poderia colaborar para a superação de algumas resistências relacionadas à inclusão. Outra perspectiva, também muito importante e que está ausente no relato da OE, diz respeito a uma compreensão mais alargada sobre os processos de inclusão, como garantia de condições de acesso e também de permanência na escola, ou seja, uma perspectiva mais pedagógica e menos relacional, como é tratada no texto da OE. No entanto, é compreensível que a OE chame a atenção para uma posição mais relacional justamente por estar se referindo a uma situação familiar. Assim, o relato indica, mais uma vez, que a formação incide sobre a vida das professoras como um todo, não somente no aspecto profissional.

Outro tema com o qual as OEs teceram relações com aspectos da formação foi o da realidade vivenciada, especialmente no que diz respeito à situação do país, às práticas escolares e à carreira e valorização docentes: "*O que não aprendi: Como e quando o nosso país sairá dessa crise e colocará a educação, a saúde e a cultura como imprescindível para o desenvolvimento de nosso país?*" (CM 3 – 28/09/15) A autora da CM 3, a partir da vivência da formação, cita a situação vivenciada em nosso país como um aspecto que não entendeu, um aspecto indefinido, uma dúvida persistente.

Outra reflexão sobre a realidade vivenciada diz respeito ao contexto de desvalorização docente. Esse tema foi abordado em duas CMs e suas autoras expressaram preocupação sobre como realizar as formações com as PAs, nesse contexto de desvalorização:

> *Percebo que apoiada ao processo de formação continuada docente está a trajetória de lutas, dedicação, empenho para que as coisas dêem certo no sucesso do protagonismo docente e, principalmente na valorização do profissional pela remuneração adequada e a relação com gestores públicos.. [...] O que não aprendi: Como suscitar energia para manter a formação continuada numa época de crise da valorização docente e servidor público em geral*. (CM 3 – 29/09/15)
>
> *O assunto da formação docente e profissionalização é muito pertinente, mas fico pensando como abordar isso na formação em Novo Hamburgo que se iniciou num processo de pos-greve muito intenso. Por outro lado, sinto que*

> *esta conversa é necessária, (~~mas~~) mesmo para que possamos "catar" e "transformar" um pensamento* (CM 7 – 28/09/15).

Os excertos anteriores, realizados em datas muito próximas, apontaram para o desafio que é realizar a formação continuada quando as professoras estão se sentindo tão desvalorizadas em suas funções. Os relatos que abordaram aspectos da situação vivenciada, seja a situação do país como um todo, seja o cenário de desvalorização docente, ou, ainda, sejam outras situações pontuais das escolas, sinalizam que as reflexões, mobilizadas a partir da formação, abarcam aspectos mais amplos do que a sala de aula de cada professora, promovendo a reflexividade em sua dimensão coletiva.

A dimensão coletiva da reflexividade refere-se à possibilidade de pensar nos fatores que determinam e delimitam a prática pedagógica, ou seja, aspectos sociais mais amplos, ligados à educação, tais como as condições de trabalho, as legislações, as concepções que guiam os currículos, dentre outros. A reflexividade em sua dimensão coletiva acontece quando as professoras passam de um olhar voltado ao contexto imediato de sua atuação – a sala de aula – para uma visão mais abrangente sobre as temáticas e problemáticas educacionais. É coletiva, pois envolve e pensa sobre o coletivo e porque pode ser realizada no coletivo, especialmente nos contextos de formação profissional. No âmbito do PNAIC, a dimensão coletiva da reflexividade foi vivenciada quando as OEs, a partir das temáticas de estudo da formação, conseguiram refletir sobre aspectos mais amplos, ligados, especialmente, à situação do país e à carreira docente.

Outro assunto mencionado pelas OEs, ao fazerem relações entre a formação e à prática pedagógica ou à vida, refere-se aos seus desejos e suas motivações. Os desejos e as motivações citados pelas OEs foram: desejo de que os alunos se alfabetizem, desejo de saber mais, desejo de trabalhar com a formação de professores e motivação para relacionar a matemática com as práticas sociais. O excerto abaixo ilustra o modo como a OE autora da CM 1 relacionou conteúdos trabalhados na formação com o seu desejo de buscar maior compreensão sobre o "*universo educacional*":

> *Que complexo é: planejar para todos, contemplando direitos de aprendizagem e ao mesmo tempo considerando a diversidade. Menos complexo é pensar no "todos" enquanto iguais, mas sabemos que somos diferentes e que infelizmente estas diferenças são mais acentuadas para alguns. Repensar o espaço vivido e a "docência" fictícia de muitas escolas, ampliam meu desejo em compreender esse universo educacional, retomando*

> *os conceitos científicos que nos auxiliam nessa compreensão* (CM 1 – 02/12/15).

A OE afirmou que é complexo considerar a diversidade que está presente nas salas de aula e que seria mais fácil considerar todos como iguais. Parece-me que ela estava se referindo ao planejamento e à prática docentes, que precisam estar de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. Muitas vezes, dentro de uma mesma turma, os alunos necessitam realizar atividades diferentes entre si e que condigam com suas possibilidades e dificuldades. O que ela chama de "docência fictícia" parece ser, justamente, aquela realidade na qual a professora não considera a diversidade e, assim, todos os alunos realizam as mesmas atividades independentemente das condições que tenham para isso.

A meu ver, esse é um aspecto que gera muito desconforto entre as professoras, pois o comum é que a professora prepare um plano de aula no qual as atividades são iguais para todos os alunos. Entretanto, considerando a diversidade de aprendizagem, no que diz respeito aos níveis e às necessidades de cada criança, a realização de um plano de aula único faz com que as atividades sejam consideradas muito difíceis para alguns alunos, muito fáceis para outros alunos e adequadas apenas para um terceiro grupo de alunos. Isso dificulta a progressão das aprendizagens, especialmente daquele grupo de alunos com maiores dificuldades e necessidades. Quando a autora da CM 1 fala sobre a complexidade de considerar essa diversidade, está se referindo a isso e afirmando que é muito mais fácil considerar todos como iguais e, assim, realizar um plano único, sem pensar em estratégias específicas. É necessário avançar nesse sentido, pois não basta realizar diagnósticos, testagens, e não modificar a prática pedagógica, não incorporar os dados dos diagnósticos no planejamento. Quando pensamos nisso, certamente um aspecto importante a ser considerado são as condições, especialmente, no que diz respeito ao tempo e aos recursos para esse planejamento. Reside aí mais um desafio ligado ao fazer docente.

Atento para o fato de que a OE, no fim do relato, afirma seu desejo de compreender esse universo e cita que os recursos que possibilitariam essa compreensão seriam os conceitos científicos. Assim, ela aponta para a necessidade de se voltar às teorias. A relação entre teoria e prática foi um aspecto identificado em mais excertos que identifiquei como ligados a movimentos de reflexividade

pedagógica. Cabe salientar que essas relações entre teoria e prática foram citadas apenas na CM 1 e CM 6. Inicio com um excerto da CM 1:

> *Ouvindo os textos reportei-me às falas das colegas, minhas orientandas, quanto ao desejo de obterem "modelos" de atividades, de "aulas" para alfabetizar. Penso que não há e isto é reforçado pelos estudos do PACTO. Existe sim, teorias que fortalecem nossas ações ou sugerem caminhos a seguir, desde que direitos de aprendizagem sejam garantidos aos estudantes* (CM 1 – 10/06/13).

Esse excerto trata sobre um aspecto corrente entre as professoras, que é o de troca de materiais prontos: atividades, exercícios, desenhos, modelos… Esse movimento revela uma cultura do imediato e, inclusive, do improviso. Não raras vezes, presenciei colegas trocando atividades e dizendo: "Vou dar essa aqui pra eles depois do recreio". Nesses casos, não parece haver uma preocupação com o planejamento do ensino, pois são realizadas atividades soltas e, por vezes, a professora decide, de improviso, o que vai realizar naquele dia, com sua turma.

O excerto revela, também, uma cultura ligada ao não pensar docente e apenas reproduzir: "Isso aqui funcionou bem na turma da minha colega, então eu vou fazer também". Não estou tirando a importância da troca de experiências e a validade de partilhar aquilo que se faz. As trocas podem propiciar riqueza no trabalho da professora, desde que ela consiga adaptar as atividades realizadas por outra docente, para a realidade da sua turma, em um trabalho integrado aos objetivos pretendidos.

Diante dessa situação, pode-se questionar, também, as próprias formações docentes, pois, se as professoras esperavam receber modelos prontos, talvez tenham participado de formações nas quais obtiveram modelos desse tipo. Trata-se de formações pautadas na racionalidade técnica, nas quais o ensino é considerado como a mera aplicação de técnicas anteriormente aprendidas.

No fim do relato, ao enfatizar que não existem modelos para a prática docente, a autora da CM 1 afirmou que as teorias fortalecem as ações ou sugerem caminhos. Assim, as teorias são percebidas pela OE como elementos de fora, separados ou sem ligação direta com a prática. As teorias viriam para influenciar a prática e a prática seria, então, determinada pela teoria.

Nesse sentido, ao debater sobre o tema da reflexividade, um dos aspectos mais importantes diz respeito, justamente, às relações entre teoria e prática. Os

entendimentos acerca dessas relações não são consenso. Conforme Libâneo (2012, p. 65),

> [...] o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir. Ao longo destes anos, em nosso país, temos discutido os posicionamentos sobre essas questões: a) a relação direta e causal do pensamento para o comportamento, da teoria à prática; b) a relação direta e causal do comportamento para o pensamento, da prática à teoria; c) o reconhecimento de certa descontinuidade entre a teoria e a prática e de que as coisas não se resolvem apenas em insistir na "relação teoria – prática".

Desta forma, Libâneo (2012) aponta para uma descontinuidade entre teoria e prática, ao contrário de uma linearidade ou causalidade na relação teoria-prática ou prática-teoria. O autor apresenta três diferentes compreensões sobre reflexividade, que implicam em diferentes relações entre teoria e prática. A primeira compreensão refere-se à reflexividade como consciência dos próprios atos. "Penso sobre minhas ideias, examino-as, modifico-as, quer dizer, a reflexão me leva a formar uma teoria, um pensamento que orienta a minha prática" (LIBÂNEO, 2012, p. 66). Existe uma realidade interior, que é o pensamento, e uma realidade separada, que é o mundo exterior. Nessa compreensão, o pensamento orienta a prática, forma uma teoria que deve ser posta em prática. Essa parece ser também a compreensão da autora da CM 1, pois afirma que as teorias "*sugerem caminhos a seguir*" (CM 1 – 10/06/13).

O segundo significado considera uma relação direta entre as situações práticas e a reflexividade. A reflexão é impulsionada pela prática e tem a função de dar uma nova direção a ela.

> Nesse caso, reflexividade não é introspeção, mas algo imanente à minha ação. Ela é um sistema de significados decorrente da minha experiência, ou melhor, formado no decurso da minha experiência. [...] A partir dessa reflexão, eu defino meu modo de agir futuro. Sendo assim, o pensamento, a reflexão, está entre o mundo externo e a ação do sujeito, e sua função é dar uma nova direção à minha ação, esclarecer o que devo fazer (LIBÂNEO, 2012, p. 67).

Já o terceiro entendimento está ligado à reflexão dialética. Existe uma realidade posta que não depende da reflexão do sujeito. Essa realidade ganha sentido no agir humano. É uma realidade em movimento, que é captada pelo pensamento. "[...] cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão, captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real. A realidade, assim, é uma construção teórico-prática". (LIBÂNEO, 2012, p. 68)

O depoimento da CM 6 também menciona relações entre teoria e prática:

> *Nossa manhã foi maravilhosa, a prof. M. trouxe a teoria e a prof. S., a parte prática. Percebi que ainda tenho muito que aprender acerca da linguagem e dos tipos e gêneros literários. Como é bom levar uma sacudida para repensarmos nossas aulas com os alunos no ciclo de alfabetização. Nossa prática precisa sempre estar alinhavada com a teoria, e a teoria sempre sublinhando nossa prática* (CM 6 – 21/10/14).

A partir de uma palestra ou atividade com outras professoras, a OE percebeu que ainda havia muito a aprender sobre o assunto tratado durante a aula. Assim sendo, ela se sentiu "*sacudida*", no sentido de ter percebido que precisaria realizar mudanças em suas aulas. Ao final do relato, ela relacionou a teoria com a prática pedagógica. Para ela, prática e teoria precisam estar alinhavadas, ou seja, costuradas uma na outra, andando juntas. Assim, a teoria precisa sublinhar a prática como forma de legitimá-la.

A noção de que teoria e prática precisam andar juntas revela uma compreensão de que estas não estão imbricadas. Essa noção é expressa também no início do relato, quando a OE afirma que uma professora trouxe a teoria, enquanto a outra professora trouxe a prática. Assim sendo, a OE parece não entender que a prática possui uma teoria implícita que a embasa, nem que a teoria é proveniente de uma prática.

Considerando os três modos de relacionar teoria e prática apontados por Libâneo (2012), inicialmente, não fica claro qual o entendimento da autora da CM 6, o que me leva a resgatar o quão recorrente são, em se tratando de educação, pensamentos e práticas de professoras que circulam entre diferentes concepções e linhas teóricas, borrando suas fronteiras e manifestando múltiplas dimensões que coabitam e, por vezes, colidem entre si. São, portanto, pensamentos e práticas não circunscritos em uma única linha teórica, mas sim, uma espécie de "saladinha teórica", na qual a professora congrega elementos de diferentes concepções. Tal percepção, muitas vezes, não é explicitada ou reconhecida pelas próprias professoras, isto é, ao serem confrontadas sobre suas posições epistemológicas, nem sempre articulam elementos que justifiquem tais combinações teórico-práticas, que parecem sustentar sua atividade docente.

Voltando ao modo com a OE autora da CM 6 percebia as relações entre teoria e prática, observa-se que ela finaliza o relato afirmando que a prática precisa estar alinhavada com a teoria e a teoria precisa estar sublinhando a prática. Assim sendo, parece que concebe a teoria como uma linha que sustenta a prática, entretanto, por

perceber esses elementos como independentes entre si, passa a ideia de que, mesmo sem essa linha de sustentação, que é a teoria, a prática existe. Nesse sentido, a percepção da OE parece se aproximar do segundo modelo trazido por Libâneo (2012), qual seja, a relação direta entre ação e pensamento, prática e teoria, pois a prática já existe e cabe à teoria oferecer elementos para entender e justificá-la.

Os dois excertos a seguir também são da CM 6. Neles, a OE não buscou relacionar teoria e prática, mas afirmou a importância de resgatar conhecimentos advindos da teoria, que, por vezes, são deixados de lado: "*As atividades de leitura, jogos e os trabalhos em grupo foram muito bons. Me fizeram refletir sobre como, ao longo do tempo, vamos deixando conhecimentos relevantes de lado"* (CM 6 – 02/10/14). Assim, ao falar que "*vamos deixando conhecimentos relevantes de lado*", creio que a autora da CM 6 esteja se referindo aos conhecimentos com os quais já teve contato, que talvez até tenham sido abordados durante a sua formação inicial, mas que foram caindo no esquecimento. A vivência de algumas atividades propiciadas pelo movimento formativo gerou um resgate desses conhecimentos e a OE reconheceu a necessidade de valorização dos aspectos ligados à teoria que estavam esquecidos. Em uma ocasião anterior, essa professora já havia dito algo semelhante:

> *O dia de hoje foi inquietante, em muitos aspectos, mas com certeza a palestra do João Alberto me fez refletir sobre a minha prática vinculada ao currículo de matemática. [...] Rever os processos cognitivos fundamentais (conservação, classificação e seriação) me fez reforçar o quanto Piaget deve estar presente em nossos estudos e reflexões. "O trabalho mais importante e mais difícil é aquele que fazemos em nós mesmos"* (CM 6 – 07/07/14).

Assim sendo, mesmo que o primeiro relato não tenha citado diretamente uma teoria, tendo sido mais genérico ao falar sobre "*conhecimentos relevantes*" de forma ampla, ambos trouxeram a ideia de que alguns conteúdos já haviam sido estudados pela OE, mas estavam ausentes no seu pensamento e na sua prática e a formação oportunizou a retomada dos mesmos. Essa ideia poderia suscitar uma reflexão sobre o que ocorre quando a professora realiza seus estudos formais e depois vai para a sala de aula, sem que continue buscando informações para auxiliá-la a refletir sobre sua prática e possa partilhar essas reflexões com seus pares.

Em muitos casos, as demandas da atividade docente fazem com que a professora priorize alguns conhecimentos em detrimento de outros. Assim, aqueles

conhecimentos mais utilizados por ela ficarão mais presentes, “mais frescos” em sua memória. Já os conhecimentos menos utilizados podem cair no esquecimento, fazendo com que a professora aja de modo automatizado, reproduzindo práticas sem a consciência sobre as bases que as sustentam, o que pode restringir as possibilidades de atuação e pensamento da professora.

Nesse sentido, a formação continuada, seja ela realizada em programas formais, seja encarada como uma atitude assumida pela professora – atitude de busca por conhecimento –, representa uma importante oportunidade para que os conhecimentos sejam resgatados e possam manter-se no horizonte da professora, subsidiando seu planejamento e sendo base para refletir sobre sua prática.

É importante, contudo, que se pense, também, nas condições estruturais que as professoras dispõem para tal. Essas condições dizem respeito ao tempo e local adequados para estudo e para pensar sobre o que faz, além de oportunidades de, em conjunto com as colegas, discutir sobre as ações docentes e tensioná-las, com base na argumentação e reflexão coletiva. É preciso pensar também nas oportunidades que as professoras têm de vivenciar, no âmbito da escola, o verdadeiro diálogo de Gadamer, a abertura sincera e a interlocução fundamentada. Para mim, essa seria uma das importantes perspectivas da formação continuada, especialmente aquela que ocorre na escola, pois essa vivência ampliaria os horizontes da professora, no que diz respeito à consciência sobre a sua prática, e aos conhecimentos que fundamentam a ação docente e possibilitam o seu repensar.

Também cabe aqui resgatar parte de um excerto a respeito do qual já refleti, ao tratar sobre as relações entre as OEs. Nesse relato, a OE afirmou que o melhor das formações não são as reflexões de cunho teórico, mas, sim, a interação com o outro: “*O melhor das formações não é o academicismo, os textos teóricos, mesmo que façam parte totalmente necessária, o melhor é ouvir o outro, a forma como o outro entende a coisa”* (CM 7 – 03/12/15). Assim, a OE compreende como necessária a reflexão teórica, entretanto, reconhece a interação com as colegas como algo melhor. Ocorre, portanto, uma secundarização da leitura e do estudo de teorias, em detrimento da interação, troca de experiências, do debate com o outro. Mesmo reconhecendo que os processos de interação entre os pares mereçam destaque, preocupa-me observar que a teoria tenha sua importância secundarizada,

no contexto da formação continuada, por uma participante que, além de ser professora estudante, é, também, formadora em sua rede de ensino.

Quando a autora da CM 7 afirma que o melhor das formações é a interação com o outro, também questiono sobre as oportunidades que as professoras têm para vivenciar essa interação. Parece-me inquestionável a importância das professoras ouvirem e interagirem com seus pares e tenho a impressão, embasada nas minhas vivências como professora da EB, de que o ambiente da sala de professores costuma ser povoado de interação entre as docentes. No entanto, cabe pensar sobre o tipo de interação realizada nas salas de professores. Sobre o que conversam as professoras nesse ambiente? Conseguem debater sobre as situações vivenciadas em sala de aula? Conseguem partilhar seus anseios e suas alegrias? Conseguem dividir suas dúvidas e fragilidades conceituais? As professoras sentem-se acolhidas por seus pares, no que diz respeito às questões próprias da profissão? Ou o ambiente da sala de professores constitui-se como um espaço no qual as conversas giram em torno de outros assuntos, sem que se aborde com profundidade a ação educativa?

Concluindo as considerações sobre as relações estabelecidas entre a formação, a prática e a vida, é importante esclarecer que observei ,ainda, alguns relatos que não puderam ser classificados dentro da organização anteriormente apresentada. Eles tratavam de aspectos diversos: (I) a necessidade das professoras olharem para si próprias para buscar a valorização docente, (II) a importância de um trabalho integrado entre as professoras do bloco de alfabetização, (III) a atividade de resgate das memórias de alfabetização, (IV) a percepção de que o mundo está em nossas mãos, (V) reflexões sobre temas trabalhados na formação e (VI) a experiência de realizar a formação com as PAs antes de participar da formação da IES.

Todos os excertos que classifiquei na categoria relações entre aspectos da formação e a prática ou a vida exprimem movimentos de reflexividade pedagógica. De acordo com Libâneo (2012, p. 65), “[…] o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”. Assim sendo, caracterizo a reflexividade pedagógica como sendo a possibilidade de, a partir de elementos advindos da teoria, pensar, avaliar e ressignificar os fazeres educativos, tanto aqueles mais imediatos, ou seja, os que fazem parte da rotina de trabalho das

professoras, quanto aquilo que é próprio da educação, que determina a prática, mas nem sempre é decidido pelas professoras. Essas são características presentes nos excertos dessa categoria e foram mobilizadas por diferentes aspectos da formação.

Ainda assim, para compreender de forma aprofundada como acontece a reflexividade pedagógica, creio ser fundamental identificar a estrutura dos relatos que considerei reflexivos. Frente a isso, passo a analisar alguns excertos, agora não mais em relação ao conteúdo, mas sim, à estrutura argumentativa dos mesmos.

7.3 CARACTERÍSTICAS DOS RELATOS REFLEXIVOS

Hatton & Smith (1995, apud MIZUKAMI et al, 2010) realizaram estudos em contextos de formação inicial de professores reflexivos. Em função da grande variedade de conceitos e técnicas ligados à formação de professores reflexivos, algo que apontei no capítulo teórico, os autores destacaram dificuldades em definir e identificar a temática da formação de professores reflexivos. Baseados na análise de relatos descritivos de alunos de um curso de formação de professores, identificaram quatro tipos de processos ligados ao ensino reflexivo e à reflexão de professores: (I) *redação descritiva*, (II) *descrição reflexiva*, (III) *reflexão dialógica* e (IV) *reflexão crítica*.

Esses processos de reflexão apresentam níveis do pensamento reflexivo docente e utilizei-os para compreender o modo com que foram organizados e estruturados os relatos reflexivos das professoras participantes da pesquisa. Na sequência, descrevo as características de cada um desses tipos de relatos:

- *Redação descritiva*: apresenta a descrição de fatos ou eventos com exemplificação, porém, sem justificativa sobre os mesmos. Não é considerada reflexiva.

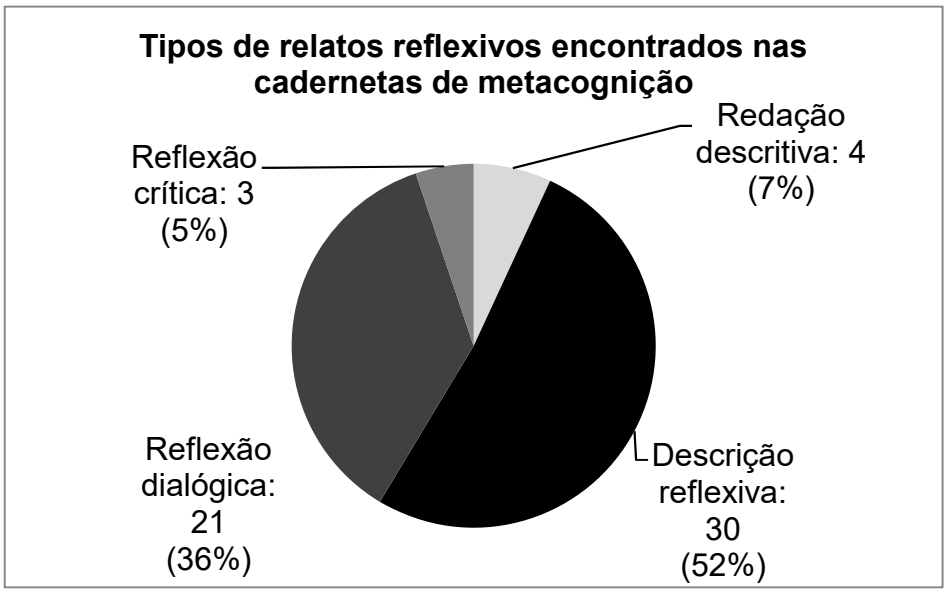
- *Descrição reflexiva*: apresenta justificativas para fatos ou eventos, baseadas em julgamento pessoal ou na literatura, utilizando apenas uma perspectiva para justificar, porém, podendo reconhecer a existência de outras perspectivas.

- *Reflexão dialógica*: apresenta fatos ou eventos e suas justificativas através de uma espécie de diálogo consigo mesmo. Indica, também, julgamentos qualitativos e possíveis alternativas para explicar os fatos e elaborar hipóteses. Reflexão analítica ou interrogatória baseada em uma ou mais perspectivas.

- *Reflexão crítica*: apresenta argumentação baseada no contexto histórico, social e/ou político para explicar fatos ou eventos ou tomar decisões. Baseia-se em múltiplas perspectivas e no contexto histórico e sociopolítico.

Esses processos de reflexão docentes observam uma hierarquia, iniciando na redação descritiva, a qual não apresenta ainda elementos de reflexividade, e indo até a reflexão crítica, considerada a mais reflexiva. Diante disso, analisei todos os relatos que indiquei como sendo reflexivos para compreender suas características conforme a proposta de Hatton & Smith (1995, apud MIZUKAMI et al, 2010). Assim sendo, dos 58 excertos que considerei como relatos que expressavam a reflexividade pedagógica, 4 deles aproximaram-se de características da redação descritiva; 30 relatos carregaram características da descrição reflexiva; 21 relatos assemelharam-se à reflexão dialógica e 3 relatos aproximaram-se da reflexão crítica. O gráfico a seguir (Figura 45) auxilia na percepção do quantitativo dos relatos reflexivos, conforme suas características.

Figura 45: Gráfico referente aos tipos de relatos reflexivos encontrados nas cadernetas de metacognição

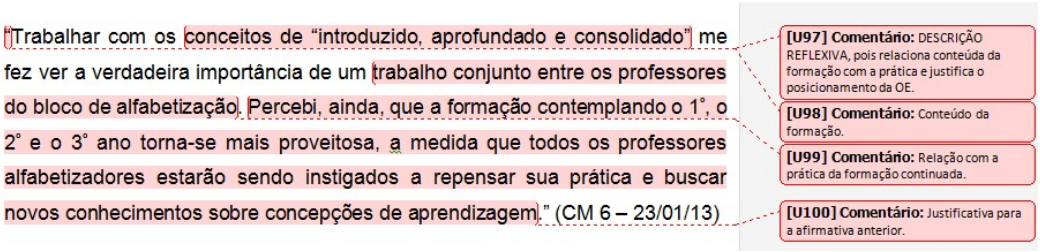


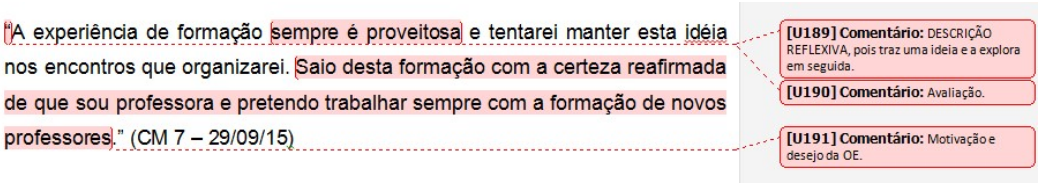
Fonte: Elaboração da autora

Os relatos que tiveram maior incidência foram os do tipo *descrição reflexiva* e *reflexão dialógica*. Na sequência do texto, apresento exemplos de relatos de cada tipo e o movimento de análise que empreendi sobre os mesmos. Será possível

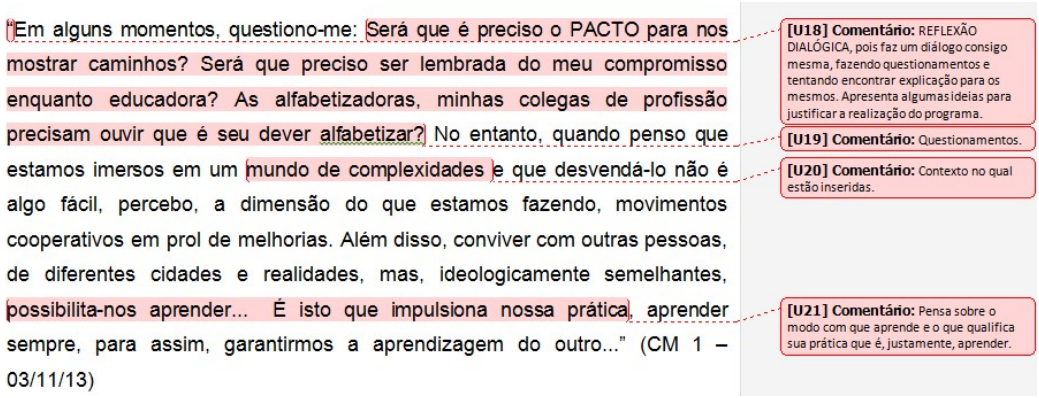
perceber os elementos que identifiquei e os aspectos que justificam a classificação realizada.

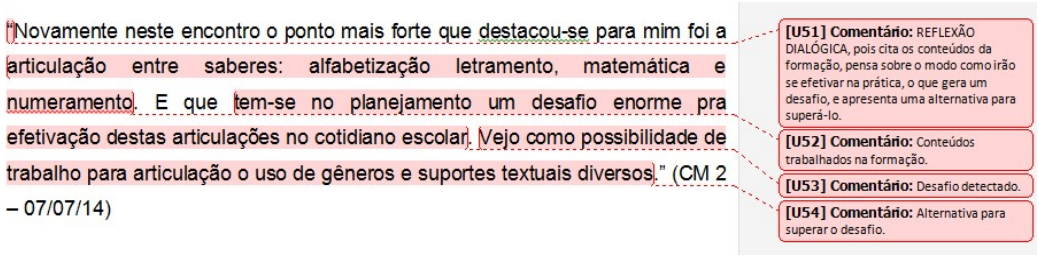
Recordando, os relatos do tipo *descrição reflexiva* têm como característica apresentar um fato, evento ou pensamento da professora e, ao menos, uma explicação ou justificativa para o mesmo. As explicações ou justificativas podem ser baseadas em julgamentos pessoais ou em elementos teóricos. Os excertos a seguir possuem essas características:



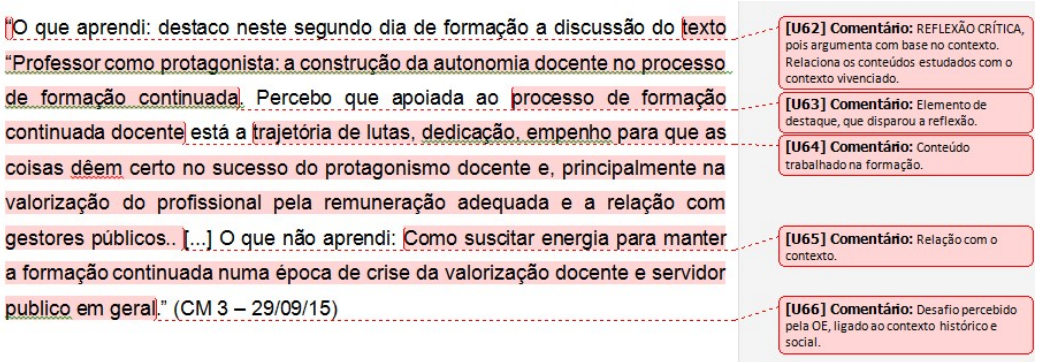


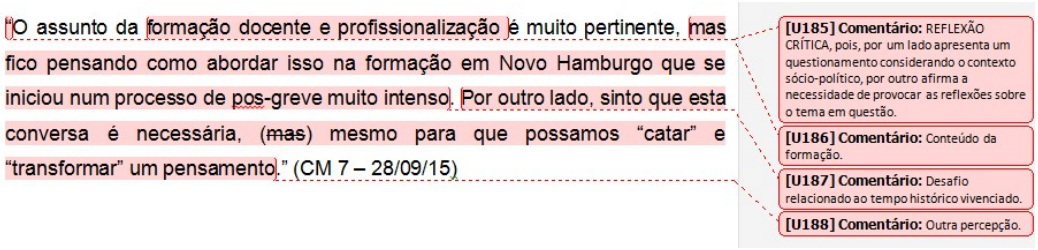
Já os relatos que se aproximaram do tipo *reflexão dialógica*, além de apresentarem algum fato, evento ou pensamento da professora e sua explicação ou justificativa, trouxeram também alguns outros elementos, como juízo de valor e alternativas para a resolução de algum desafio ou questão. Esses relatos podem ser considerados como uma espécie de diálogo consigo mesmo, interrogativos ou analíticos. Os exemplos a seguir tratam desse tipo de texto:





É importante, também, pensar sobre a baixa incidência de relatos que se aproximaram da *reflexão crítica*: de um total de 58, somente 3 carregavam essas características. Isso me leva a pensar sobre a capacidade e possibilidade das professoras pensarem criticamente, pois a reflexão crítica é o modelo no qual a reflexão é mais profunda e abarca não apenas fatos e suas justificativas, mas também incorpora elementos do contexto histórico, político, social e cultural, como nos exemplos a seguir:



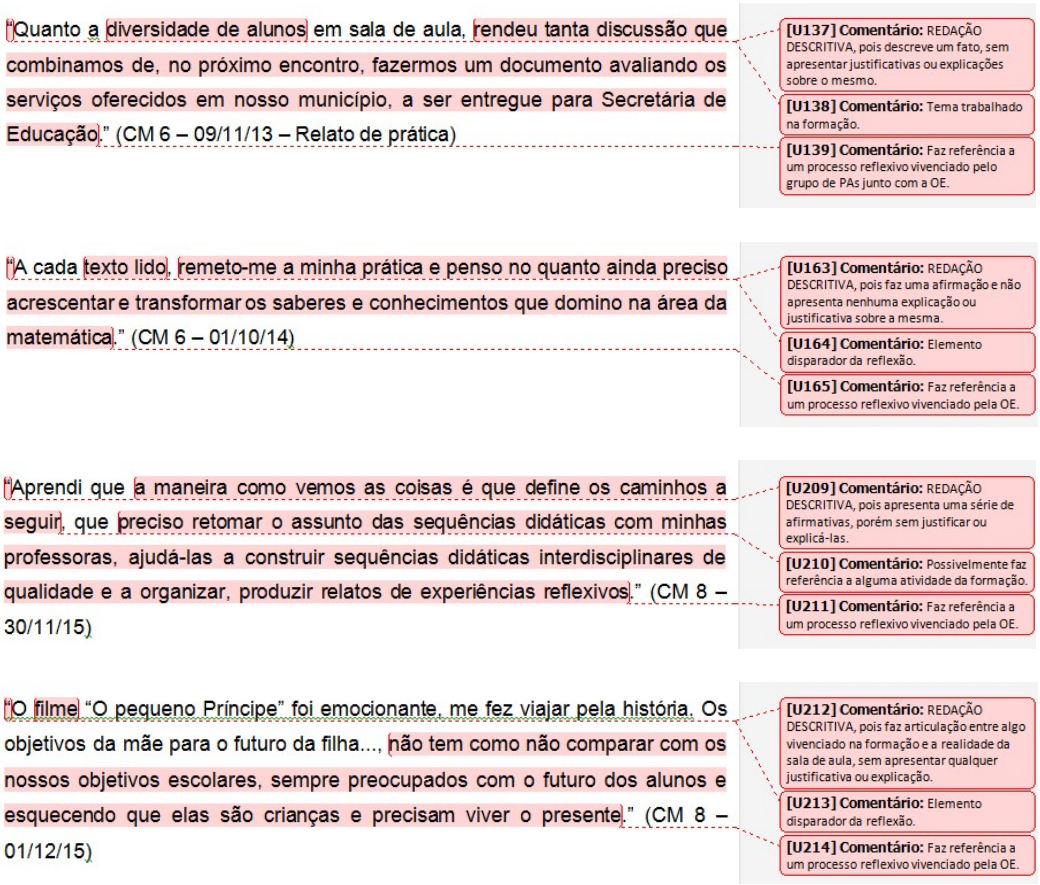


Ambos os relatos tratam da mesma temática, que diz respeito ao trabalho sobre a formação docente e profissionalização, que ocorreu justamente em um período de manifestações e greves por parte das professoras, em algumas regiões do Estado do Rio Grande do Sul. O terceiro relato que identifiquei como *reflexão crítica* também é da CM 7 e trata sobre a concepção de infância. Esse relato é abordado na íntegra no capítulo sobre rupturas e ações transformadoras.

Ao relacionar as características textuais propostas por Hatton & Smith (1995, apud MIZUKAMI et al, 2010) e o estudo de Zeichner (2008), é possível perceber que os relatos de reflexão crítica são aqueles que mais possibilitam o exercício da reflexividade pedagógica, em uma dimensão coletiva, pois, nesses, as professoras não pensam somente sobre como os conceitos reverberam em suas salas de aula e escolas, mas também pensam no sistema educacional, nos fatores mais amplos que determinam a aprendizagem e a prática pedagógica. Especialmente por considerar o contexto para explicar seu pensamento, as professoras acabam por refletir sobre aspectos mais globais, que abrangem a responsabilidade social que envolve o trabalho de educadora.

A baixa incidência de relatos desse tipo mobiliza o pensar sobre as propostas de escrita e de reflexão advindas do movimento formativo e, igualmente importante, mobilizam a discussão sobre as habilidades, disposições e condições das professoras para fazê-lo. Trata-se de uma escrita mais exigente, pois é necessário mobilizar diferentes conhecimentos, de maneira aprofundada. Frente a isso, é possível questionar: as atividades de escrita propostas pela formação, incluindo as CMs, mobilizaram esse tipo de pensamento por parte das OEs e PAs? Existiram, na formação, momentos de reflexão coletiva mais aprofundada nos quais as professoras puderam vivenciar esse tipo de movimento? As professoras, tanto OEs, quanto PAs, estão acostumadas e dispostas a refletir nesse nível? Têm habilidade argumentativa para expor seu pensamento crítico através da escrita?

Ainda em relação aos diferentes tipos de relatos, a *redação descritiva* compreende textos que se limitam a descrever os eventos ou ideias, sem justificá-los ou explicá-los. Assim, não é considerada reflexiva. Em nosso levantamento, 4 dos 58 relatos que considerei reflexivos aproximaram-se da redação descritiva, ou seja, foram relatos que apenas descreveram fatos. Mas como, então, considerá-los reflexivos? Acredito ser importante analisar brevemente cada um deles.



Os 4 relatos anteriores foram inicialmente identificados por mim como sendo expressões da reflexividade pedagógica. Posteriormente, percebi aproximarem-se da redação descritiva, portanto, não reflexiva. Frente a isso, percebo que os mesmos não são, em si, reflexivos, porém, tratam de vivências da reflexividade. O primeiro deles trata sobre uma experiência de reflexividade vivenciada no grupo de PAs organizado pela OE. Já os 3 últimos relatos se referem ao processo reflexivo vivenciado por suas autoras. Assim sendo, não se tratam de escritas com características reflexivas, mas sim, são expressões da reflexividade vivenciada no

âmbito da formação continuada. Em função disso, minha defesa é de que esses relatos devam permanecer entre aqueles considerados reflexivos, por tratarem de processos reflexivos pedagógicos.

Para finalizar o processo de compreensão sobre a reflexividade pedagógica, o quadro a seguir (Figura 46) propõe-se a apresentar a incidência de cada tipo de relato nas cadernetas analisadas.

Figura 46: Quadro referente à incidência dos relatos reflexivos nas cadernetas de metacognição analisadas

Caderneta de metacognição	**Total de registros da CM[62]**	**Tipos de relatos reflexivos[63]**				
		Redação descritiva	**Descrição reflexiva**	**Reflexão dialógica**	**Reflexão crítica**	**Total**
CM 1	37	0	6	5	0	11
CM 2	24	0	3	3	0	6
CM 3	7	0	2	2	1	5
CM 4	19	0	0	1	0	1
CM 5	7	0	3	0	0	3
CM 6	44	2	14	6	0	22
CM 7	5	0	1	1	2	4
CM 8	7	2	0	2	0	4
CM 9	6	0	1	1	0	2
Total	**156**	**4**	**30**	**21**	**3**	**58**

Fonte: Elaboração da autora

Os relatos reflexivos que carregam características da *descrição reflexiva* e da *reflexão dialógica* apresentaram uma distribuição igualitária nas CMs. Já os relatos reflexivos que se aproximaram da *redação descritiva* e da *reflexão crítica* apareceram em apenas 2 cadernetas cada um. Relatos que se aproximaram da *redação descritiva*, mas que assim mesmo foram considerados reflexivos, foram

[62] Realizei a contagem considerando como um registro a anotação feita para cada dia de formação.
[63] Realizei a contagem dos relatos reflexivos com base nos critérios adotados e considerando os excertos reflexivos advindos do total de registros feitos na CM.

escritos nas CMs 6 e 8. Já os relatos que se aproximaram da *reflexão crítica*, foram escritos nas CMs 3 e 7.

Cabe atentar para o fato de que os 3 relatos que se aproximaram das características da *reflexão crítica* foram produzidos no ano de 2015, ou seja, no terceiro ano da formação. Isso poderia indicar amadurecimento e aprofundamento das reflexões das participantes? No caso da autora da CM 3, essa poderia ser uma hipótese, pois a OE participou do programa de formação desde o ano de 2013. Já no caso da autora da CM 7, essa iniciou sua atuação como OE no ano da produção de dados, ou seja, ela não passou por todo o processo, desde o início do programa. Assim, esse tipo de escrita mais reflexiva e crítica parece ser uma característica dessa OE. Ela mesma iniciou sua caderneta afirmando a importância da escrita para sua organização.

No que diz respeito à escrita dos diferentes tipos de textos, é importante enfatizar que, na medida em que a atividade das CMs foi sendo desenvolvida nos grupos de formação e as formadoras foram percebendo que os relatos carregavam características muito mais descritivas do que reflexivas, passou-se a realizar um trabalho com as OEs sobre a escrita reflexiva. “Ao analisar as escritas nas cadernetas, observa-se que, inicialmente, o processo de escrita era feito como se fosse uma ata do encontro, pois era descrito o que tinha acontecido ao longo do dia” (CLARINDO. T. T. 2018, p. 197). O trabalho realizado pelas formadoras para que as OEs pudessem qualificar suas escritas, passando da descrição para a reflexão, é relatado por Ferreira (2018, p.55):

> Assim, no intuito de estimular o processo de uma escrita mais reflexiva, as formadoras realizaram um movimento de estudos e indagações sobre os registros mais descritivos para que as orientadoras de estudo percebessem o movimento de reflexão como algo mais aprofundado do que a simples descrição de fatos ocorridos.

Para que as OEs percebessem as diferenças entre a escrita mais descritiva e a escrita mais reflexiva, uma estratégia utilizada foi a análise dos relatos, como descrevem Lima e Pinheiro (2018, p. 163): “Assim, escrever refletindo sobre algum aspecto da formação era o primeiro exercício feito. O segundo exercício era o da análise sobre o que se escreveu, em contexto coletivo de formação, por meio de leitura e diálogo com os colegas”. Portanto, o movimento coletivo de escuta dos relatos e diálogos a partir deles buscou qualificar a escrita docente.

Clarindo (2018, p. 202), que atuou como formadora do PNAIC-UFPel, explica o modo como realizava intervenções após a leitura das CMs:

> Após a socialização da leitura, a turma foi questionada sobre o que a colega aprendeu e como aprendeu, e foram, assim, identificando as respostas. Foi também questionado como poderiam ajudar a colega a encontrar respostas para suas dúvidas, especialmente sobre como trabalhar com uma turma com muitas crianças. Então, vieram algumas respostas baseadas em situações e experiências vivenciadas na sala de aula [...]. Dessa forma, as próprias colegas foram tentando responder às dúvidas expressas pela colega Íris. Novamente, foi possível perceber o ambiente acolhedor e de participação coletiva instaurado e como as professoras se sentiam protagonistas e produtoras de saberes e de experiências para indicar algumas alternativas às colegas que solicitavam ajuda.

Conforme esse relato, após a leitura das CMs, a formadora estimulava o grupo para que pensasse sobre a escrita da colega e trouxesse alternativas para superar os desafios apontados. Clarindo (2018) ressalta a importância de construir uma relação acolhedora entre o grupo, para que todas se sentissem à vontade para expor suas percepções e dúvidas e para o pensar em conjunto. Conforme a autora, esse movimento de reflexão coletiva e levantamento de alternativas, por parte das OEs, colaborou para que se sentissem autoras e protagonistas do processo formativo.

Durante as observações e filmagens realizadas nas turmas que fizeram parte da pesquisa, não observei esse tipo de interação, nem por parte das OEs, nem por parte das formadoras. Após a leitura, as colegas costumavam apenas bater palmas. Os vídeos registraram poucas expressões decorrentes da leitura das CMs, por parte das OEs: "*Uhuu!*" (Vídeo 7 – 03:49), "*Ai, que amor!*" (Vídeo 8 – 02:14), "*Hahaha, mas que legal!*" (Vídeo 8 – 03:06), "*Que lindo! Parabéns!*" (Vídeo 8 – 03:41) "*Eu não disse que ela queria elogio? Depois diz que não sabe escrever!*" (Vídeo 10 – 03:31).

Os momentos filmados durante as observações mostraram apenas um momento de interação espontânea entre as OEs, no que diz respeito ao debate sobre o conteúdo do registro das CMs. Esse momento aconteceu na turma 1 e está registrado no vídeo 1. Na situação, após uma participante ter lido um registro no qual expressou a resistência que algumas PAs estavam apresentando em relação ao programa, colegas da turma iniciaram um breve debate, afirmando vivenciar algo parecido em suas redes de ensino. Nessa situação, não houve interação com a formadora.

No que diz respeito às formadoras, nos momentos registrados nos vídeos, elas se limitaram a expressar breves avaliações sobre a escrita, tais como: "*Muito*

bem!" (Formadora L – vídeo 2 – 01:24), "*Gente, vocês escrevem super bem!*" (Formadora L – vídeo 2 – 05:20), "*Tava inspirada, colega?*" (Formadora G – Vídeo 7 – 03:52), "*Muito bom!*" (Formadora G – vídeo 9 – 08:55), "*Isso aí!*" (Formadora L – vídeo 10 – 04:23). É possível que, em outros momentos, tenha ocorrido maior interação entre as OEs e entre as formadoras e as OEs, advinda da leitura das CMs. Entretanto, nas 10 tomadas de vídeo produzidas, as interações pouco ocorreram.

Neste capítulo, procurei dar visibilidade aos relatos que expressaram movimentos de reflexividade pedagógica por parte das OEs. Iniciei elencando os elementos que desencadearam movimentos de reflexividade. Dentre as atividades predominantemente teóricas, predominantemente práticas, predominantemente reflexivas e predominantemente interativas, as realizadas no âmbito da formação que mais impulsionaram a reflexão das OEs foram as atividades eminentemente teóricas e as eminentemente reflexivas. Isso sublinha a importância dos estudos teóricos, para que sejam uma base sobre a qual as professoras possam pensar e estruturar novas ideias, e a importância de momentos que propiciem a reflexão sobre aspectos do trabalho docente, promovendo a consciência sobre a prática e a possibilidade de modificá-la.

Na sequência do texto, discuti os temas sobre os quais as OEs realizaram relações entre aspectos da formação e a prática docente ou a vida. Sobre os temas presentes nos movimentos de reflexividade pedagógica, cabe destacar que a formação incide não apenas na dimensão profissional de quem participa dela, mas também, em outros aspectos da vida pessoal das professoras.

Ao final, apresentei as características dos relatos reflexivos, considerando a classificação de Hatton & Smith (1995, apud MIZUKAMI et al, 2010). A maior parte dos relatos aproximou-se do tipo *descrição reflexiva*, que se constitui como um primeiro nível de reflexão. Em seguida, houve a incidência dos relatos com características que se aproximaram da *reflexão dialógica*. Poucos foram os relatos que se aproximaram do tipo *reflexão crítica*, no qual a reflexão acontece de modo mais aprofundado, uma vez que, para compreender os fatos, consideram-se várias perspectivas e o contexto histórico, político, social e cultural em que ocorrem. Questionei, então, se a baixa incidência de relatos desse tipo, estaria ligada às propostas formativas ou à disposição e habilidade das OEs. Houve, também, relatos do tipo *redação descritiva*, que não são considerados reflexivos, mas que, em função do conteúdo, o qual relatava processos de vivência da reflexividade,

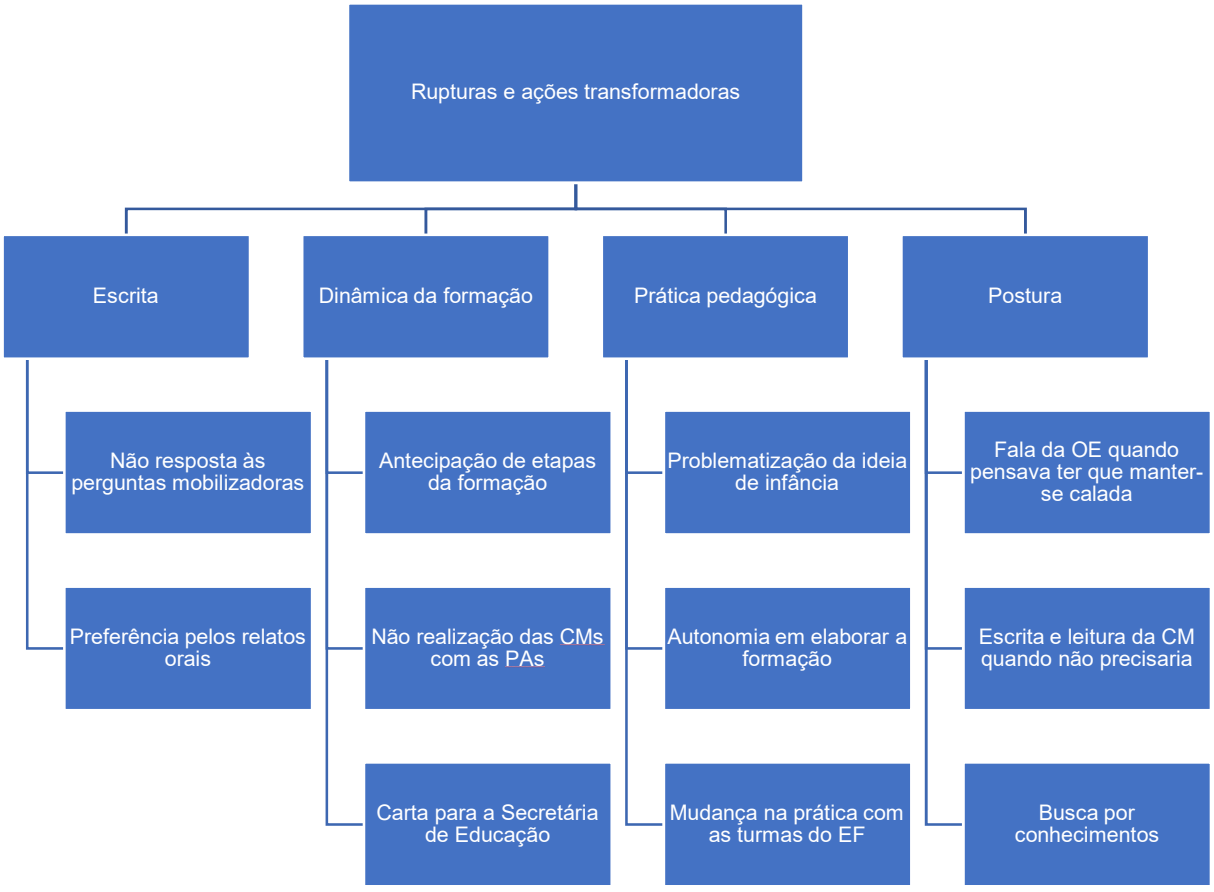
permaneceram nesta categoria, como relatos que expressaram a reflexividade pedagógica.

É importante resgatar que houve um trabalho, por parte das formadoras do programa, que buscou imprimir na escrita das OEs características reflexivas, uma vez que, inicialmente, perceberam a grande incidência de características descritivas. Algumas formadoras que atuaram no PNAIC-UFPel afirmaram que uma estratégia para qualificar a escrita das OEs foi a análise dos relatos das CMs e a intervenção da formadora, após a leitura das CMs. Entretanto, não presenciei esse movimento durante os momentos de observação nas duas turmas em que realizei produção de dados, aspecto este que avalio negativamente, pois a não intervenção da formadora sobre a escrita das OEs deixa de potencializar a reflexividade pedagógica.

8 RUPTURAS E AÇÕES TRANSFORMADORAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO FORMATIVO

Neste capítulo, dou visibilidade a algumas ações que representaram quebra naquilo que estava sendo realizado, ou no que era esperado das OEs. Tratam-se de ações de ruptura, que resultaram em transformações do *status quo*. O diagrama a seguir representa os pontos tratados no decorrer do texto (Figura 47).

Figura 47: Diagrama de sistematização do capítulo “Rupturas e ações transformadoras vivenciadas no contexto formativo”



Fonte: Elaboração da autora

A leitura atenta dos dados me permitiu perceber que, embora na maior parte do percurso formativo as OEs assumissem papel de alunas, enquanto participavam da formação promovida pela IES, e papel de professoras, quando realizavam as formações nos municípios junto às PAs, houve momentos nos quais aconteceu uma quebra desses papeis, um rompimento dessa dinâmica. Cabe recordar que, no contexto formativo estudado, os processos de ensino e de aprendizagem que ali aconteceram foram, em grande parte, processos que chamei de "tipicamente escolares", nos quais se reproduziu o que costuma ser vivenciado no chamado ensino tradicional, em que a professora possui papel central no ensino e aos alunos cabe receber e reproduzir os conteúdos transmitidos por ela. Assim, ao mencionar os papeis de aluna e professora, estou me referindo aos tradicionais papeis de recepção (aluna) e transmissão (professora). O rompimento, por sua vez, levou a realização de ações transformadoras ou diferentes daquilo que estava sendo feito até então, ou daquilo que se esperava que fosse feito.

Assim como essa ruptura, observei outras situações nas quais percebi rompimentos e quebras em relação àquilo que estava sendo feito ou àquilo pelo qual se tinha expectativa, resultando em ações de transformação. Frente a isso, procurei conhecer o significado e a etimologia das palavras *ruptura* e *transformar*. *Ruptura* vem do latim *rompere*, que significa quebrar, partir, romper[64]. No dicionário Priberam, há 22 sentidos para a palavra *romper*, sendo os seguintes os mais adequados ao contexto da pesquisa: "interromper o curso regular de; quebrar", "abrir caminho através de", "dar começo a", "brotar, surgir, nascer, jorrar com ímpeto"[65].

Já *transformar* vem do latim *transformare* e é composto por *trans* (através) e *formare* (modelar, dar forma). Assim, *transformare* significa mudar a forma de[66]. Ao consultar a palavra *transformar* no dicionário Priberam, o primeiro significado atribuído a ela também é "mudar a forma de". Outros significados são: "metamorfosear" e "alterar, variar, tornar diferente do que era"[67].

Diante disso, percebi algumas ações das OEs que possibilitaram romper o curso regular daquilo que vinha sendo realizado até o momento. Tratam-se de ações diferenciadas, que quebraram a lógica seguida até um determinado momento, ou

[64] Informações obtidas através de consulta ao site origemdapalavra.com.br, em pesquisa realizada no dia 02 de agosto de 2018.
[65] Pesquisa realizada no dia 02 de agosto de 2018 no site priberam.pt.
[66] Informações obtidas através de consulta ao site origemdapalavra.com.br, em pesquisa realizada no dia 02 de agosto de 2018.
[67] Pesquisa realizada no dia 02 de agosto de 2018 no site priberam.pt.

mesmo, as orientações dadas no que se refere a algumas atividades das OEs. Neste capítulo, caracterizo essas ações diferenciadas, como ações de interrupção, ruptura, quebra. A partir delas, pequenas ações transformadoras tiveram lugar na prática ou postura das OEs, demonstrando que a formação não incide apenas na reprodução, mas representa, também, espaço para criação.

Gert Biesta (2017), ao pensar sobre uma pedagogia da interrupção afirma que faz parte da responsabilidade educacional propiciar perguntas que representem "uma *interrupção* do ser de um ser" (grifos do autor) (2017, p. 194) e sugere que seja proposta a questão simples, mas fundamental: "O que você pensa sobre isso?". Sobre esse movimento e essa pergunta o autor afirma:

> Essa é uma pergunta difícil, uma pergunta com o potencial de interromper. Mas quero argumentar que é também uma pergunta com o potencial de criar alguém como um indivíduo único e singular. É importante ver que essa pergunta pode ser formulada de muitas formas diferentes. Não é necessariamente sobre pensar. Podemos também perguntar: "Qual é sua posição a esse respeito?" ou "Como você vai reagir?" (BIESTA, 2017, p. 194).

Desta forma, o autor acredita que a intervenção docente em forma de pergunta "significa que a educação deixa de ser um processo de dar algo e torna-se um processo de perguntar, um processo de formular perguntas difíceis" (BIESTA, 2017, p. 195). E, justamente a partir da situação na qual o aluno se depara com essas perguntas, ele é interrompido como ser e pode mostrar-se como alguém único.

No âmbito do contexto pesquisado, movimentos de interrupção foram fomentados a partir da proposta de escrita e de leitura das CMs. Na proposta em questão, outras perguntas tiveram o potencial de interromper. Aliás, mesmo nas situações em que as OEs não responderam às perguntas propostas, elas encontraram brechas para realizar rupturas, interromper o curso de suas vidas docentes e criar algo diferente.

Assim, alguns eventos ou algumas atitudes, num primeiro olhar, poderiam ser caracterizados como transgressores por não seguirem as orientações do programa ou da formadora, no entanto, procurei olhar cada um deles com cuidado e na busca pela verdadeira compreensão sobre os mesmos. Assim sendo, o que um olhar apressado poderia caracterizar como uma violação somente, eu percebi como ruptura para posterior ação transformadora. Tratam-se, portanto, de rupturas, quebras, que são justificadas e que apontam caminhos alternativos. Cabe refletir se

esses caminhos são ou não adequados, mas, independentemente disso, eles indicam aspectos que precisam ser considerados nos contextos de formação continuada.

No que diz respeito às ações de ruptura, percebi que elas aconteceram em diferentes âmbitos: (I) na escrita, (II) na dinâmica da formação, (III) na prática pedagógica e na (IV) postura das OEs. Na sequência do texto, abordarei cada uma delas.

8.1 RUPTURAS NA ESCRITA

Conforme já explicitei, a proposta de escrita das CMs, realizada pelas formadoras às OEs, compreendia a resposta a 3 perguntas mobilizadoras da escrita: *O que aprendi? Como aprendi? O que não aprendi?* O texto de um slide utilizado pelas formadoras das turmas observadas no início da formação de 2015, apresenta a justificativa para a introdução da atividade das CMs:

> A Caderneta de Metacognição é uma estratégia que visa criar condições que favoreçam a reflexão sobre a ação docente. Nesse sentido ao produzir um texto a partir das três questões propostas como guia para a escrita na Caderneta de Metacognição: O que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não entendi? Espera-se que o Orientador de Estudo explicite as crenças, objetivos/metas e os conhecimentos são postos em interação na interlocução entre os pares e por meio de estudos e leituras realizados (Slides utilizados na formação de 2015).

As perguntas propostas tinham como objetivo ser um guia para a escrita nas CMs. No entanto, conforme já citado, algumas OEs não se identificavam com essa proposta de escrita: "*Não gosto de escrever respondendo: O que, como e o que não aprendi, prefiro descrever o que sinto sobre a formação"* (QT1R1). Deste modo, não raro, as OEs elaboravam seus textos sem seguir a estrutura proposta e, inclusive, utilizando outros recursos textuais.

O trecho a seguir, extraído do vídeo 5, aponta para esse mesmo aspecto da escrita, no qual a OE não se identificou com a proposta de escrita baseada nas 3 perguntas iniciais: "*Hoje ao escrever o metacognição, não pensei em escrever sobre o que aprendi, como aprendi e o que não entendi, não consigo sistematizar meu pensamento dessa maneira*" (Vídeo 5 – 04:06). Frente à dificuldade em escrever seguindo as 3 perguntas mobilizadoras, as OEs realizavam os registros da forma como se sentiam mais à vontade.

A análise das CMs que fizeram parte da amostra da pesquisa possibilitou verificar aspectos relacionados à escrita que foram sistematizados no quadro que segue (Figura 48). Antes da apresentação do quadro, porém, é necessário esclarecer que compreendo como texto tudo aquilo que as OEs registram em suas CMs, independentemente da forma ou do gênero utilizado. Entretanto, ao utilizar a palavra “texto”, neste quadro, estou buscando diferenciar essa escrita chamada por mim de “texto” dos registros nos quais as OEs buscam responder às questões mobilizadoras, uma a uma, e dos registros nos quais se utilizam de recursos como poesias, esquemas, acrósticos e outras formas. Assim, ao utilizar a palavra “texto”, estou me referindo a uma escrita mais fluida e contínua, uma vez que registra o pensamento das professoras de forma não atrelada às perguntas inicialmente propostas.

Figura 48: Quadro referente ao movimento de escrita realizado nas cadernetas de metacognição analisadas

Caderneta de metacognição e anos de registro	Responde às 3 perguntas?	Forma da escrita	Observação
CM 1 2013 2014 2015	Somente no último ano	Texto narrativo com explicação de conceitos (relativos à formação como OE); texto narrativo com avaliação sobre a prática e sobre como o PNAIC está impactando PAs e alunos (textos de relatos de prática); esquemas, poemas e acrósticos; colagem de cartões e desenhos das colegas OEs.	
CM 2 2013 2014	Sim, na maior parte dos registros	Por vezes responde às 3 perguntas, por vezes escreve textos ou faz apontamentos em forma de tópicos. Os textos são descritivos com alguns trechos nos quais faz referência à prática. A ênfase está nos conteúdos abordados. Realiza, também, cópia de slides ou textos lidos.	A autora das CM 2 e 3 é a mesma OE
CM 3 2015	Sim	Responde às 3 perguntas em forma de texto descritivo com momentos de reflexão sobre a prática.	
CM 4 2014	Não	Textos que enfatizam conceitos ou narram as atividades vivenciadas na formação; poesia; cópia de conceitos e pontos importantes das palestras; colagem de atividades da formação; colagem de adesivos, cartões e presentes que recebeu.	A autora das CM 4 e 5 é a mesma OE
CM 5 2015	Somente uma vez	Respondeu às 3 perguntas apenas no primeiro registro, depois voltou a escrever textos como na CM anterior. Texto de cunho narrativo, por vezes com frases soltas que apenas citam o que foi realizado. Colagem de adesivos, cartões e atividades da formação.	

CM 6 2013 2014	Não	Textos de aproximadamente uma página cada, nos quais faz relato das atividades de formação e prática com as PAs. Textos descritivos e/ou reflexivos. Ora a ênfase está nos processos vivenciados, ora na reflexão sobre a prática, ora nos conceitos. Colagem de adesivos e figurinhas na caderneta de 2013.	
CM 7 2015	Não	Textos com ênfase na reflexão sobre a prática ou a vida. Pouca menção aos conceitos ou conteúdos trabalhados. Há um desenho feito pela OE.	
CM 8 2015	Sim, em alguns registros	Em somente 2 dos 7 registros segue a escrita guiada pelas 3 perguntas. Nos demais compõe texto narrativo, enfatizando atividades, conceitos e práticas. Colagem de uma mensagem recebida na formação.	
CM 9 2015	Não	Textos através dos quais expressa suas reflexões sobre a prática, o grupo de formação e o programa. Não narra as atividades vivenciadas na formação.	

Fonte: Elaboração da autora

Como pode ser observado, nas CMs analisadas, há predomínio da escrita não guiada pelas perguntas mobilizadoras. Isto posto, é importante destacar a ruptura realizada pelas OEs, no sentido de não seguir a proposta inicial de registro: elas passaram a escrever de diferentes formas, de acordo com o modo com que se sentiam mais confortáveis, transformando a proposta original. As formadoras, por sua vez, pareceram aceitar e acolher essa diversidade de registros, pois, em nenhum momento, apareceram elementos que pudessem evidenciar uma cobrança, por parte das formadoras, para que as OEs seguissem a proposta apresentada na introdução da atividade das CMs.

A obra *O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada*, publicada em 2018, reuniu textos produzidos por formadores que atuaram nas formações do PNAIC, organizadas pela UFPEL, bem como supervisores, coordenadores do programa e membros do grupo de pesquisa do projeto OBEDUC-Pacto/CAPES “Formação de Professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização”. Essa obra buscou explicitar as razões e os modos de organização das ações formativas realizadas no âmbito da formação PNAIC/UFPEL e diz respeito às formações realizadas com as OEs.

A consulta à obra mostra que três artigos se propuseram a refletir sobre a estratégia formativa das CMs. A leitura dos artigos, todos eles elaborados por formadoras que atuaram junto às OEs, permite perceber que, ao explicitar a

dinâmica da atividade das CMs, as autoras-formadoras citam a orientação de que a escrita das CMs deveria, ou poderia, basear-se na resposta às questões mobilizadoras. No fragmento apresentado a seguir, as perguntas mobilizadoras aparecem como uma sugestão para a escrita:

> Por ser uma estratégia que possibilita a reflexão crítica sobre seu próprio pensamento e oportuniza que o educador reflita sobre seu próprio pensar, sugeriu-se aos orientadores de estudo que escrevessem um texto mobilizado pelas perguntas-guia: o que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não entendi? Dessa forma, entendeu-se que seriam favorecidas condições para que os professores pensassem sobre o quê, como e o porquê de determinadas posições e compreensões em torno de sua prática ou desenvolvimento profissional. Tal processo também foi conduzido nessa perspectiva porque entendemos que a formação continuada precisa despertar perguntas, despertar o desejo de pesquisar, de oportunizar reflexões analíticas para que o educador faça escolhas e tome decisões conscientes (CLARINDO. T. T. 2018, P. 195).

De acordo com o que a autora, as perguntas mobilizadoras para a escrita foram sugeridas, ou seja, não eram obrigatórias. Entretanto, chama a atenção o fato de que nenhum dos três textos que abordaram essa estratégia formativa citaram que, por vezes, as OEs não realizavam a escrita seguindo as questões mobilizadoras. Assim sendo, mesmo não tendo identificado elementos nos quais as formadoras realizassem qualquer tipo de pressão para que as OEs seguissem a escrita guiadas pelas perguntas mobilizadoras, é curioso perceber que as autoras-formadoras não citaram o fato da escrita não ter seguido essas perguntas, algo que percebi como recorrente, tanto nas CMs analisadas, quanto nos vídeos nos quais as OEs realizaram leituras das CMs.

Ao pensar sobre o que justificaria a ausência dessa reflexão por parte das formadoras, é possível levantar algumas hipóteses. Uma delas é o fato de que as OEs liam as CMs em sala de aula e as formadoras nunca ou raramente olhavam as CMs. Assim sendo, mesmo que tenham percebido, através da leitura de algumas OEs, que essas não respondiam às perguntas motivadoras da escrita, esse aspecto pode não ter sido considerado relevante para as formadoras, ao menos não ao ponto de ser citado nos textos escritos por elas.

Outra hipótese é de que a verificação da forma de organização dos textos – conforme demonstro acima – só é possível por meio de análise criteriosa desses textos, algo que não era objeto da formação. Nesse sentido, a escrita na CM era uma ação individual que ganhava dimensão coletiva apenas no momento da leitura. Muitas vezes, nem as ideias referidas na leitura eram exploradas no contexto da

sala de aula do encontro de formação. Frente a isso, as formadoras podem nem ter percebido que algumas OEs seguiam a proposta de resposta às perguntas motivadoras, enquanto outras não seguiam.

Ainda em relação à escrita das CMs, destaco alguns elementos trazidos pela OE autora da resposta QT1R14, que afirmou: "*Não gosto da obrigatoriedade imposta para a escrita e leitura desta"* (QT1R14). No texto sobre a escrita e a leitura já mencionei que, ao tratar sobre a atividade das CMs no grupo de formação em que atuava, essa OE respondeu que considerava a escrita das CMs pouco importante, escrevendo ao lado que preferia os relatos orais. Já quando questionada sobre a importância da leitura das CMs no grupo de formação em que atuava, essa mesma OE também respondeu que considerava a leitura das CMs pouco importante, voltando a afirmar que dava preferência aos relatos orais e que produzia dados mais importantes neles.

É interessante perceber que a OE que menciono acima chamou a atenção para a riqueza que poderia ser suscitada a partir da valorização dos relatos orais, o que é muito pertinente. No entanto, ela não esclareceu se realizava a atividade das CMs com a sua turma de PAs ou não, mas apenas que dava mais atenção aos relatos orais. A postura dessa OE é de rompimento com as orientações da equipe PNAIC-UFPel, uma vez que para a equipe, que organizava e elaborava as ações formativas do programa, a escrita e a leitura da CM era entendida como uma atividade permanente, a ser realizada com regularidade, pois tinha como objetivo sistematizar aprendizagens e dificuldades sentidas pela própria participante da formação. Entretanto, ao perceber a validade e riqueza dos relatos orais, ela decidiu dar ênfase a esses últimos. Assim, ela transformou sua ação em busca de algo que, a seu ver, era mais importante e significativo.

Assim como a autora da resposta QT1R14, também reconheço que existe uma dimensão importante na oralidade, que diz respeito à espontaneidade e à emoção, que são difíceis de serem expressas no registro escrito. Entretanto, a provocação de Madalena Freire Weffort (1996, p. 07) parece-me pertinente:

> Pensar sobre a prática sem o seu registro é um patamar da reflexão. Outro, bem distinto, é ter o pensamento registrado por escrito. O primeiro fica na oralidade não possibilitando a ação de revisão, ficando no campo das lembranças. O segundo, força o distanciamento, revelando o produto do próprio pensamento; possibilitando rever, corrigir, aprofundar ideias, ampliar o próprio pensar.

Assim sendo, por mais que considere positiva a ação transformadora realizada pela OE, que buscou valorizar os relatos orais, é necessário atentar para as implicações dessa ação. Ao valorizar a dimensão da oralidade em detrimento da escrita, no resgate das memórias e do que as vivências possibilitaram refletir, a oralidade pode suscitar manifestações mais superficiais do que a escrita. Isso pelo fato de que, na oralidade, mantém-se certa assistematicidade do que se pensa e diz e, inclusive, há maior dificuldade na escolha e articulação das ideias e das razões que sustentam o pensamento. Já na escrita, a sistematicidade é uma característica marcante, pois permite voltar ao que se escreveu, rever, repensar, refazer, além de fixar no tempo as ideias sobre algo que se está estudando ou pensando. Assim sendo, a impossibilidade de voltar ao que foi dito e acessar as memórias também é um fator que precisa ser considerado ao decidir priorizar a oralidade em detrimento da escrita, no contexto da formação continuada de professoras.

8.2 RUPTURAS NA DINÂMICA DA FORMAÇÃO

Algumas OEs evidenciaram rupturas relacionadas à dinâmica da formação com as PAs. Os dois relatos que seguem explicitam que elas tomaram decisões, no âmbito dos municípios em que atuavam, que não seguiram aquilo que havia sido solicitado ou orientado pelo programa: "*No sentido de manter o grupo motivado, não aguardamos o próximo encontro de formação de Poa e nem a chegada do material do MEC, retomamos os conteúdos trabalhados, mais especificamente os direitos de aprendizagem e a Educação Especial*" (CM 1 – 18/05/13). "*Dia cansativo e pesado, talvez só para mim, pelo fato de eu já ter trabalhado o Caderno 4 com as cursistas, pois buscamos o novo, o desafio de superação a cada encontro com as professoras alfabetizadoras*" (CM 6 – 29/09/14).

Ambas as OEs resolveram antecipar etapas da formação, por considerarem que isso seria o melhor a fazer considerando os contextos em que atuavam. Esse tipo de decisão, normalmente, era partilhado entre as OEs de um mesmo município, entre as OEs e suas coordenadoras locais e, ainda, entre as OEs e as formadoras. Portanto, trata-se de uma decisão que precisava ser muito bem pensada e justificada.

Pode-se pensar nos motivos pelos quais essas OEs alteraram a dinâmica da formação. Uma explicação poderia ser certo apressamento, gerado pela ansiedade

ou por um sentimento de angústia frente à necessidade de “dar conta” de todo o conteúdo que compunha os cadernos de formação. Em outros pontos deste trabalho, foi possível perceber que o volume de conteúdos a serem trabalhados era uma preocupação de algumas OEs. Assim sendo, antecipar conteúdos da formação poderia ser um reflexo dessa preocupação.

Essa situação, entretanto, pode ser entendida a partir de outra explicação. Conforme minha vivência no programa de formação, em algumas ocasiões, motivos de força maior, normalmente ligados ao atraso no repasse de verbas ou dos materiais para o programa, faziam com que a expectativa relacionada ao cronograma de trabalho de cada ano não fosse cumprida. Assim sendo, acontecia o acúmulo de carga horária da formação em momentos delicados para as professoras em geral, como é o caso dos últimos meses do ano, quando, costumeiramente, já acontece demasiada concentração de atividades de conclusão do ano letivo. Caso tenha sido essa a explicação para a antecipação dos conteúdos da formação, a ruptura realizada pelas OEs autoras da CM 1 e CM 6 buscou privilegiar o grupo de PAs frente às orientações baseadas no cumprimento de tarefas mais burocráticas e operacionais.

Ainda em relação à formação, outra ruptura diz respeito a não realização da atividade das CMs, pelas OEs, junto aos grupos de alfabetizadoras em que atuavam. No questionário, ao serem perguntadas sobre a realização da atividade de escrita das CMs, duas OEs afirmaram não realizá-la e uma delas afirmou: “*Tentei implementar neste ano, mas não foi bem aceito por ser mais uma coisa para fazer. No ano que vem vou tentar novamente”* (QT2R5). Ao informar se realizava a atividade de leitura das CMs no grupo em que atuava, a OE que havia afirmado que não realizava a escrita das CMs, também disse que não realizava a leitura, uma vez que as atividades estavam imbricadas: “*Por enquanto não, pois não aceitaram a proposta”* (QT2R5).

Um primeiro olhar para essas respostas poderia apontar somente para uma dimensão transgressora dessa OE, uma vez que não seguiu a orientação dada pela formadora. Contudo, buscando a compreensão sobre esse evento a partir de alguns elementos teóricos e da minha vivência enquanto OE, outra percepção sobre ele parece possível.

A resposta QT2R5 apresenta elementos importantes para a reflexão. Inicialmente, seria interessante compreender os motivos que fizeram o grupo de PAs

reagir dessa forma. Talvez tenha sido em função do modo como a atividade foi proposta pela OE, talvez já houvessem tido uma experiência negativa com as CMs em um ano anterior, talvez a OE não tenha conseguido justificar a realização da atividade de forma satisfatória, talvez nem mesmo a OE estivesse convencida de que se tratava de uma atividade relevante, ou outras justificativas sobre as quais não disponho de conhecimento.

Em relação às justificativas relacionadas à reação do grupo, ou seja, à não aceitação da proposta de escrita das CMs, há apenas hipóteses. O que se sabe, com base na resposta da OE, foi que o grupo encarou a atividade das CMs como mais uma demanda da formação, portanto, sem uma percepção sobre a validade e importância desse instrumento formativo. Diante disso, a OE optou por recuar, ou seja, por abrir mão da proposta já introduzida por ela, pois não teria adesão do grupo. Frente à resistência das PAs, a OE dispunha de duas alternativas: tentar implementar a proposta, forçando a escrita por meio da imposição e da cobrança sistemática, mesmo que sem o consentimento do grupo, ou acolher a resistência e recuar.

Essa situação e a decisão tomada pela OE levam-se a pensar no que Meirieu (2002) chama de “momento pedagógico”, que se refere ao reconhecimento da impotência educativa frente à resistência apresentada pelo outro, aquele que está no lugar de aprendente, e que gera um recuo por parte daquele que comanda o processo de ensino. Esse recuo não está ligado à renúncia ou desistência do ato educativo, mas, sim, ao reconhecimento e à percepção do outro que resiste. O recuo possibilita encontrar verdadeiramente com o outro, buscando possibilidades de diálogo. É, portanto, um freio às ações da educadora que, por vezes, necessita parar e reconhecer aqueles que estão caminhando junto consigo.

> […] o momento pedagógico é a irrupção desse ‘alguém’ que esquecemos com tanta facilidade, ou que relegamos rapidamente a um elemento anônimo de um conjunto indiferenciado. Irrupção às vezes violenta, acontecimento imprevisível, mas eminentemente necessário [...] (MEIRIEU, 2002, p.61).

Pensando especificamente na situação relatada pela autora da resposta QT2R5, imagino que essa OE, assim como as dezenas de OEs suas colegas, tenha apresentado a proposta das CMs ao seu grupo de PAs e pretendia seguir com a formação, com todas as atividades propostas, slides elaborados… No entanto, o grupo a interpelou. O grupo resistiu, mostrando seu rosto e afirmando “Essa atividade pode até ser feita com os outros grupos, mas com a gente não vai ser

assim. Nós não queremos realizá-la porque nós estamos envolvidas em muitas outras demandas". Ou seja, o grupo saiu do anonimato no qual foi colocado pela própria OE quando apresentou a ele as mesmas propostas apresentadas para todos os outros grupos.

E assim, a OE, mesmo que talvez tenha se sentido contrariada ou receosa, uma vez que havia sido solicitado que ela realizasse essa prática com as PAs, resolveu acolher a resistência do grupo e recuou. Meirieu (2002) afirma que o momento pedagógico gera um recuo por parte da professora. Recuo, mas não desistência do ato de educar. Assim sendo, é possível que a autora da resposta QT2R5 tenha buscado alternativas frente à resistência do grupo, ou seja, outras formas de elaborar as memórias dos encontros anteriores e refletir sobre as aprendizagens realizadas pelas PAs. Todavia, ela não explicitou nada nesse sentido ao responder o questionário.

O recuo por parte da OE promove a abertura necessária para a viabilização do diálogo, como é entendido por Gadamer. Assim sendo, quando a OE se percebe interrompida pelo grupo, que mostra o seu rosto, ela recua e olha verdadeiramente para esse grupo. Desta forma, ela se abre para acolher o que vem do grupo e o grupo também se abre, uma vez que se sente respeitado e acolhido. Essa interação permite que ambos possam se envolver em um processo de diálogo, no qual há abertura para acolher e pensar sobre o que o outro traz e, assim, modificar as ideias inicialmente sustentadas por cada um dos interlocutores.

É válido e necessário questionar se a resistência apresentada por esse grupo de PAs tenha sido um fato isolado ou se outros grupos também procuraram mostrar seu rosto, entendido aqui como a saída do anonimato. E, no caso de outros grupos também terem resistido à proposta, como agiram suas OEs? Algumas pistas ou indicações de que os grupos de PAs não aderiram à proposta foram dadas pelas OEs ao responderem o questionário, pois algumas citaram que haviam PAs que não achavam a atividade importante ou que não se sentiam à vontade para realizar a leitura das CMs. Esse movimento de resistência aconteceu, inclusive, nos grupos de OEs, como cita a formadora de um desses grupos, na obra sobre as ações formativas realizadas no âmbito da formação PNAIC-UFPel, já citada neste texto:

> No início houve certa resistência em escrever, mas o movimento dos que liam seus registros e a avaliavam como um ótimo instrumento para analisar o seu próprio percurso acabou despertando o interesse e incentivando uma maior participação das cursistas (FERREIRA, C. R. G. 2018, p. 54).

Assim, cabe perguntar como definir a atitude da OE, autora da resposta QT2R5, quando a mesma acolheu a resistência do seu grupo? É possível olhar esse acolhimento por dois ângulos. O primeiro deles poderia identificar essa OE como fraca diante do grupo, pois ela cedeu à resistência do mesmo. Outro olhar, o que eu, como pesquisadora, prefiro assumir, possibilita encarar a atitude dessa OE como uma atitude de autonomia, pois, reconhecendo-se como a responsável pela formação daquele grupo, reconhecendo a resistência do grupo e percebendo que era legítima essa resistência, a OE a acolhe e se responsabiliza por ela. Responsabiliza-se a ponto de contar no questionário que não realizava a atividade proposta e de aceitar identificar-se na pesquisa.

Isto posto, afirmo que a autonomia docente é exercida quando, em razão do momento pedagógico, ou seja, quando um rosto resiste ou um grupo resiste, a professora para, recua e repensa. Ela só consegue acolher a resistência ou a demanda do grupo e, a partir dessa resistência, recuar e repensar a proposta, se tem autonomia, se é segura do que está fazendo. Se a professora, no caso, a OE, é apenas reprodutora da formação vivenciada no âmbito da IES, se não se percebe como verdadeiramente responsável pela formação que ela comanda como OE, ela tentará não se deixar tocar, quando do momento pedagógico. Ela irá resistir mais do que o grupo e irá forçar a realização da proposta inicial, sem considerar as demandas do grupo. Poderá, se assim agir, continuar encontrando resistência e, desta forma, irá armar-se um campo de batalhas no qual cada um luta para mostrar que é mais forte do que o outro.

Uma última ruptura, relacionada à dinâmica da formação, foi explicitada na CM 6. Trata-se de uma iniciativa anunciada pela OE autora dessa CM, que foi mobilizada, a partir dos estudos sobre inclusão e das reflexões decorrentes desse estudo: *“Quanto a diversidade de alunos em sala de aula, rendeu tanta discussão que combinamos de, no próximo encontro, fazermos um documento avaliando os serviços oferecidos em nosso município, a ser entregue para Secretária de Educação”* (CM 6 – 09/11/13 – Relato da prática). Caracterizo essa iniciativa como uma ruptura, pois a atividade de escrita de uma carta avaliando os serviços do município não fazia parte do planejamento inicial da OE e surgiu no grupo, a partir das reflexões realizadas.

Esse relato da prática junto às PAs evidencia que o grupo realizou uma quebra relacionada ao que comumente se espera de um grupo de formação: que

faça seu estudo e que cada membro do grupo volte para a sua sala de aula e realize as adaptações pertinentes frente à reflexão sobre a prática. Isso ocorre quando a reflexividade é realizada em âmbito individual, pois incide apenas na prática de cada uma das professoras envolvidas. Ocorre que o grupo se sentiu tão mobilizado pelas reflexões realizadas coletivamente que procurou ir além, pensando em escrever uma carta sobre a organização do atendimento aos alunos com necessidades especiais de todo o município. Possivelmente não escreveram a carta no momento em que a ideia surgiu, por falta de tempo.

Não disponho de relato da OE sobre a efetivação dessa iniciativa, portanto, não posso afirmar se realmente aconteceu e como foi a dinâmica do fato ocorrido, caso tenha sido realizada. No entanto, mesmo que não tenham efetivamente escrito a carta de avaliação para a Secretária de Educação do município, é perceptível que o grupo se sentiu mobilizado e isso aconteceu em função do movimento reflexivo realizado. Afirmo que esse movimento foi coletivo e que sua força e o envolvimento das PAs nas reflexões impulsionaram a ideia da escrita da carta. Assim, afirmo que, nesse grupo, ocorreu o que venho chamando de dimensão coletiva da reflexividade.

A reflexividade, como entendida pelos autores que embasam este trabalho, ocorre tanto na dimensão individual, quanto na dimensão coletiva, o que é, justamente, uma aposta desta pesquisa. Ao criticarem o caráter individualista da teoria da formação profissional baseada na prática, de Schön (2000), alguns autores suscitaram a ideia de que a reflexividade precisa ir além do âmbito imediato de atuação da professora, qual seja a sua sala de aula. Assim sendo, na medida em que as professoras fazem isso, a reflexão passa a caracterizar-se como uma prática social (ZEICHNER, 2008), pois possibilita a participação em debates e tomadas de decisões, modificando, desta forma, o conceito de reflexividade como um ato eminentemente individual.

Foi exatamente esse o processo vivenciado pelo grupo de PAs, conforme relatou a OE autora da CM 6, pois, no lugar de pensar apenas sobre as implicações imediatas do atendimento dos alunos de inclusão e o que isso representa para cada uma das professoras em relação às suas práticas pedagógicas, o grupo refletiu sobre aspectos mais amplos relacionados ao atendimento a esses alunos de forma geral. Se o grupo levantou a possibilidade de escrever para a Secretária de Educação do município, é provável que, além do diagnóstico, ou seja, de uma avaliação dos serviços oferecidos pelo município, também pretendessem sugerir

alternativas para qualificar esse atendimento. Assim sendo, as reflexões coletivas ampliaram o olhar de cada professora de modo que pensaram para além do contexto imediato de suas salas de aula, envolvendo-se em uma discussão mais ampla relacionada às bases que sustentam um projeto voltado à inclusão.

Nesse contexto, cabe destacar o papel da OE que orientava o grupo de PAs. Sua atitude frente ao movimento realizado no grupo foi de acolhimento das reflexões e valorização do pensar, partilhar, construir ideias juntas, buscar alternativas. A OE realizou uma valorização da iniciativa das PAs e o reconhecimento de seus saberes enquanto estudantes, atuantes e conhecedoras da área. Assim, considerando as PAs como profissionais possuidoras de saberes sobre o tema, a OE buscou dar voz a essas professoras e estimular a participação das mesmas nas questões pertinentes à área da educação.

No texto “O futuro ainda demora muito tempo?”, Nóvoa (2011) afirma que, nas últimas décadas, os estudos sobre a profissão docente vêm se intensificando. Por um lado, um grupo de investigadores da área vem produzindo impressionante número de textos sobre o professor reflexivo. Por outro lado, consultores de organizações internacionais vêm produzindo estudos comparativos, baseados em dados e estatísticas. Os estudos, relatórios e dados sobre a profissionalização docente, ao mesmo tempo em que dão maior visibilidade à causa da professora, também geram maior controle sobre o seu trabalho, o que diminui a autonomia profissional docente.

> A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional (NÓVOA, 2011, p. 16).

Por conseguinte, as professoras “viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos” (NÓVOA, 2011, p. 17) e sua autonomia sendo restringida. Frente a isso, torna-se necessário ocupar os lugares que cabem às professoras, no que diz respeito ao planejar e executar as ações ligadas à educação, reconhecendo, assim, que as docentes são as profissionais que detém o conhecimento sobre as questões da educação. Deste modo, por parte das professoras, cabe a iniciativa de se fazer ouvir. Já por parte da sociedade em geral, cabe valorizar as vozes das professoras. O evento relatado na CM 6 me parece ser um embrião desse movimento.

Pode-se, ainda, pensar sobre a riqueza na interação realizada nesse grupo de PAs, seja ela no movimento reflexivo realizado entre elas, seja entre elas e a OE, no movimento de acolhida e valorização. Evidencia-se também a autonomia da OE, pois ela percebeu a riqueza do movimento reflexivo realizado coletivamente e decidiu inserir a ideia advinda do grupo em seu planejamento, mesmo sendo uma atividade não prevista, inicialmente, e não sugerida pela formadora.

8.3 RUPTURAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As rupturas na prática pedagógica que identifiquei estiveram ligadas a três contextos: (I) o contexto do senso comum, (II) o contexto da formação de professores nas diferentes redes de ensino e (III) o contexto da sala de aula da EB. Assim, esse tópico contempla esses três cenários, iniciando pelo cenário do senso comum.

Uma das OEs realizou um registro em sua CM no qual escreveu sobre a infância. Esse registro merece destaque, pois identifiquei uma quebra com o senso comum. É recorrente a fala de que a infância vivenciada antigamente era melhor do que a vivenciada hoje. A OE problematiza essa ideia e convida para uma abertura, por parte dos adultos, para que conheçam realmente a infância vivenciada na atualidade.

> *Percebo que a infância, que o nosso conceito de infância está em transformação. Fica difícil comparar as brincadeiras da nossa infância com as brincadeiras de agora. Não sejamos tão radicais e tenhamos um pouco de paciência para compreender o universo da infância hoje e poder fazer as pontes necessárias com o passado. ~~(Temos um limão, faremos uma limonada.)~~ Vejo pelos meus filhos que brincam em casa, não de polícia e ladrão, mas de pokemón ou Cavaleiros do Zodíaco ou luta de dinossauros. Penso que não é possível que eles se aproximem da minha infância, se eu não me aproximar e respeitar o espaço imaginário que eles estão vivendo. Sempre ~~estão~~ estamos trocando. O nosso mundo não é o melhor mundo, é apenas diferente. E outros mundos virão, e outras realidades vão se sobrepor a atual e precisaremos construir e costurar pontes entre estas realidades. Conhecer a infância nos seus diversos tempos, como nos foi mostrado pela L., possibilita que possamos compreender que evoluimos sempre. Até o termo evolução nem sempre e positivo. Evoluímos e perdemos algumas coisas importantes, ganhando outras* (CM 7 – 30/11/15).

O entendimento de infância expresso pela autora da CM 7 rompe com o discurso de que a infância do passado era mais criativa, mais rica e mais feliz do que a infância atual, trazendo, como elemento problematizador, o contexto no qual a infância é vivenciada. A OE assume uma posição na qual não existe melhor ou pior

infância, mas sim, infâncias diferentes, não sendo possível realizar comparações entre elas.

Percebo esse posicionamento como uma ruptura possibilizada a partir de um movimento reflexivo no qual a OE relacionou os aspectos estudados durante a formação e a sua vivência enquanto mãe e, consequentemente, alguém que acompanha o desenvolvimento da infância contemporânea diariamente. Assim sendo, os estudos realizados no âmbito da formação, embasados pela leitura do caderno de formação, foram elementos disparadores do processo reflexivo, um processo de questionamento do senso comum e da elaboração de uma ideia própria sobre a infância.

Com o intuito de pensar sobre rupturas relacionadas à prática pedagógica das OEs junto aos grupos de formação nas redes de ensino, é pertinente retomar a situação relatada por algumas delas, na qual tiveram que atuar junto às PAs antes de participar das formações organizadas pela IES. Conforme mencionei no capítulo sobre as relações construídas, a análise das CMs possibilitou perceber que, diante dessa situação, parte das OEs demonstrou dependência para com as formadoras, pois, o desafio de realizar a formação em seus municípios sem os subsídios comumente partilhados pelas formadoras representou algo quase intransponível, como é o caso da autora da CM 8:

> *Elaborar os planejamentos sem ter recebido a formação foi muito difícil, me senti muito insegura, preocupada em como apresentar os conteúdos de maneira atrativa e mais, como dominar os assuntos sem ter ouvido as reflexões da professora e do grupo. A formação nos dá o norte, nos orienta e estimula o desejo em partilhar as aprendizagens* (CM 8 – 29/11/15).

Ao utilizar a expressão “recebido a formação”, a OE evidencia uma compreensão de que a formação realizada pela IES tinha como objetivo oferecer algo às participantes. Assim, a centralidade e a responsabilidade pela aprendizagem da OE estava na formação e cabia à OE apenas receber algo externo, pensado e organizado por outros. A aprendizagem não era percebida como algo de responsabilidade da própria OE, o que gerou o sentimento de insegurança em função da falta de “domínio” dos conteúdos e da necessidade de ter que realizar autonomamente a seleção de recursos para explorar esses conteúdos junto ao grupo de PAs.

Entretanto, nem todas as OEs seguiram essa mesma lógica, assumindo atitudes de iniciativa frente ao desafio de atuar com as PAs, antes de vivenciar a

formação promovida pela IES. Nesses casos, ocorreu uma ruptura com a noção de que a formação deveria disponibilizar todos os recursos e à OE caberia somente executar ou aplicar as atividades sugeridas pelas formadoras. Assim sendo, algumas OEs exerceram a autonomia como formadoras das PAs no âmbito dos seus municípios.

> *Consegui organizar e realizar as formações do segundo ponto sem a formação inicial, pois todos os estudos realizados e todo esse processo de formação continuada me deram elementos suficientes para conseguir construir esta formação sozinha. O auxílio e a orientação da minha formadora G. também me ajudou muito pois ela direcionava o nosso planejamento. O que faltou foram as trocas realizadas no grupo, no grande grupo de formação, e ideias novas que sempre são sugeridas nos nossos encontros* (Vídeo 1 – 07:54).

No relato extraído do vídeo 1, a OE não deixou de citar a ajuda da formadora e do grupo de formação, entretanto, afirmou ter elementos suficientes para construir sozinha a proposta de formação realizada no âmbito do município. Esses elementos, segundo a OE, foram construídos a partir dos estudos realizados e do processo formativo vivenciado. Assim, mesmo tendo citado a importância do grupo e da formadora, essa OE não se percebeu como dependente deles, ao contrário, percebeu-se como capaz de realizar a formação com autonomia.

No relato a seguir também é possível perceber como essa situação impactou a OE autora da CM 3, as dificuldades que sentiu e a forma como as superou:

> *Formação sem preparação prévia. A II unidade de formação de 2015 teve uma característica especial pois ocorreu sem a prévia formação das orientadoras. Assim, a necessidade de leitura atenta dos cadernos da formação foram essencial neste momento. Entretanto, a dificuldade maior foi selecionar atividades pertinentes as leituras e evitar que os encontros ficassem massantes, apenas com a fórmula leituras - discussão - síntese. A interdisciplinaridade – eixo base desta formação – também foi outro ponto que me deixa como a parte de que "não entendi", pois consigo como professora – alfabetizadora com minhas turmas de trabalho, mas percebo dificuldade para mobilizar as professoras – alfabetizadoras para este trabalho em seus cotidianos escolares. A maneira então que consegui realizar esse planejamento sem formação prévia foi seguir as orientações anteriores e buscar práticas do meu cotidiano com as crianças para o grupo de trabalho da formação* (CM 3 – 29/11/15).

A autora do relato apresentou duas dificuldades: escolher atividades relacionadas às leituras dos cadernos de formação e a transposição didática do conceito de interdisciplinaridade. A primeira dificuldade se deu, pois, ao participarem das formações organizadas pela Universidade, normalmente, as formadoras elaboravam e disponibilizavam uma série de atividades e de recursos didáticos relacionados aos conteúdos desenvolvidos nas formações. Assim, muitas OEs

utilizavam esses mesmos recursos e atividades durante as formações das turmas de PAs. O uso, pelas OEs, desses recursos, pode ser compreendido por meio de diferentes olhares. Por um lado, esse uso significa a reprodução das formações, já que as OEs simplesmente aplicavam, nos grupos de PAs, o que vivenciavam no âmbito da formação da IES. Por outro lado, trata-se de um aspecto incentivado pelas formadoras, uma vez que os recursos já haviam sido selecionados, haviam passado por um olhar crítico e, assim, utilizá-los evitaria retrabalho de pesquisa. É claro que, conforme o perfil da OE e do grupo de PAs, muitas vezes, as OEs utilizavam recursos diferentes dos que haviam sido indicados pelas formadoras, o que ilustra a autonomia dessas OEs, enquanto formadoras de seus pares. Na situação na qual a formação com as PAs ocorreu antes da formação da IES, as OEs precisaram pesquisar todos os recursos, uma vez que não desejavam apoiar-se apenas nos textos dos cadernos de formação, o que poderia deixar a formação enfadonha. Esse foi o primeiro desafio relatado no registro da CM 3.

O segundo desafio citado por ela foi de que constatou dificuldades, por parte das PAs, na compreensão do conceito de interdisciplinaridade. Assim, a OE percebeu que precisaria elaborar uma estratégia para ajudar as PAs a chegarem à compreensão desse conceito. A OE, que também era professora alfabetizadora e que, na ocasião lecionava em turmas do ciclo de alfabetização, não sentia dificuldades com esse conceito e, inclusive, procurava incorporá-lo em sua prática pedagógica. Sua dificuldade era em fazer as PAs compreenderem e perceberem como se dava a interdisciplinaridade na prática. Para isso, ela levou para a formação com as PAs fragmentos da prática realizada com seus alunos do Ensino Fundamental, como recurso para refletir sobre as práticas pedagógicas interdisciplinares.

Esse fato evidencia uma dimensão muito potente da autonomia da OE, ligada ao reconhecimento de si como autora. Ao sentir-se segura enquanto alfabetizadora, a OE não teve receio de expor sua prática, pelo contrário, considerou que o seu trabalho poderia auxiliar as PAs na compreensão do conceito em questão, superando suas dificuldades e percebendo como a interdisciplinaridade se aplica na prática. Cabe recordar que essa OE se apoiou, também, nas leituras dos cadernos de formação e nas orientações da formadora para viabilizar o planejamento dos encontros do seu grupo de PAs.

> *Percebi também neste encontro o que o fato de fazermos uma unidade de formação sem a prévia formação nos auxiliou a fortalecer nosso protagonismo docente, a autonomia profissional. E que somos capazes de crescer muito nas dificuldades e procuramos sempre o lado bom da vida* (CM 3 – 30/11/15).

Como visto no registro anterior, a OE refletiu sobre o que significou realizar a formação com as PAs, antes de vivenciar a formação da universidade. É interessante notar que, foi a partir do diálogo com outras OEs, e com a mediação da formadora, que a autora da CM 3 tomou consciência sobre o processo vivenciado e o protagonismo assumido. Apesar de ter passado por todo o desafio da elaboração da formação e ter feito isso com autonomia, foi necessário interagir com o grupo para ter clareza do que representou esse desafio e do que ela foi capaz de realizar, o que pode apontar para uma falta de consciência e reconhecimento, por parte da OE, de suas próprias habilidades e capacidades.

Esse fato me parece estar ligado a aspectos relacionados à autoestima das professoras que, comumente, não conseguem reconhecer e valorizar suas próprias potencialidades, percebendo ou enfatizando mais suas fragilidades ou seus fracassos. A noção de que as professoras não valorizam a si mesmas está ligada a fatores culturais, que, comumente, levam as professoras a se sentirem desvalorizadas – intelectualmente, financeiramente ou por suas condições de trabalho. Nesse sentido, elas conseguem reconhecer o outro como autor, como possuidor de saberes e de valor, mas não a si mesmas. No caso da OE autora da CM 3, mesmo tendo buscando recursos para a formação em sua própria prática pedagógica, somente tomou consciência do quanto conseguiu exercer sua autonomia e ser autora, quando refletiu sobre o processo vivenciado junto à formadora e ao grupo de OEs.

Outro movimento de ruptura importante e, inclusive, esperado, diz respeito à qualificação da prática pedagógica das OEs. Algumas participantes mencionaram o modo como os estudos realizados incidiram em suas salas de aula da educação básica.

> *Após retornar da formação que estudamos a unidade 7- heterogeneidade, voltei para minha sala de aula de 1ª ano e 5ª ano com outros olhares. Perceber essa heterogeneidade como favorável ao trabalho pedagógico de alfabetização no qual as trocas de conhecimento são consideradas parte desse contexto de aprendizagem* (CM 2 – 05/11/13).

O conteúdo estudado na formação – heterogeneidade – e as reflexões realizadas no âmbito do grupo formativo possibilitaram que a OE elaborasse uma nova perspectiva em relação ao tema. Desta forma, ao retornar para a prática

docente na educação básica, a OE passou a perceber a diversidade de alunos como algo positivo e que, inclusive, poderia colaborar para a construção de conhecimentos por parte dos alunos, algo diferente do que ela percebia inicialmente. Assim, a formação possibilitou uma quebra de paradigmas e a consequente mudança na prática pedagógica realizada pela OE.

Na CM 6, há um relato no qual a OE autora refletiu sobre a sua prática, embasada pelos estudos da área da ludicidade. Ela identificou que a prática realizada por ela era positiva, no entanto, poderia promover algumas modificações para qualificá-la.

> *A medida que líamos e discutíamos percebi que estou no caminho certo, mas posso fazer mais pelos meus alunos. Através do lúdico posso fazer com que eles reflitam mais sobre a escrita e a consciência fonológica. Tornando minhas aulas mais alegres, prazerosas e educativas* (CM 6 - 19/08/13).

Trata-se, portanto, de uma tomada de consciência sobre a prática pedagógica, incluindo os aspectos positivos do trabalho realizado e aspectos que poderiam ser nele incorporados ou potencializados. Assim, a OE anuncia uma ruptura, uma vez que assume ser necessário realizar modificações. Em ambos os casos – relativos à CM 2 e à CM 6 – as rupturas nas práticas pedagógicas são percebidas como necessárias pelas OEs, a partir de modificações em suas concepções. Essas modificações, por sua vez, decorrem da reflexividade possibilitada pelos estudos e debates no contexto da formação e pela avaliação ou reflexão da prática docente.

8.4 RUPTURAS NA POSTURA DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO

No que diz respeito à postura das OEs, identifiquei 3 diferentes situações de rupturas. A primeira delas foi anunciada em um registro da CM 7: "*A professora apresentou o manual e tivemos dúvidas como sempre acontece. Tentei ficar quieta, visto que nossa coordenadora local poderia nos informar melhor. Não consegui, mas penso que nossas reflexões foram boas*" (CM 7 – 29/09/15). Nesse depoimento, a autora da CM 7 afirmou que "tentou ficar quieta" frente às explicações da formadora. Possivelmente, por ter dúvidas, acabou se manifestando, mas fica claro que pensava que não deveria tê-lo feito.

Creio ser pertinente questionar: por que essa OE achou que deveria ter ficado quieta? Quais e como foram as oportunidades formativas que essa OE vivenciou? Elas possibilitaram a participação ou eram de um modelo no qual as alunas

“aprendiam quietas”? No âmbito do município, é esperado dela que não se manifeste? Será que ela se sentiu constrangida pela presença da coordenadora local? Infelizmente não disponho de respostas para essas questões, mas o fato é que a OE, autora da CM 7, acreditava que deveria se manter calada durante a explicação sobre o manual do PNAIC. Também é fato que não o fez.

Assim, independentemente dos motivos de acreditar que não deveria se manifestar, a OE rompeu com essa crença e falou. Ela percebeu que foi positivo ter se manifestado, uma vez que isso gerou reflexões que “foram boas”. O fato relatado evidencia que a quebra daquilo que a OE acreditava ser o mais correto gerou uma ação positiva, que foi manifestar-se e suscitar uma discussão necessária entre o grupo de formação.

Uma segunda ruptura foi realizada pela autora da CM 5. Em um determinado dia da formação, ela não pode estar presente, em função de outro compromisso. No encontro seguinte, ao ouvir a leitura das CMs de suas colegas e perceber os assuntos que haviam sido tratados no encontro anterior, ela rapidamente realizou um registro em sua CM abordando os temas tratados nesse encontro no qual não esteve presente:

> *Neste dia não pude estar presente, pois tinha a apresentação de Natal da minha escola, mas vou escrever em cima dos temas propostos. Inclusão, meu maior sentimento é que ainda estamos longe de um trabalho com efeito, pois a inclusão é somente aceita no papel, falta preparo para os professores e muito de cada profissional pois o querer faz a diferença. Parecer descritivo só tem valor no momento em que os pais ao ler tenham o entendimento de que realmente estamos falando de seus filhos e não de uma turma ou então de qualquer criança. Curriculo, vejo a importância de estarem ligados a realidade de cada escola* (CM 5 – 03/12/15).

Ao ler esse relato pela primeira vez, percebi que o registro correspondia a uma reflexão superficial sobre cada um dos temas, revelando nada além do senso comum. No entanto, ao analisar com mais cuidado e, pensando no contexto no qual o relato foi produzido, percebi que este apresentava uma opinião da OE, baseada em sua experiência como professora. A percepção de que eram reflexões superficiais poderia ser explicada pelo fato de que a OE não havia participado do encontro, no qual foram explorados textos para embasamento teórico de cada uma das temáticas exploradas.

Esse fato leva a pensar sobre o tipo de reflexão que fazem as professoras quando não têm oportunidade de pensar sobre os diferentes aspectos da educação, a partir de um embasamento teórico. Parece-me que há a reprodução de ideias

comuns, sem um pensar crítico sobre elas. Esse fator é importante, pois aponta para a necessária manutenção da formação continuada e para um modelo de formação. Esse modelo, pelo que compreendo, não pode estar centrado apenas na prática docente, mas deve propiciar o aprofundamento a partir de perspectivas e leituras teóricas. Essas perspectivas, sim, podem e ajudam a problematizar a prática pedagógica.

O que gostaria de ressaltar, entretanto, foi a atitude da OE, no que diz respeito à participação na atividade. Sem considerar o conteúdo da sua escrita, chama atenção o fato de ela querer participar da atividade, enquanto outras OEs nem sempre tinham o interesse em fazê-lo, especialmente, quando não tinham frequentado um determinado encontro. A autora da CM 5 teria o álibi perfeito para não participar da atividade, uma vez que não esteve presente no encontro. Entretanto, esforçou-se para dar sua contribuição. Identifiquei essa atitude como uma atitude de ruptura, justamente pelo fato de a OE ter realizado a atividade. Assim, ela decidiu não se acomodar e procurou ser protagonista, escrevendo e lendo seu registro para as colegas.

A terceira ruptura relacionada à postura das OEs diz respeito à atitude de busca por conhecimentos, que foi citada por várias participantes da pesquisa. Em diferentes registros, as OEs perceberam sua carência relacionada a conhecimentos e, frente a isso, identificaram, como alternativa para superar essa carência, a ampliação ou o aprofundamento dos seus estudos: "*Tenho procurado ir além do proposto, buscando 'teorias e práticas' de diferentes autores a fim de ilustrar melhor o trabalho* [...]" (CM 1 – 20/04/13 – Relato da prática). "*Acho que vou ter que correr atrás de mais formação, (leitura) para poder compreender o assunto*" (CM 8 – 02/12/15). "C*ada vez que me deparo com outros pensamentos, vejo o quanto eu tenho que estudar*" (Vídeo 5 – 12:32).

O reconhecimento da necessidade de estudar, por parte das OEs, representa uma quebra com a inércia, com a manutenção das coisas como estão. Rompe, também, com a ideia de que as professoras não se atualizam, não se aprofundam em seus conhecimentos. A visão de que necessitam buscar subsídios para qualificar sua prática aponta para aspectos do conhecimento de si mesma, uma das dimensões da autonomia levantadas por Contreras (2012). É a partir da interação com o outro que a professora toma consciência de seus limites e potencialidades, percebendo, também, fragilidades ligadas ao seu conhecimento pedagógico. Frente

a essa consciência, a professora pode reconhecer a necessidade de aprofundamento teórico e sistematização de sua prática.

Além disso, o reconhecimento da necessidade de estudar indica que essas OEs se percebem como responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, não colocando essa reponsabilidade exclusivamente no programa de formação ou na formadora, aspecto observado e já mencionado no capítulo sobre as relações construídas. Nesse sentido, a autonomia em relação à formação é assumida por parte das OEs. Essa formação necessita ser um processo contínuo. No entanto, não precisa estar ligada necessariamente a programas formais, podendo ser realizada a partir da iniciativa e do interesse das professoras, através de pesquisa, leitura, reflexão, debate com outras pessoas, dentre outras atitudes.

No que diz respeito à aprendizagem das professoras, Meirieu (2002), ao refletir sobre o "momento pedagógico", afirma que a aprendizagem acontece somente quando o aprendiz decide aprender, ou seja, é condição para a aprendizagem o querer aprender, a vontade de aprender. Assim sendo, ao considerar o contexto formativo do PNAIC, mesmo em se tratando de pessoas adultas, escolarizadas, com formação pedagógica prévia e com experiência no ensino, quando se trata da própria aprendizagem, as OEs precisam desejar aprender para que a aprendizagem realmente aconteça. Diante disso, ao perceber e reconhecer a necessidade de "ir além", de "correr atrás de formação", as OEs vivenciam

> […] a decisão individual de assumir o risco, que nunca pode ser programada, que nenhuma intervenção externa pode acionar mecanicamente… quer se trate de aprender a ler, de pedir a palavra em público, de começar a redigir uma dissertação acadêmica, de declarar seu amor ou, *a fortiori*, de "pensar por si mesmo" (MEIRIEU, 2002, p. 124).

Aprender, para Meirieu (2002), portanto, está ligado à decisão individual de assumir o risco, este que diz respeito ao embarcar na aventura do conhecer. Para as professoras em contexto de formação continuada, somente o próprio reconhecimento sobre a necessidade de aprender possibilitará seu desenvolvimento profissional. Assim, é necessária uma disposição da professora para estudar, conhecer novas ideias, trocar e refletir sobre sua prática.

Neste capítulo, busquei dar visibilidade às rupturas realizadas pelas OEs, que geraram ações ou práticas transformadoras. As rupturas realizadas na escrita, na dinâmica da formação, na prática pedagógica e na postura das OEs, possibilitaram o

nascimento do novo, de novas práticas, ideias e concepções. Esse movimento corresponde à vivência da autonomia docente.

A profissionalidade docente[68] vai se constituindo em movimentos nos quais ora a professora segue o grupo, a formação e o que é esperado dela; ora rompe e inova. Os elementos da formação, especialmente os aportes teóricos e a troca com a formadora e as colegas do grupo, representam a estabilidade, as coisas no seu lugar e como devem ser. Esses elementos oferecem a base e a sustentação necessárias para a vivência das rupturas.

Em função disso, as figuras da formadora, assim como do grupo de formação, são consideradas pelas OEs como muito importantes. Essas parceiras de formação, como gostaria de chamar as formadoras e os grupos da formação, promovem a estabilidade, a segurança, uma vez que ali se apoiam, se fortalecem e encontram acolhimento. Por vezes, as OEs pareciam dependentes das suas formadoras, no entanto, é possível pensar que, somente uma ligação estreita das OEs com as formadoras e com as colegas do grupo poderia viabilizar a compreensão do outro, no sentido gadameriano. Essa compreensão é possibilitada através do verdadeiro diálogo, que necessita abertura para acolher o que o outro traz e que gera algo novo nos interlocutores. Esse algo pode ser, justamente, o embrião das rupturas criadoras da novidade.

A formação continuada não pode, portanto, ter por objetivo apenas formar, no sentido de instrumentalizar a professora com conhecimentos pedagógicos. Ela precisa oportunizar brechas para a vivência da ruptura, que é a quebra do *status quo*. Só a ruptura possibilitará a transformação, a metamorfose do estado das coisas. Assim, a formação continuada não pode promover a manutenção, mas sim, o novo, a transformação, seja ela no que tange aos conhecimentos, às atitudes ou reflexões.

Assim sendo, minha percepção é de que se faz necessário vivenciar a estabilidade na formação para promover a ruptura. Essa estabilidade está relacionada a aspectos que dão segurança e representam uma base para a criação da professora, sendo os principais aspectos promovedores da estabilidade o

[68] Para Sacristán (1995, p. 65) a profissionalidade é “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

embasamento teórico, as relações estabelecidas com o grupo e com a formadora e o acolhimento para vivenciar a reflexividade pedagógica.

Em relação à reflexividade pedagógica, aposto na riqueza propiciada pela vivência da reflexividade coletiva, realizada por meio do debate, da troca de ideias e percepções. Esse me parece ser o modo mais profícuo de fomentar a ação transformadora, no âmbito da formação continuada. A reflexividade coletiva, ao ser assumida como um princípio da formação, na medida em que se baseia no diálogo gadameriano, no qual se encontram diferentes pontos de vista, propicia a ruptura tanto de aspectos individuais (postura, prática pedagógica), quanto de aspectos coletivos (senso comum, participação das professoras nas questões da educação). Assim sendo, instrumentos que promovam a reflexividade pedagógica, tal como a CM, tornam-se elementos metodológicos importantes no âmbito da formação continuada.

DISCUSSÕES E POSIÇÕES SUSTENTADAS: CONTINUIDADES, DESCONTINUIDADES E TENDÊNCIAS

Tudo pode acontecer para aquele que sabe estar atento às coisas e cuja memória é bastante rica para permitir criar vínculo, ao instante fugaz em que isto é possível entre seus saberes e as circunstâncias as que ele vive. Tudo pode acontecer para aquele que é capaz de ver na infinita diversidade de acontecimentos cotidianos, um apelo para que se mobilize em torno do que pode realmente fazer. Tudo pode acontecer para aquele que sabe unir em uma intenção única – que o constitui enquanto sujeito – suas próprias forças ,as informações que capta no meio em que vive e alguns fragmentos da riqueza cultural da qual pode beneficiar-se.
PHILIPPE MEIRIEU (2002, p. 272)

O objetivo deste capítulo é refletir sobre os aspectos mais significativos que foram levantados na análise de dados e indicar os resultados que a pesquisa propiciou elaborar. As reflexões e os resultados que trago, tanto nos capítulos de análises, quanto neste, foram elaboradas a partir de uma fusão de horizontes, que abrangeu os dados, os aportes teóricos e os conhecimentos e as vivências pessoais, em um movimento que possibilitou compreender a realidade pesquisada.

Utilizo uma metáfora para pensar sobre a ideia de fusão de horizontes e compreensão da realidade. Essa compreensão acontece como quando uma criança pequena, pela primeira vez, vai a um zoológico e, finalmente, conhece aqueles animais sobre os quais dispunha informações apenas pelos livros, pelas músicas e

falas de outros. Ao se deparar, cara a cara, com cada bicho, a criança confirma, amplia ou altera seu entendimento sobre o mesmo. Ao voltar para casa, retomar as figuras de que dispunha inicialmente e ao falar sobre o macaco ou o hipopótamo, vários elementos são incorporados à sua reflexão, pois já os compreende de forma distinta.

A compreensão que a criança pode realizar foi possibilitada pelos dados disponíveis – os aspectos concretos com os quais se deparou –, pelas expectativas e pelos conhecimentos anteriores – o que já sabia ou imaginava –, e com a ajuda de outros, que a auxiliam na interpretação da realidade – os que a acompanharam e refletiram com ela. Sua compreensão resulta dessa fusão. Sua compreensão é diferente da compreensão de um irmão mais velho ou de um biólogo, que realizam o mesmo passeio de exploração. Trata-se, portanto, de uma compreensão única. Além disso, toda a vez que voltar ao mesmo lugar, modificará seu entendimento, pois novos elementos serão agregados, ideias confirmadas, ampliadas ou refutadas.

Assim, também me embrenhei no desafio de compreender a realidade formativa do PNAIC-UFPel e, para fazê-lo, estiveram presentes os dados da realidade, minhas vivências, concepções e hipóteses anteriores, além daqueles que me ajudaram a interpretar e problematizar a realidade: os autores dos quais me aproximei e a orientadora desta pesquisa. Minha compreensão, certamente, é única e difere da compreensão que faria qualquer colega do programa de Pós-Graduação ou estudioso renomado que se propusesse a olhar para a mesma realidade. Trata-se, portanto, de uma compreensão dentre outras possíveis.

Considerando esses aspectos, proponho, como foco de análise, pensar nas continuidades, descontinuidades e tendências observadas a partir da fusão de horizontes na qual convergiram os dados, os aportes teóricos e os conhecimentos, vivências e expectativas. Nesse movimento, *continuidades* se referem às presenças de informações ou entendimentos; permanências de ações ou estratégias formativas; ou àqueles aspectos ou dados da realidade que corroboraram as hipóteses iniciais de pesquisa. *Descontinuidades* referem-se às ausências de entendimentos ou ações; os desafios constatados; ou os aspectos ou dados que refutaram as hipóteses ou parte delas. As *tendências* abrangem aspectos singulares, que demonstraram certo ineditismo no âmbito desse contexto de formação e do movimento de escrita e de leitura das CMs, em especial. As

tendências dizem respeito, também, às possibilidades, aos caminhos, às pistas para a formação de professores, considerando o que se observou como *continuidades* e *descontinuidades*. Diante disso, iniciarei as reflexões retomando os objetivos que me propus a perseguir e o modo como eles foram explorados, ao longo da investigação. Na sequência, tratarei das hipóteses da pesquisa e, por fim, irei expor a aposta decorrente deste estudo, isto é, a tese que defendo.

Ao elaborar o projeto desta pesquisa, tracei alguns questionamentos que se configuraram como guias para a pesquisa. A partir da definição dos mesmos, elaborei as estratégias de produção de dados (a observação e a análise de documentos), bem como o questionário, que foi o instrumento de produção elaborado, especificamente, para esta pesquisa. Após a análise dos dados obtidos através do movimento empírico, cabe retomar o que havia me proposto a pesquisar e que está detalhadamente descrito no capítulo sobre os caminhos metodológicos.

O problema de pesquisa que me propus a investigar foi: *Como movimentos de escrita e de leitura, realizados por professoras orientadoras de estudo, em contextos de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Estado do Rio Grande do Sul, ampliam a reflexividade pedagógica por meio do uso de cadernetas de metacognição?* Trago-o aqui por pensar que caberia retomá-lo para que seja considerado durante a leitura da análise que segue, tendo em vista que o explorarei com maiores detalhes posteriormente. A seguir abordarei os três objetivos específicos da pesquisa e irei refletir sobre cada um deles em separado:

1º objetivo específico: Descrever os sentidos que as professoras orientadoras de estudo atribuem à leitura e à escrita em contextos de formação profissional.

Esse objetivo foi tratado especialmente no capítulo 6, que abrangeu as percepções sobre e as relações das OEs com a leitura e a escrita, de modo geral, e com a leitura e a escrita das cadernetas, de modo específico. A escrita e a leitura foram consideradas pelas OEs para além de objetos de ensino, no contexto da EB, tendo importância na sua vida pessoal.

Em relação à escrita, os dados apontaram que ela estava mais ligada às atividades da profissão, sendo utilizada, muito frequentemente, em instrumentos de registros da prática docente. As OEs não disseram, espontaneamente, que a escrita

incidia sobre suas aprendizagens. Além disso, era pouco frequente a realização de atividades de escrita que propiciassem a aquisição de conhecimentos e o conhecimento de si, tais como diário, blog, poemas e poesias, trabalhos acadêmicos e textos para apresentação ou publicação.

No que diz respeito à leitura, ela foi considerada mais importante do que a escrita, mesmo que as OEs dedicassem menor carga horária para a sua realização. A leitura foi considerada como uma importante estratégia para a aprendizagem das OEs, tendo sido citada muitas vezes ao responderem *Como aprendi?*

Ao pensar em *tendências* para a formação de professores, uma *continuidade* necessária diz respeito à valorização da leitura enquanto recurso para a aprendizagem. Assim, reitera-se a importância de atividades de leitura em contextos formativos, tanto da leitura de si, quanto da leitura de autores do campo educacional.

Como uma *descontinuidade*, no sentido de desafio, está a ampliação dos sentidos atribuídos à atividade da escrita. A escrita das professoras, por estar predominantemente ligada às atividades da profissão, muitas vezes atividades burocráticas, necessita ser percebida como possibilidade de conhecimento de si, uma vez que exige o parar, o interromper o que se faz e o pensar sobre o que se faz. Essa dimensão formativa da escrita necessita, portanto, ser trabalhada com as professoras para que seja ampliada e a escrita possa ser tão valorizada quanto a leitura.

2º objetivo específico: Identificar os limites e as potencialidades de uma estratégia de escrita e de leitura, a caderneta de metacognição, por meio da compreensão dos significados formativos a ela conferidos pelas professoras orientadoras de estudo.

Retomando, ainda, alguns aspectos tratados no capítulo 6, foi possível compreender certa ambiguidade em relação ao entendimento das OEs sobre a escrita e sobre a escrita das CMs, mais especificamente. Ao serem questionadas sobre a escrita das CMs, uma parte das OEs a reconheceu como estratégia que possibilitava olhar para si mesmas e organizar e sistematizar seu pensamento. Entretanto, como dito anteriormente, não citaram espontaneamente a escrita como estratégia de aprendizagem.

Ao informarem os conteúdos que costumavam escrever nas CMs, as OEs citaram os conceitos trabalhados nas formações, as atividades vivenciadas e as

reflexões e os sentimentos mobilizados pela formação. Embora pouca, observou-se a presença da escrita reflexiva, o que foi tratado especialmente no capítulo 7. Diante disso, percebo aqui uma *descontinuidade* no sentido de desafio a ser perseguido. Tem-se o desafio de passar de uma escrita descritiva para uma escrita mais analítica e reflexiva, a fim de que essa possa colaborar para o crescimento pessoal e o coletivo. Concomitantemente, percebo uma dimensão da *continuidade*, uma vez que alguns movimentos de reflexão sobre a escrita já estavam sendo realizados e que, por vezes, as OEs conseguiam realizar uma escrita de cunho mais reflexivo, ou seja, havia a presença dessa escrita. Assim, trata-se de pensar em modos de continuação, ampliação e perpetuação dessas ações formativas e das condições de trabalho e estudo que favoreçam a realização desse tipo de registro.

No que diz respeito à atividade de leitura das CMs, as OEs consideravam que, nos grupos de formação do PNAIC, a leitura das CMs incidia sobre o coletivo, colaborando para a aprendizagem do grupo. No entanto, não percebiam que a leitura das CMs, enquanto leitura de si, era importante também para o crescimento pessoal, ou seja, o crescimento daquela que havia escrito e estava lendo seu registro. Tem-se aí uma *descontinuidade*, pois se percebe a ausência de um entendimento que se constitui como relevante. Assim, levantamos a *tendência* da necessidade de ampliação e de aprofundamento da prática de leitura e de escrita das CMs. A ampliação necessária se refere ao entendimento de que tanto a leitura de si, quanto a escrita de si, propiciam o conhecimento pessoal e levam à autonomia docente e ao desenvolvimento da profissionalidade da professora.

Ainda em relação às CMs, nem todas as participantes da pesquisa gostavam dessa atividade. No entanto, considerando as sugestões e observações sobre ela, sobressaiu o desejo de aprofundar e qualificar o registro reflexivo e continuar a prática de escrita e de leitura das CMs. Diante dessas percepções, é possível pensar em algumas *tendências* para a formação de professores. No sentido de *continuidade* ou permanência de estratégias formativas, a formação continuada de professores necessita estimular a prática reflexiva através de recursos como a escrita e a leitura. Além disso, ao considerar que nem todas as participantes se sentem à vontade nas atividades de leitura e de escrita, é necessário ampliar práticas nas quais a oralidade também seja explorada, para que todas as participantes se sintam valorizadas e motivadas a participar. No entanto, reiterando

a importância da leitura e da escrita e considerando suas especificidades, mesmo as professoras que preferem atividades mais voltadas à oralidade podem entender a escrita e a leitura como desafios que oportunizam seu crescimento, não deixando de participar dessas atividades.

3º objetivo específico: Analisar como se estabelecem os processos de reflexividade pedagógica (nas dimensões individual e coletiva), conhecimento de si e do outro, em contextos de formação profissional.

O terceiro objetivo foi abordado nos capítulos 5 e 7. Iniciarei retomando algumas ideias do capítulo 7, que tratou sobre a escrita reflexiva das OEs. Ao realizarem movimentos de reflexividade, as OEs refletiram sobre inquietações e desconfortos gerados a partir da formação; mudanças já realizadas e mudanças necessárias; transposição de conceitos; realidade vivenciada; desejos e motivações e relações entre teoria e prática. Essas reflexões foram motivadas por uma diversidade de elementos da formação, entre os quais se destacaram as atividades predominantemente teóricas e as predominantemente reflexivas, reiterando a importância da teoria e dos movimentos que levem as docentes a refletir sobre sua prática.

Essa informação, de que a reflexividade foi desencadeada especialmente pelas atividades de cunho mais teórico e mais reflexivo, possibilita pensar sobre as propostas de formação mais teóricas e reflexivas e as propostas de formação mais práticas, no sentido de oferecer subsídios prontos para as professoras. Apesar de ter trazido o registro de uma OE que afirmou que as PAs do seu grupo de formação expressavam a vontade de receber modelos de atividades, elaboro que as professoras não querem somente coisas práticas, mas sim, querem refletir e discutir a partir da prática. Desta forma, percebe-se que a reflexividade é favorecida em contextos nos quais prevalecem atividades voltadas ao ler, discutir e compreender aspectos teóricos, e atividades que viabilizam a reflexão sobre a prática, embasada, também, em aspectos teóricos.

No que diz respeito ao relato reflexivo, percebi a predominância de relatos do tipo *descrição reflexiva* e *reflexão dialógica*. Uma *descontinuidade* é, portanto, a baixa incidência de relatos do tipo *reflexão crítica*. Nesse sentido, apresenta-se como uma *tendência* a necessidade de realizar movimentos coletivos de reflexividade, tanto orais, quanto escritos, para que as professoras tenham

oportunidade de vivenciar esse movimento, primeiramente, de forma coletiva para, posteriormente, expressar através da escrita, a vivência individual desse tipo de reflexão.

É preciso pensar, também, nas oportunidades que as professoras têm de vivenciar, no âmbito da escola, o verdadeiro diálogo de Gadamer (2002), a abertura sincera e a interlocução fundamentada. Essa se constitui como mais uma *tendência* da formação continuada, especialmente aquela que ocorre na escola, pois essa vivência ampliaria os horizontes da professora, no que diz respeito à consciência sobre a sua prática e aos conhecimentos que fundamentam a ação docente, e lhes possibilitaria repensar suas ações.

Ainda em relação aos aspectos da reflexividade, como já indicado no capítulo sobre a leitura e a escrita, mais uma vez aparece a noção de que a escrita docente necessita transformar-se de uma escrita eminentemente descritiva para uma escrita reflexiva, o que pode ser feito através da análise, comparação, avaliação e relação entre os eventos e conteúdos da formação, as práticas docentes e as ideias das professoras que, por sua vez, estão em constante modificação. A interação entre as OEs, após a leitura das CMs, e a intervenção das formadoras em aspectos dessa leitura, contribuem para a qualificação da escrita das professoras, porém essas foram *descontinuidades* percebidas nos momentos de observação e filmagem, por estarem ausentes nesse contexto.

No que diz respeito, especificamente, à dimensão coletiva da reflexividade, esta foi identificada (I) quando as OEs realizaram reflexões sobre a situação do país e a desvalorização da carreira docente (presente no capítulo sobre a reflexividade pedagógica), (II) no âmbito das relações entre as OEs, uma vez que essas foram relações horizontais e mostraram a força do grupo que reflete junto e se apoia mutuamente (presente no capítulo sobre as relações construídas) e (III) na situação em que um grupo de PAs pensou em escrever uma carta à Secretária de Educação (situação relatada no capítulo sobre rupturas e ações transformadoras).

O capítulo 5 tratou das relações estabelecidas no contexto formativo e ajuda a compreender como foram construídos e estabelecidos alguns aspectos relacionados ao conhecimento de si e do outro, o que foi abordado tanto ao se referirem às relações interpessoais, quanto às relações com sua própria aprendizagem. No que diz respeito às relações interpessoais, apesar de o PNAIC ter estimulado relações que privilegiassem a horizontalidade, especialmente no âmbito das redes, ao propor

a formação entre pares, as relações que foram sendo tecidas reproduziram os modelos já conhecidos e vivenciados pelas professoras. Esses modelos, que chamei de tipicamente escolares, compreendem um ator principal, responsável pelo ensino e por colocar demandas da formação, e os atores coadjuvantes, aos quais cabe aprender e atender às demandas colocadas pelo ator principal.

Nas relações tecidas entre OEs e formadoras, o lugar central foi ocupado pelas formadoras. As OEs, por vezes, demonstraram admiração e dependência para com as formadoras, no entanto, relataram alguns movimentos de autonomia docente. Nesse contexto destacou-se a vivência do diálogo pedagógico de Gadamer (2002), que não é um diálogo legítimo, pois os interlocutores não se colocam em posições igualitárias e não há aprendizagem e crescimento de ambos. No que se refere às relações entre OEs e PAs, o cenário foi parecido com o anterior, entretanto, neste, o papel central foi ocupado pelas OEs. Alguns movimentos buscaram legitimar os conhecimentos das PAs, mas, na maior parte deles, as OEs colocaram-se como responsáveis pela aprendizagem e motivação das PAs. Já as relações tecidas entre o grupo de OEs foram mais horizontais e propiciaram a vivência do verdadeiro diálogo de Gadamer (2002), além da reflexividade coletiva.

Assim sendo, os processos de conhecimento de si e do outro aconteceram na medida em que as relações foram sendo construídas e estabelecidas. Essas relações incidem no desenvolvimento profissional das professoras, pois o modo como se estabelecem, ou são tecidas, pode confirmar, abrandar ou modificar a lógica hierárquica presente nos contextos de ensino e de aprendizagem. No contexto da pesquisa, somente a relação entre as OEs fugiu de um modelo escolarizado, pois eram vistas como colegas e, ao escutar o que as colegas liam, as OEs se reconheciam em seus desafios, suas dificuldades e alegrias. As relações estabelecidas entre as OEs eram, portanto, de compreensão e umas viam as outras como iguais.

As relações das OEs, tanto com as formadoras, quanto com as PAs, foram marcadas por desigualdades, que aconteceram em situações de ensino e de aprendizagem. Diante disso, penso que essa é uma questão relevante que este trabalho de tese deixa como desafio para a formação continuada: como romper com

a lógica escolarizada e hierárquica nas relações que se estabelecem em contextos formativos?

Considerando esse desafio, seria possível pensar em algumas *tendências* elaboradas a partir do que foi observado no contexto da pesquisa. Se o diálogo verdadeiro colabora mais para a aprendizagem e evolução da professora do que o diálogo pedagógico – uma vez que o diálogo verdadeiro é aquele que possibilita o crescimento de ambos os interlocutores –, relações que privilegiem esse tipo de interlocução necessitam ser perseguidas no âmbito da formação, não somente da formação continuada, mas também da formação inicial. Tem-se aí um desafio que está ligado à quebra de paradigmas em relação ao ensinar e ao aprender e aos papeis dos sujeitos envolvidos nessas atividades.

Outra *tendência* importante é a do fortalecimento das reflexões de cunho teórico. Essa percepção está ligada à ideia de que a participação no verdadeiro diálogo, para que possibilite o crescimento dos interlocutores, precisa trazer elementos novos e fundamentados. Ou seja, as professoras precisam ter o que dizer. A teoria, a ciência, são elementos que fundamentam o pensar, elaborar, construir e argumentar, por parte da professora. Assim, se coloca a necessidade de ter a teoria como elemento de destaque na formação de professores.

Ainda no capítulo 5, refleti sobre as relações das OEs com sua aprendizagem, o que teve ligação com as relações estabelecidas no contexto da formação, uma vez que a aprendizagem se deu no contexto das relações construídas no programa. No âmbito da formação continuada realizada no PNAIC, a aprendizagem das OEs foi mobilizada por fatores individuais e fatores da coletividade, através de recursos formais (ou técnicas didáticas) e recursos informais (ou interativos) de aprendizagem, sobre conteúdos a serem aplicados na EB e sobre estratégias metodológicas que fazem parte do ofício da professora. As aprendizagens levaram as OEs a reconhecerem defasagens em seus conhecimentos, entretanto, enquanto algumas afirmaram que iriam buscar subsídios para sanar suas dificuldades, outras apenas mencionaram essas dificuldades, algo que não foi acompanhado de uma atitude pessoal de busca. O reconhecimento dos saberes e não saberes, pelas OEs, tem relação com o conhecimento de si, que foi se estabelecendo ou aprofundando no decorrer do movimento formativo.

Desse modo, portanto, os objetivos específicos foram abordados no decorrer da análise de dados e permitiram ampliar o conhecimento relativo ao contexto sobre o qual lancei meu olhar.

A partir de agora, abordarei as três hipóteses construídas quando da elaboração do projeto de pesquisa, bem como uma reflexão na qual indico *continuidades* e *descontinuidades*, tendo em vista os dados obtidos. Abordarei as hipóteses uma a uma, buscando compreendê-las separadamente e realizando a reescrita das mesmas, afirmando, deste modo, as posições sustentadas por este trabalho de tese.

1ª hipótese: No contexto pesquisado, o conhecimento de si é construído a partir de dois movimentos: 1) a escrita (atividade individual), que possibilita um olhar para dentro de si; 2) a leitura (atividade partilhada), que possibilita o (re) conhecimento do outro e a consequente percepção sobre suas próprias crenças, expectativas e limitações.

A partir da compreensão das OEs sobre a leitura e a escrita das CMs, foi possível observar que a escrita não foi percebida pelas participantes da pesquisa como uma estratégia de aprendizagem importante, pois, ao responder *Como aprendi?* elas não citaram a atividade da escrita. A escrita é vivenciada, eminentemente, em atividades ligadas à burocratização da docência. Algumas OEs afirmaram gostar de escrever, entretanto, apenas quando foram perguntadas no questionário, ou seja, não se referiram ao gosto e à importância da escrita, espontaneamente, com exceção de um OE.

Isto posto, percebo os elementos anteriores como *descontinuidades*, já que representam ausências em relação à minha expectativa inicial. Ou seja, enquanto pesquisadora, esperava encontrar elementos que apontassem que as OEs valorizavam a escrita sobremaneira e a percebiam como possibilidade de crescimento pessoal. Entretanto, percebi escassez desse entendimento, por parte das OEs.

A leitura das CMs foi compreendida como elemento que contribuiu para o crescimento do grupo, o que representa uma *continuidade* daquilo que esperava encontrar realizando a pesquisa. Entretanto, a leitura das CMs não foi compreendida como oportunidade de crescimento pessoal daquela que escreveu e fez a leitura para o grupo de colegas. Infelizmente, a compreensão sobre a potencialidade da

leitura de si representa uma *descontinuidade*, já que praticamente não esteve presente, com uma exceção, nos dados da pesquisa.

Como pesquisadora, após todo o movimento de compreensão dos dados e o concomitante estudo teórico, percebo a necessidade de ampliar a afirmativa expressa na 1ª hipótese de pesquisa, uma vez que passei a perceber que a leitura não incide somente no grupo que ouve, mas também naquele que realiza a leitura. Assim, a leitura da sua CM constitui-se como um movimento de leitura de si, que também colabora para a constituição da professora leitora, uma vez que permite que perceba o modo como ela mesma pensou, as ideias que sustentou, as formas de organização do seu pensamento, dentre outras possibilidades de autoconhecimento.

Além disso, conforme abordei quando tratei sobre o 3º objetivo da pesquisa, o conhecimento de si ocorreu também no contexto das relações interpessoais e na relação com a própria aprendizagem, especialmente quando as OEs percebiam seus saberes e não saberes. Assim sendo, a posição que sustento expande os elementos da 1ª hipótese, ampliando-os e inserindo as informações anteriores, que representam novidades em relação ao que eu acreditava inicialmente. No parágrafo seguinte, apresento a 1ª posição desta pesquisa, grafando em itálico os elementos modificados ou ampliados em relação à hipótese formulada inicialmente.

1ª posição: O conhecimento de si *é* construído a partir de *vários* movimentos: 1) a escrita (atividade individual), que possibilita um olhar para dentro de si, *apesar de não ser assim reconhecida pela maior parte das professoras envolvidas na pesquisa*; 2) a leitura (atividade partilhada), que possibilita o (re) conhecimento do outro e a consequente percepção sobre suas próprias crenças, expectativas e limitações; 3) *a leitura (atividade individual), enquanto leitura de si, que é um elemento privilegiado de autoconhecimento, apesar de pouco ser reconhecida dessa forma pelas participantes da pesquisa; 4) as relações construídas com as diferentes participantes da formação, uma vez que determinam os modos de perceber o outro e a si próprio; 5) as aprendizagens, na medida em que, a partir delas, as professoras reconhecem seus saberes e não saberes*.

A 2ª hipótese assim afirmava: A escrita de si e a leitura de si possibilitam a vivência da reflexividade em suas dimensões individual e coletiva. A escrita de si permite olhar para a sua prática, perceber as teorias implícitas nela e pensar sobre a pertinência de modificá-la ou não, a partir dos temas tratados na formação. Já a

leitura partilhada de si permite passar da reflexividade individual para a vivência da reflexividade coletiva, na medida em que o grupo se desafia, cresce em conjunto e consegue refletir sobre situações mais amplas do que a da sala de aula de cada membro do grupo.

A primeira parte da afirmativa, na qual sustentei que a escrita de si permite olhar para a prática, a partir dos temas trabalhados na formação, e perceber as teorias nela implícitas e a necessidade de modificá-las, ou não, confirmou-se. No questionário, por exemplo, algumas OEs afirmaram que a escrita nas CMs levava à reflexão sobre a prática. Ao fazerem a transposição de conceitos trabalhados na formação para a prática na EB, na formação das PAs ou na vida (reflexão presente no capítulo sobre a reflexividade pedagógica), as OEs confirmam a afirmativa, pois conseguem utilizar os conhecimentos advindos da formação para pensar sobre a prática e o que a embasa, através do movimento da escrita, o que representa *continuidade*.

Para pensar sobre a segunda afirmativa, de que a leitura partilhada de si permite passar da reflexividade individual para a vivência da reflexividade coletiva, é preciso retomar o que compreendo por dimensão individual e coletiva da reflexividade. No capítulo teórico e, posteriormente, no capítulo sobre a reflexividade pedagógica, expus algumas definições que elaborei a partir dos autores estudados, as quais retomo na sequência:

- Reflexividade: Possibilidade de pensar, avaliar e ressignificar os fazeres educativos, tanto aqueles mais imediatos, ou seja, os que fazem parte da rotina das professoras, quanto o que é próprio da educação, que determina a prática, mas nem sempre é decidido pelas professoras.
- Dimensão individual da reflexividade: capacidade de pensar na sua prática, avaliá-la e ressignificá-la. A ressignificação da prática pode ocorrer à luz de teorias que são aprendidas pelas professoras, em contextos de formação e, ainda, a análise das práticas pode clarificar quais são as teorias implícitas e a necessidade de revê-las, ou não.
- Dimensão coletiva da reflexividade: Possibilidade de pensar nos fatores que determinam e delimitam a prática pedagógica, como as condições de trabalho, as legislações, as concepções que guiam os currículos e outros.

> Acontece quando as professoras passam de um olhar voltado ao contexto da sala de aula para uma visão mais abrangente sobre as temáticas e problemáticas educacionais. É coletiva, pois envolve o coletivo e porque pode ser realizada no coletivo, especialmente, em contextos de formação profissional.

Tendo em vista essas definições, é possível pensar sobre a segunda afirmativa presente na hipótese de nº 2, de que a leitura partilhada de si permite passar da reflexividade individual para a coletiva. Esse movimento aconteceu, porém de forma tímida, não se constituindo um movimento automático, ou seja, não foi regra de que, quando as OEs partilhavam a leitura de suas CMs, passavam de um movimento de reflexividade individual para a reflexividade coletiva.

Percebi, sim, movimentos de reflexividade coletiva especialmente quando as OEs refletiam sobre o contexto educacional e a realidade vivenciada (ideias presentes no capítulo sobre reflexividade pedagógica). Além disso, algumas OEs afirmaram que cresceram e aprenderam através da troca e das interações entre as colegas, o que poderia indicar que ampliaram suas percepções a partir da interação. As diferentes percepções sobre uma mesma atividade ou vivência, ao serem partilhadas através da leitura das CMs, podem colaborar para a ampliação dos modos de compreender as situações debatidas, incidindo também sobre a reflexividade coletiva. Além disso, as OEs afirmaram gostar de ouvir a leitura das CMs das colegas, aspecto que também poderia estar ligado à ampliação da reflexividade do âmbito individual para o âmbito coletivo.

Nesse aspecto, entretanto, percebi uma dimensão da *descontinuidade*, pois a falta de interação entre as OEs após as leituras e a falta de mediação das formadoras podem ter limitado a vivência da reflexividade no âmbito coletivo. Faço essa afirmativa por acreditar que as interações, se tivessem sido realizadas, poderiam ter expandido a percepção sobre os diferentes entendimentos das colegas relativo àquilo que foi lido. Assim, também, a não interação impediu a vivência do verdadeiro diálogo de Gadamer, no qual cada participante abrir-se-ia para compreender o posicionamento da colega leitora e das que estariam expondo suas percepções ou dúvidas. Perdeu-se, então, a oportunidade de enriquecer e qualificar esse momento.

Já a falta de mediação das formadoras que, durante as observações e filmagens realizadas, detiveram-se a tecer breves elogios à escrita das OEs, pode ter restringido a possibilidade de analisar, de forma conjunta, a escrita realizada nas CMs. Assim, perdeu-se a oportunidade de perceber, no grande grupo, pontos importantes e pontos a serem qualificados na escrita de algumas ou de todas as colegas. Perdeu-se a oportunidade, também, de realizar uma reflexão que pudesse colaborar para a passagem da escrita descritiva para a escrita reflexiva. Além disso, a falta de mediação e de interação, por parte das formadoras das turmas observadas, pode ter colaborado para uma percepção de que qualquer escrita era suficiente, afinal, independentemente do conteúdo, da quantidade ou forma de registro, não havia interação por parte da formadora ou das colegas. Diante de todas essas reflexões, apresento a segunda posição deste trabalho.

2ª posição: A escrita de si e a leitura de si possibilitam a vivência da reflexividade em suas dimensões individual e coletiva, *especialmente quando há interação entre as participantes no momento de leitura.* A escrita de si permite olhar para a prática, perceber as teorias implícitas nela e pensar sobre a pertinência de modificá-la, ou não, a partir dos temas tratados na formação. *No entanto, esse movimento não é natural e automático, tendo a necessidade de se problematizar a escrita para que se passe de um modelo predominantemente descritivo para uma escrita reflexiva*. Já a leitura partilhada de si permite passar da reflexividade individual para a vivência da reflexividade coletiva, na medida em que o grupo se desafia, cresce em conjunto e consegue refletir sobre situações mais amplas do que a da sala de aula de cada membro do grupo. *Isso é possível quando as participantes interagem sobre o conteúdo lido pelas colegas, fazendo questionamentos, apontando discordâncias, partilhando a forma como pensam sobre os mesmos temas, enfim, quando o conteúdo lido, além de ser partilhado, é verdadeiramente apropriado pelas ouvintes, que se tornam interlocutoras em um diálogo gadameriano. A mediação das formadoras, nesse movimento, é imprescindível, pois podem chamar atenção para pontos mais relevantes, ou, mesmo, problematizar algumas afirmativas ou a forma da escrita*.

Por fim, a 3ª hipótese assegurava que: A ausência ou restrição da autonomia nos processos de formação profissional impossibilita a vivência da reflexividade, tanto na dimensão individual, quanto na dimensão coletiva. Da mesma forma que a

ausência da capacidade para o diálogo – abertura ao diálogo – impede o conhecimento de si e o conhecimento do outro.

A ideia de que a ausência da autonomia impossibilita a vivência da reflexividade decorreu do estudo de Valli (1992 apud MIZUKAMI et al. 2010), que abordei no capítulo dos referenciais teóricos. Nesse estudo, a autora apresentou seis níveis de reflexão, que demonstram as relações entre autonomia e reflexividade, pois quanto mais autonomia dispunham e assumiam as professoras, mais reflexivas conseguiam ser.

No contexto pesquisado, foi possível identificar situações nas quais houve ausência ou restrição da autonomia das professoras, como: (I) na dependência das OEs em relação às formadoras (presente no capítulo sobre as relações construídas), (II) na impossibilidade de escolher os conteúdos do programa formativo (presente no capítulo relativo às percepções sobre o programa), (III) na situação em que a OE disse que não deveria ter falado (presente no capítulo sobre rupturas e ações transformadoras) e (IV) quando se referiam a algum problema de falta de apoio para as ações do Pacto, nas redes de ensino (presente no capítulo referente às percepções sobre o programa).

Percebo uma dimensão de *continuidade*, pois algumas situações de falta ou restrição da autonomia incidem sobre o pensar reflexivo das professoras, como é o caso da dependência em relação à formadora. Isso porque, ao depender no nível das ideias, do pensamento, do conhecimento de alguém, a capacidade de relacionar os elementos do campo das ideias com aqueles provenientes da prática, fica prejudicada. Assim, para vivenciar a reflexividade pedagógica, é necessário dispor de certa iniciativa para pensar, que permita fazer relações entre o conhecimento da OE e as situações da prática ou da realidade vivenciada.

Entretanto, outras situações de restrição da autonomia não necessariamente incidem no pensar reflexivo da professora, uma vez que recaem sobre a ação docente e não sobre o pensar docente. É o caso das situações de falta de apoio para a realização das formações, a percepção de que a OE não deveria falar e a impossibilidade de escolher os conteúdos abordados na formação. Nessas, a falta de autonomia restringe o agir das OEs, mas essas podem ainda refletir sobre a realidade, relacionando os conhecimentos teóricos com as vivências. Percebo, assim, uma *descontinuidade* em relação à hipótese formulada inicialmente.

No que tange à capacidade para o diálogo, especialmente à disposição para o diálogo, não me deparei com afirmativas que declarassem qualquer indisposição para o diálogo, por parte das participantes da pesquisa. Entretanto, as atitudes de OEs e de formadoras, ao colaborarem na construção de relações hierárquicas, poderiam ser interpretadas como indisposição para o diálogo gadameriano. Conforme as reflexões tecidas no capítulo sobre as relações construídas, naquelas mais hierarquizadas – relações entre OEs e formadoras e entre OEs e PAs – sobressaiu a vivência do diálogo pedagógico, ou seja, de um diálogo que não favorece o conhecimento de si e do outro, uma vez que não há abertura verdadeira para acolher o pensamento do outro, elaborá-lo, argumentar sobre ele e sobre seu próprio pensamento. Essas ações, presentes no diálogo gadameriano, possibilitam a percepção sobre o outro e sobre si mesmo. Nesse ponto, os dados da pesquisa corroboram a hipótese elaborada, sendo, então aspectos de *continuidade*.

Faz-se necessário pensar que, mesmo que não tenha havido a vivência do diálogo gadameriano no contexto formativo, ainda assim, pode ter acontecido, em menor profundidade, obviamente, o conhecimento de si e do outro. Isso porque esse conhecimento não é construído somente na interação através do diálogo gadameriano, mas também pode ser construído em atividades que promovam uma interação mais superficial, na observação do outro e na escuta de suas ideias, mesmo que não haja uma disposição para deixar-se afetar por elas.

Ainda em relação ao verdadeiro diálogo de Gadamer, pode-se resgatar a reflexão sobre a capacidade e entrega de ouvir o outro. Essa discussão foi realizada no capítulo das relações construídas, quando trouxe excertos nos quais as OEs afirmavam que o bom das formações era ouvir o outro e que era necessário reaprender a ouvir o outro. No diálogo gadameriano, a disposição para ouvir é um elemento central, pois representa a abertura ao outro.

Além do ouvir, também o falar é um elemento que ocupa centralidade no diálogo de Gadamer. Esse falar está ligado ao *ter algo a dizer* e, algumas OEs afirmaram que consideravam sua escrita não relevante ou que poderia ter mais embasamento teórico. Assim, nem sempre achavam que o que escreviam era importante e colaborava com o grupo.

No capítulo sobre o PNAIC, ao falar sobre as atividades formativas desenvolvidas no âmbito do programa, trouxe a ideia de que é necessário investir na

ampliação do repertório cultural das professoras. Já no capítulo sobre as relações construídas, ao refletir sobre a importância do diálogo verdadeiro, trouxe a ideia de que a teoria precisa ocupar certa centralidade nos processos formativos. Diante disso, importa salientar que a ampliação do repertório teórico e cultural das professoras é um elemento essencial, uma vez que, além de embasar seu fazer, seu pensar, também possibilita que tenham condições de participar de um diálogo, tendo o que falar, bem como subsídios para pensar sobre o que fala seu interlocutor. Na sequência, apresento a terceira posição defendida, marcando as alterações realizadas, de acordo com as reflexões que acabei de tecer.

3ª posição: A ausência ou restrição da autonomia – *relacionada ao campo das ideias* – nos processos de formação profissional *dificulta* a vivência da reflexividade, tanto na dimensão individual, quanto na dimensão coletiva. Da mesma forma que a ausência da capacidade para o diálogo – abertura ao diálogo – *restringi* o conhecimento de si e o conhecimento do outro, *entretanto os últimos ainda podem ser construídos em outras situações formativas*.

Conforme o problema e o objetivo geral, antes mencionados, a pesquisa já partiu do reconhecimento de que os movimentos de escrita e de leitura ampliam a reflexividade docente. O que procurei investigar foi, portanto, o modo como isso ocorreu no contexto pesquisado. As reflexões que faço na sequência colaboram para essa compreensão.

Ao pensar sobre a reflexividade pedagógica, realizada através dos movimentos de leitura e de escrita realizados pelas participantes da pesquisa, o aspecto de reconhecimento das dificuldades, defasagens ou faltas, realizado pelas OEs, merece destaque. Isso porque esse reconhecimento está ligado a uma dimensão do conhecimento de si, uma vez que o movimento formativo e as atividades de leitura e de escrita mobilizaram o reconhecimento dos saberes e não saberes das professoras. Mesmo que algumas delas não tenham demonstrado autonomia ou iniciativa para buscar alternativas para seus não saberes, o fato de terem escrito sobre eles aponta para um incômodo gerado pelas faltas, dificuldades ou defasagens. Importa, portanto, resgatar o movimento das OEs de dar-se conta sobre suas necessidades de aprendizagens, falta de clareza e não saberes. Esses aspectos de *descontinuidades* apareceram em todos os capítulos, conforme descrevo na sequência.

- Capítulo 4 – sobre o contexto do PNAIC: A dimensão da incompletude ou falta foi citada ao exporem suas expectativas em relação ao programa, especialmente a expectativa em aprender; ao citarem o volume e a complexidade dos conteúdos a serem desenvolvidos com os grupos de PAs; e ao relatarem que as atividades realizadas ajudaram a superar dificuldades de compreensão de conteúdos ou a esclarecer conceitos.

- Capítulo 5 – sobre as relações interpessoais e de aprendizagem: Uma significativa *descontinuidade* observada diz respeito ao desafio representado pelas relações de dependência das OEs para com as formadoras. Ao refletir sobre o que explicaria tal dependência, uma das hipóteses que levantei foi o fato de haver fragilidades teórico-conceituais nas OEs. Ainda nesse capítulo, mostro que as OEs mencionaram dificuldades relacionadas à falta de conhecimentos, conforme as reflexões presentes nos parágrafos anteriores.
- Capítulo 6 – sobre a leitura e a escrita das OEs: Em alguns momentos quando falaram da escrita nas CMs, as OEs citaram dificuldades em escrever ou a percepção de que sua escrita não era importante.
- Capítulo 7 – sobre a reflexividade pedagógica: Quando citaram as inquietações geradas pela formação e quando falaram sobre o desejo de querer saber mais.

- Capítulo 8 – sobre as rupturas e ações transformadoras: No último capítulo de análise de dados também apareceram ausências e necessidades em relação à busca por conhecimento. Isso aconteceu quando houve rupturas na postura das OEs no sentido de quebrar com a inércia e procurar sanar suas dificuldades ou necessidades de aprendizagem.

A retomada dos aspectos relacionados a dificuldades, faltas e não saberes ajuda a compreender que existe uma fragilidade na formação de professores, no que diz respeito ao domínio conceitual e à clareza dos conteúdos a serem abordados na Educação Básica. A apropriação de muitos conteúdos, portanto, não ocorre na formação inicial, mas sim ao longo da trajetória acadêmico-profissional das professoras. Esse fato aponta para a necessidade de que as políticas de formação sejam contínuas, pois demonstra o quanto o processo de desenvolvimento profissional acontece ao longo da trajetória e do exercício profissional e não numa ideia de *continuum* como algo automático, isto é, porque as professoras trabalham, elas aprendem e se desenvolvem automaticamente. Os exemplos que trouxe, em

cada um dos capítulos, corroboram essa percepção, uma vez que as OEs já tinham uma caminhada significativa na docência, mas ainda carregavam dúvidas e fragilidades conceituais.

O desenvolvimento profissional, portanto, envolve múltiplas dimensões e fatores. Um desses fatores, importante na medida em que possibilita a tomada de consciência das ausências e presenças, em termos do que se sabe e do que não se sabe ainda, é, justamente, a possibilidade de parar e pensar. Nesse sentido, a escrita e a leitura tornam-se recursos primorosos.

Assim, a tese que defendo é a de que **os movimentos de leitura e de escrita de professoras são constituintes da reflexividade pedagógica, na medida em que se configuram como movimentos de *interrupção* e podem, desta forma, colaborar no desenvolvimento profissional das professoras**.

Esta tese é sustentada tendo como justificativa as reflexões que faço na sequência do texto. O último capítulo de análise de dados possibilitou pensar sobre movimentos de rupturas e ações transformadoras ocorridos no âmbito do processo formativo. Assim, algumas OEs relataram movimentos nos quais realizaram quebras em relação ao que era esperado delas. Essas quebras, mais do que apenas elementos de transgressão, possibilitaram a criação do novo, de ações transformadoras, que não condiziam com a manutenção do *status quo*. No entanto, essas professoras não criaram algo novo o tempo todo, mas sim, ora vivenciaram a estabilidade e a segurança de seguir as orientações da formação, ora irromperam o curso da formação, em movimentos de ruptura e de transformação das suas práticas e das práticas formativas desenvolvidas no âmbito do programa, em suas redes de ensino.

Os movimentos de ruptura representam *descontinuidades* e foram possibilitados pela autonomia docente, que se apoiou na estabilidade de alguns aspectos da formação, como os aportes teóricos, as relações estabelecidas e a possibilidade de vivenciar a reflexividade. Advogo que as ações de rompimento e transformação são importantes para a construção da profissionalidade docente, pois vão ajudando a professora a se constituir como professora, perceber seus limites e suas fortalezas.

Considerando os dados expressos no capítulo 8, percebo como *tendência* que a formação continuada necessita se constituir como possibilidade de

experimentar e promover rupturas e ações transformadoras. Assim, reitero a importância dos elementos de estabilidade, para que as professoras possam criar a partir dos mesmos. O berço das rupturas e ações transformadoras parece-me ser a vivência da reflexividade. Portanto, atento para a relevância da reflexividade coletiva, uma vez que esta incide não apenas sobre os aspectos imediatos da atuação docente, mas também, em âmbitos mais globais e complexos. Para fomentar a reflexividade docente, instrumentos de escrita, leitura e debate entre as professoras são importantes estratégias.

Olhando para o processo formativo vivenciado pelas OEs, no momento em que tinham como desafio responder as perguntas mobilizadoras da escrita das CMs, elas eram, de certa forma, interrompidas como ser (BIESTA, 2017) e, mais especificamente, como docentes. As perguntas, ou a proposta da escrita livre, interrompiam seu caminhar, seu fazer pedagógico, oportunizando, inclusive, que se constituíssem e se mostrassem como seres únicos. E, por se tratar de perguntas relacionadas ao fazer pedagógico, permitiam que as OEs se mostrassem como profissionais únicas, como professoras únicas. Por se tratarem de questões feitas no âmbito do exercício profissional, permitiam que conhecessem outras professoras, também únicas, outras profissionais únicas.

Assim sendo, os movimentos de rupturas e as ações transformadoras de que tratei no capítulo 8, que ocorreram a partir de movimentos de autonomia, poderiam ser ampliados na medida em que a própria escrita e a própria leitura fossem também cada vez mais consideradas como atos de rupturas ou interrupções. O desafio da escrita pode, portanto, ser compreendido como a interrupção do curso da vida docente para pensar sobre essa vida.

Sustento, portanto, que a escrita se constituiu em um recurso de interrupção privilegiado para a vivência da reflexividade pedagógica das participantes da pesquisa, uma vez que lhes permitiu retomar o que foi estudado e o que foi vivenciado. E, ao estruturar e organizar seu pensamento, permitiu que confirmassem, ampliassem ou reestruturassem suas crenças e, consequentemente, suas práticas.

Já a leitura, tanto das ideias dos outros, quanto das próprias ideias, representa a interrupção do fazer docente para pensar sobre o que justifica seus fazeres, sobre outros fazeres e outras formas de justificar os fazeres. A leitura

também representou um importante recurso de interrupção desencadeador da reflexividade pedagógica, pois permitiu o conhecimento de outras ideias e de outras práticas e, consequentemente, a possibilidade de modificar as ideias e práticas daquelas que a realizavam.

Assim sendo, concluo este trabalho reafirmando a tese elaborada: **os movimentos de leitura e de escrita de professoras são constituintes da reflexividade pedagógica, na medida em que se configuram como movimentos de *interrupção* e podem, desta forma, colaborar no desenvolvimento profissional das professoras**.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, Benedita de. Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2006.

ARAUJO, Elaine Sampaio. O uso do portfolio reflexivo na perspectiva histórico-cultural. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2007.

ASSOLINI. Filomena Elaine Paiva. RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Leituras e memórias de sentidos: repercussões na prática pedagógica escolar. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal. **Anais da 34ª Reunião Nacional da ANPED**. Natal, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. 281 p.

BARROS, Ana Paula Berford Leão dos Santos. As práticas de escrita na formação inicial do docente: As demandas de escrita no percurso acadêmico à construção do artigo científico. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu. **Anais da 33ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2010.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Bourdieu, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: Preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. **O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/def_rubia.htm>. Acesso em 14 abr. 2017.

BRASIL. Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev.

2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015.

_____. Lei 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2013. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12801.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. Medida provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 nov. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Mpv/586.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf >. Acesso em: 26 abr. 2015.

_____. _____. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Portaria n° 1458, de 14 de dezembro de 2012. . **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2012. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015.

_____. _____. 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. Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2013. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. **O PNE 2011-2020**: Metas e estratégias. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf >. Acesso em: 3 set. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012. 39 p.

_____. _____. formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.

_____. _____. Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p.

_____. _____. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.

BUENO, Belmira Oliveira. SOUZA, Denise Trento de. BELLO, Isabel Melero. A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2007.

CANTUÁRIO, Marta Fontoura Queiroz. **A autoria e a leitura no discurso do professor autor de textos na Revista Educadores em Ação**. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13883>. Acesso em: 14 abr. 2017.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade**: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2153>. Acesso em: 14 abr. 2017.

CLARINDO, Tânia Tuchtenhagen. A escrita da caderneta de metacognição como exercício reflexivo. In: NÖRNBERG, Marta *et al* (orgs) **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. V 2. Porto Alegre: Evangraf, 2018. 248 p.

CÔCO, Valdete. Escrita de professores em formação inicial. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2005.

_____. Práticas de escrita de professores e formação continuada. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012, 327 p.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. “Quem gostou da história?”... A compreensão de leitura na Educação Infantil: Possibilidades e desafios. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis, 2015.

CORRÊA, Priscila Monteiro. Leitura acadêmica na formação de professores no curso de pedagogia. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal. **Anais da 34ª Reunião Nacional da ANPED**. Natal, 2011.

CORREIA, Joelma Reis. A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia, 2013.

CORSI, Adriana Maria. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA

ANPED, 2005, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2005.

COUTINHO, Laura Maria. TELES, Lucio. O registro reflexivo: uma concepção de avaliação aplicada ao curso de licenciatura em pedagogia a distância. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu. **Anais da 33ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2010.

DAMIANI, M. F.; GIL, R. L.; PROTÁSIO, M. R. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, p. 1-14, abr. 2006.

DEWEY, John. Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional. In: WESTBROOK, Robert B. *et al* (orgs) **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010. 136 p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul 2008.

DORNELES, Aline Machado. **A roda dos bordados da formação**: o que bordam as professoras de Química nas histórias de sala de aula? 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2011. Disponível em: <http://argo.furg.br/?BDTD314>. Acesso em: 14 abr. 2017.

FACHINETTO, Lisiane. **Transferência em orientação**: efeitos de intervenções em textos acadêmicos. 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062012-145715/pt-br.php>. Acesso em: 14 abri. 2017.

FERNANDES, Mônica Pinheiro. A influência das práticas de leitura e de escrita no processo de escrita das professoras alfabetizadoras. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2006.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação de professores: princípios e estratégias formativas. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, p. 07-21, 2012.

FERREIRA , Carmen Regina Gonçalves. Estratégias formativas propostas na formação continuada do PNAIC-UFPel. In: NÖRNBERG, Marta *et al* (orgs) **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. V 2. Porto Alegre: Evangraf, 2018. 248 p.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 133 p.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrólopis: Vozes. 1997

_____. **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis: Vozes. Universidade São Francisco, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita de professores**: Da prática de pesquisa à prática de formação. XX Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1997.

LAGE, Micheline Madureira. Palavra de professor: ensino, leitura e literatura sob o foco dos docentes de licenciatura em Letras. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia, 2013.

LAPONTE, Luciana Gruppelli. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Gisele Ramos; PINHEIRO, Luciane Tavares. O registro escrito como prática formativa: o livro da vida e a caderneta de metacognição. In: NÖRNBERG, Marta *et al* (orgs) **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. V 2. Porto Alegre: Evangraf, 2018. 248 p.

LOPES, Carine Winck. **Presença do gênero autoajuda na formação de professores**: práticas de leitura de estudantes em cursos de Pedagogia. 2016. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149054/001004836.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 out. 2018.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o Dizer e o Fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002. 304 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 203 p.

NÖRNBERG, Marta. **Pesquisa-ação colaborativa em processos de escrita e autoria de professores em ação**. 34 Reunião ANPED. 2011. Disponível em: < http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/posteres/GT08/GT08-992%20int.pdf> . Acesso em: 15 out. 2013.

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

_____. O futuro ainda demora muito tempo? In: NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, Luiza Alves de. (Sub)versões e (des)encontros de "dar a ler" na formação docente: a leitura como partilha sensível. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, Patrícia Fabiana Nascimento de. **Perspectivas de leitura e de ensino de literatura na formação docente do curso magistério**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidade, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

PAVÃO, Andréa. A carreira de usuários da cultura escrita em espaços de formação de professores. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2007.

_____. Cultura escrita e iniciação científica na formação de professores em um curso normal superior. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED**. Porto de Galinhas, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAUSCH, Rita Buzzi. A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2009.

RIBEIRO, Luiza Alves. O registro de classe das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro: formação docente continuada ou tarefa burocrática? In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED**. Porto de Galinhas, 2012.

ROHDEN, Luiz. Gadamer. In: PECORARO, Rossano (Org.) **Os filósofos**: clássicos da filosofia. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, v.3, p. 57-80.

_____. **Interfaces da hermenêutica**: método, ética e literatura. Caxias do Sul: Educs, 2008. 271 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. _____. 2. ed. Porto Editora, Portugal, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARTI, Flavia Medeiros. BUENO, Belmira Oliveira. Leitura profissional docente e os limites da universitarização do magistério. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2006.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SILVA, Algemira Lorca Kollar Vieira da. **Desafios e possibilidades em produção de texto**: autoria de professores e estudantes. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/processaPesquisa.php?PHPSESSID=65fc00a6b23d626b4465745ab36c7447&listaDetalhes%5B%5D=921&processar=Processar>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SILVA, Arlete Vieira da. Estágio: pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis, 2015.

SILVA, Maria Emília Lins e. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Escritas para si, escritas para o outro nas memórias de um grupo de docentes. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2005.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, 2006.

SILVA, Rute Almeida e. **Gestar II**: Desafio das práticas de escrita em material de formação continuada do professor de Língua Portuguesa. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/meel/38?busca=&filtro=&categoria=>. Acesso em: 14 abr. 2017.

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

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, Reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. (sem local) Espaço Pedagógico, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica da “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário

Prezada orientadora de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC-UFPEL:

Estamos realizando uma pesquisa sobre as cadernetas de metacognição e as práticas de leitura e escrita. Ao responder este questionário, DECLARA aceitar participar da pesquisa "Estratégias de escrita e leitura na formação continuada de professores participantes do PNAIC", desenvolvida pela doutoranda Katlen Böhm Grando, do PPGE-UFPEL. AUTORIZA que as respostas sejam utilizadas como dado de pesquisa em produções vinculadas ao estudo citado e a outros desenvolvidos no âmbito do projeto OBEDUC-Pacto/CAPES: "Formação de Professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização", coordenado pela Profa. Dra. Marta Nörnberg. Está CIENTE de que sua participação não implicará em qualquer tipo de ganho financeiro, ônus ou despesa. É VOLUNTÁRIA e concorda em participar do estudo respondendo o questionário.

Cidade/Data:_____

Questionário

Ao responder o questionário, considere suas práticas como um todo, e não somente as ligadas ao trabalho como professora ou formadora.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Sexo:

( ) Feminino ( ) Masculino

2. Qual a sua idade?

( ) Até 30 anos ( ) Entre 31 e 40 anos ( ) Entre 41 e 50 anos ( ) Mais de 50 anos

3. Há quanto tempo você atua como professora?

( ) Menos de 5 anos ( ) Entre 5 e 10 anos ( ) Entre 11 e 15 anos

( ) Entre 16 e 20 anos ( ) Mais de 20 anos

4. Preencha a tabela de acordo com a sua formação acadêmica:

NÍVEL	CURSO	TIPO DE INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
Ensino Médio	( ) Magistério/Normal ( ) Regular/Científico	( ) Privada ( ) Pública	
Ensino Superior		( ) Privada ( ) Pública	
Especialização	1- 2-	( ) Privada ( ) Pública	
Mestrado		( ) Privada ( ) Pública	
Doutorado		( ) Privada ( ) Pública	

5. Assinale com X na tabela as redes e os níveis em que atua neste momento:

Rede / Nível	Educação Infantil	Anos iniciais do EF	Anos finais do EF	Ensino Médio	Ensino Superior
Municipal					
Estadual					
Federal					
Privada					

6. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?

( ) Até 20h ( ) Entre 21 e 30h ( ) Entre 31 e 40h

( ) Entre 41 e 50h ( ) Mais de 51h

7. Você participa do PNAIC como orientadora de estudo desde:

( ) 2013 ( ) 2014 ( ) 2015

PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA:

8. Quantas horas você dedica à atividade de leitura durante uma semana?

( ) Nenhuma hora ( ) Até 7h ( ) Entre 7 e 14h

( ) Entre 14 e 21h ( ) Mais de 21h

9. Em relação aos materiais abaixo, quantos você leu no decorrer deste ano?

Livro completo:

( ) Nenhum ( ) Entre 1 e 2 ( ) Entre 3 e 4

( ) Entre 5 e 6 ( ) 7 ou mais

Capítulos de livros:

( ) Nenhum ( ) Entre 1 e 2 ( ) Entre 3 e 4

( ) Entre 5 e 6 ( ) 7 ou mais

Artigos de revistas e periódicos científicos:

( ) Nenhum ( ) Entre 1 e 2 ( ) Entre 3 e 4

( ) Entre 5 e 6 ( ) 7 ou mais

10. Quais gêneros textuais você lê? Marque de 1 a 5, conforme a frequência de leitura:

1-Sempre leio 2-Leio seguidamente 3-Leio eventualmente 4-Leio pouco 5-Nunca leio

( ) Literatura de autoajuda ( ) Poemas e poesias

( ) Livros da área da educação ( ) Revistas femininas

( ) Revistas da área da educação ( ) Artigos científicos

( ) Horóscopo ( ) Postagens das redes sociais

( ) Textos jornalísticos ( ) Textos religiosos

( ) Encartes e folders ( ) Romances e ficções

( ) Rótulos, bulas, manuais e receitas (médicas ou culinárias)

( ) Outros:

_____

11. Quantas horas semanais você dedica à leitura dos cadernos de formação do PNAIC?

( ) Nenhuma hora ( ) Até 2h ( ) Entre 2 e 4h

( ) Entre 4 e 6h ( ) Mais de 6h

12. Qual a importância da leitura para você?

( ) Fundamental ( ) Muito importante ( ) Importante

( ) Pouco importante ( ) Insignificante

13. Quantas horas semanais você dedica à atividade de escrita?

( ) Nenhuma hora ( ) Até 7h ( ) Entre 7 e 14h

( ) Entre 14 e 21h ( ) Mais de 21h

14. Quais gêneros textuais você escreve? Marque de 1 a 5, conforme a frequência de escrita.

1-Sempre escrevo 2-Escrevo seguidamente 3-Escrevo eventualmente
4-Escrevo pouco 5-Nunca escrevo

( ) Diário de classe
( ) Planejamento de aulas
( ) Relatórios
( ) Caderneta de metacognição
( ) Diário pessoal
( ) Poemas e poesias
( ) Postagens nas redes sociais
( ) Trabalhos acadêmicos
( ) Outros: _____

( ) Pareceres descritivos
( ) Registros sobre os alunos
( ) Resumos de livros ou materiais de estudo
( ) Bilhetes
( ) E-mails
( ) Blog pessoal
( ) Listas
( ) Textos para publicação ou apresentações

15. Quantas horas semanais você dedica à escrita dos planejamentos para as formações do PNAIC?

( ) Nenhuma hora ( ) Até 2h ( ) Entre 2 e 4h
( ) Entre 4 e 6h ( ) Mais de 6h

16. Quantas horas semanais você dedica à escrita dos relatórios do PNAIC?

( ) Nenhuma hora ( ) Até 2h ( ) Entre 2 e 4h
( ) Entre 4 e 6h ( ) Mais de 6h

17. Quantas horas semanais você dedica à escrita das cadernetas de metacognição do PNAIC?

( ) Nenhuma hora ( ) Até 2h ( ) Entre 2 e 4h
( ) Entre 4 e 6h ( ) Mais de 6h

18. Qual a importância da escrita para você?

( ) Fundamental ( ) Muito importante ( ) Importante
( ) Pouco importante ( ) Insignificante

CADERNETAS DE METACOGNIÇÃO:

19. Escreva sobre sua experiência com a escrita e leitura das cadernetas de metacognição durante a formação do PNAIC-UFPEL.

_____

_____

_____

20. Escreva sobre como e por que você foi orientada a escrever e reler sua caderneta de metacognição.

_____

_____

_____

21. Você realiza registros sistemáticos em sua caderneta de metacognição? O que e como você costuma registrar?

_____

_____

_____

22. Você sente dificuldade em realizar registros em sua caderneta? Quais dificuldades?

_____

_____

_____

23. Junto ao grupo de alfabetizadoras, você faz uso e incentiva a escrita nas cadernetas? Em caso afirmativo, como faz isso?

_____

_____

_____

24. Junto ao grupo de alfabetizadoras, você realiza e incentiva a leitura das cadernetas? Em caso afirmativo, como faz isso?

_____

_____

_____

25-Para você, a prática da escrita nas cadernetas de metacognição é:

( ) Fundamental ( ) Muito importante ( ) Importante

( ) Pouco importante ( ) Insignificante

26-Para você, o momento de leitura das cadernetas de metacognição no seu grupo de formação do PNAIC (Formações em Porto Alegre) é:

( ) Fundamental ( ) Muito importante ( ) Importante
( ) Pouco importante ( ) Insignificante

27-Em relação aos momentos de leitura das cadernetas de metacognição no grupo de alfabetizadoras do seu município, você considera:

( ) Fundamental ( ) Muito importante ( ) Importante
( ) Pouco importante ( ) Insignificante

28-Você teria sugestões sobre como qualificar o uso das cadernetas de metacognição ou gostaria de fazer outras considerações sobre as mesmas?

_____

_____

_____

Obrigada pela participação!

Katlen Böhm Grando
katlengrando@gmail.com
(51) 8177 4494

Pelotas, dezembro de 2015

APÊNDICE B – Levantamento de estudos

A TEMÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA DE PROFESSORAS NOS MEIOS ACADÊMICOS BRASILEIROS

Com o intuito de conhecer a produção acadêmica sobre a temática da leitura e da escrita na formação de professores, realizei um mapeamento dos trabalhos produzidos nos últimos anos em nosso país, recorrendo ao Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e aos artigos publicados nas reuniões anuais da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A escolha por esses repositórios se deu em função da credibilidade dos mesmos frente aos programas de pós-graduação. Neste apêndice apresento os pontos mais significativos da pesquisa, que foi abordada de forma detalhada no projeto de pesquisa da tese.

Pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES

A pesquisa no Banco de Teses da CAPES aconteceu em setembro de 2015. Pelo fato da plataforma estar sofrendo processo de atualização naquele momento, tive acesso somente aos trabalhos dos anos de 2011 e 2012. O quadro a seguir explicita o número de teses e dissertações encontradas, conforme as expressões utilizadas na busca.

Figura 49: Quadro referente à quantidade de trabalhos encontrados no Banco de Teses da CAPES conforme expressões de busca

Expressões de pesquisa	Dissertações	Teses
Formação de professores[69] – Leitura	03	01
Formação docente – Leitura	03	00
Formação de professores – Escrita	02	01
Formação docente – Escrita	03	00
Leitura e escrita de professores	02	00
Leitura e escrita – Formação de professores	01	00
Leitura e escrita – Formação docente	00	00
Professor reflexivo – Leitura	00	00
Reflexividade – Leitura	00	00
Professor reflexivo – Escrita	00	00

[69] Na busca pelos trabalhos, optei pelo uso da expressão “formação de professores”, em detrimento da expressão “formação de professoras”, pois a primeira refere-se a uma área de estudos já consolidada sendo extremamente mais usual do que a segunda formulação.

Reflexividade – Escrita	00	00
TOTAL	**14**	**02**

Fonte: Elaboração da autora

A partir da pesquisa por palavras-chave, encontrei 16 trabalhos. Após leitura flutuante[70] dos resumos desses trabalhos, constatei que, na realidade, se tratavam de 12 trabalhos somente, visto que 2 deles apareceram mais de uma vez na pesquisa, ou seja, foram apontados por mais de uma expressão de busca.

Dentre os 12 trabalhos iniciais, 4 deles foram descartados por algum dos motivos a seguir: não estar ligado a contextos formais de formação de professores; tratar sobre a leitura de alunos, ao invés da leitura de professoras; ou pelo fato do resumo não abordar questões de leitura e escrita de professoras, mesmo que esses termos tenham sido utilizados como palavras-chave do trabalho. Foram considerados, portanto, 8 trabalhos, sendo que se tratam de 2 teses de doutoramento e 6 dissertações de mestrado. No quadro abaixo classifico os trabalhos encontrados, apresentando seus autores, as instituições de origem, os orientadores e o ano de defesa dos mesmos.

Figura 50: Quadro de identificação dos trabalhos selecionados do Banco de Teses da CAPES

Tipo[71]	**Autor**	**Nome do trabalho**	**Universidade e Programa de Pós-Graduação**	**Orientador**	**Ano da defesa**
T	Lisiane Fachinetto	Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos	Universidade de São Paulo Doutorado em Educação	Dra. Claudia Rosa Riolfi	2012
T	Letícia Queiroz de Carvalho	A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis	Universidade Federal do Espírito Santo Doutorado em	Dr. Erineu Foerste	2012

[70] Utilizo aqui a ideia de *leitura flutuante* de Bardin (2009), que consiste na primeira etapa da fase de pré-análise da análise de conteúdo. A *leitura flutuante* seria o primeiro contato do pesquisador com os documentos a analisar e consiste em "conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações" (BARDIN, 2009, p. 122).

[71] Tipo de trabalho: T: Tese e D: Dissertação.

		para novas questões na formação de professores	Educação		
D	Rubia Mara Bragagnollo	O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial	Universidade Estadual de Maringá Mestrado em Letras	Dr. Renilson José Menegassi	2011
D	Marta Fontoura Queiroz Cantuário	A autoria e a leitura no discurso do professor autor de textos na revista Educadores em Ação	Universidade Federal de Uberlândia Mestrado em Educação	Dra. Daniela Franco Carvalho Jacobucci	2012
D	Aline Machado Dorneles	A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de Química nas histórias de sala de aula	Universidade Federal do Rio Grande Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	Dra. Maria do Carmo Galiazzi	2011
D	Patricia Fabiana Nascimento de Oliveira	Perspectivas de leitura e de ensino de literatura na formação docente do curso magistério	Universidade Federal de Campina Grande Mestrado em Linguagem e Ensino	Dra. Márcia Tavares Silva	2011
D	Algemira Lorca Kollar Vieira da Silva	Desafios e possibilidades em produção de texto: autoria de professores e estudantes	Universidade Metodista de São Paulo Mestrado em Educação	Dra. Marilia Claret Geraes Duran	2011
D	Rute Almeida e Silva	Gestar II: desafio das práticas de escrita em material de formação continuada do professor de	Universidade Federal de Mato Grosso Mestrado em Estudos de Linguagem	Dra. Maria Rosa Petroni	2011

		Língua Portuguesa			

Fonte: Elaboração da autora

Os trabalhos selecionados tiveram origem em diferentes programas de pós-graduação. Quatro pesquisas são provenientes de programas de pós-graduação em Educação, enquanto que os outros quatro trabalhos apresentam origens em diferentes programas de pós-graduação, sendo eles: Letras, Educação em Ciências, Linguagem e Linguagem e Ensino. Como é possível verificar, somente um desses trabalhos, da mestra Aline Machado Dorneles, é proveniente da região Sul do Brasil, tendo sido desenvolvido na Universidade Federal de Rio Grande.

Por meio da aproximação temática ou de objetivos, foi possível identificar três categorias de análise dos trabalhos, conforme segue: (C1) Processos de escrita, leitura e ensino de literatura em diferentes contextos formativos; (C2) Intervenções de professores na escrita acadêmica e (C3) Outros.

Na categoria *Processos de escrita, leitura e ensino de literatura em diferentes contextos formativos*, foram incluídos quatro trabalhos. São eles os trabalhos de Carvalho (2012), Oliveira (2011), Algemira Silva (2011) e Rute Silva (2011). Todos esses trabalhos analisam a forma com que a escrita, a leitura ou o ensino de literatura são percebidos, organizados e vivenciados em diferentes modalidades de formação, tais como o ensino superior, o curso normal/nível médio e a formação continuada.

No que se refere à categoria *Intervenções de professoras na escrita acadêmica*, essa abrange os trabalhos de Fachinetto (2012) e Bragagnollo (2011). Enquanto Fachinetto (2012) pesquisa sobre as intervenções da professora na escrita acadêmica por um viés no qual articula os estudos em educação e os estudos em psicanálise, Bragagnollo (2011) trata da apropriação do gênero Resumo Acadêmico através da mediação da professora.

Por fim, a categoria *Outros* abrange dois trabalhos que não se aproximaram dos demais, nem se aproximaram entre si. São as dissertações de Cantuário (2012), que trata das vivências e concepções sobre autoria e leitura de professoras-autoras da revista Educadores em Ação; e de Dorneles (2011), que apresenta Bordados de Formação que emergiram de histórias de sala de aula de professoras participantes de um programa permanente de formação.

Dentre as oito pesquisas selecionadas, a que mais teve aproximação com esta tese foi a dissertação de Dorneles (2011). Conforme anteriormente dito, a pesquisa apresenta os Bordados da Formação que emergiram de histórias de sala de aula bordadas por professoras de Química, atuantes na educação básica, participantes de um processo de formação permanente desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande. Os sete Bordados da Formação, cada um correspondente a um ponto de bordado, permitiram identificar a escrita de histórias em Roda de Formação como dispositivo de formação permanente de professoras. A autora salienta a importância de que as histórias de sala de aula sejam retomadas na Roda de Formação para serem problematizadas, lidas, conversadas e reescritas, possibilitando à professora fazer parte da Roda, escrevendo e significando sua experiência. A publicização dessas histórias também permitiria a evocação de outras histórias e de outros Bordados de Formação.

Pesquisa realizada nos anais das reuniões da ANPED

Em relação às reuniões nacionais da ANPED, optei por restringir a pesquisa em dois Grupos de Trabalho, sendo eles o GT 08: Formação de professores; e GT 10: Alfabetização, leitura e escrita. No quadro que segue apresento o quantitativo dos trabalhos aprovados nesses GTs com os quais identifiquei relações com o tema da pesquisa.

No total, foram selecionados 24 trabalhos aprovados em 10 reuniões da ANPED. Essa seleção aconteceu através da leitura do título, palavras-chave e resumo dos trabalhos. Em relação à reunião nº 28, de 2005, por não disponibilizar os resumos, foi necessário que proceder com a leitura flutuante dos trabalhos completos, uma vez que somente a leitura do título do trabalho não garantiria uma compreensão precisa sobre os mesmos.

Figura 51: Quadro referente ao quantitativo de trabalhos dos GTs 8 e 10 da ANPED Nacional

Reunião – ano	GT 08 – Formação de professores		GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita	
	Total de trabalhos[72]	Trabalhos considerados[73]	Total de trabalhos	Trabalhos considerados
37ª reunião – 2015	23	01	20	02
36ª reunião – 2013	18	00	13	02
35ª reunião – 2012	22	01	17	01
34ª reunião – 2011	22	01	22	01
33ª reunião – 2010	21	01	17	01
32ª reunião – 2009	21	01	18	00
31ª reunião – 2008	18	00	18	00
30ª reunião – 2007	31	02	15	01
29ª reunião – 2006	29	02	11	03
28ª reunião – 2005	45	02	19	02
TOTAL	**250**	**11**	**170**	**13**

Fonte: Elaboração da autora

É importante destacar que, alguns trabalhos, apesar de terem elementos em comum com a pesquisa empreendida, o que é o caso de trabalhos que tratam sobre as histórias de vida e sobre a professora como pesquisadora, não foram selecionados quando estes não faziam relação com a escrita e ou a leitura, ou quando não se desenvolveram em contextos de formação docente.

Chama a atenção o fato de ter identificado mais trabalhos no GT Alfabetização, leitura e escrita do que no GT Formação de professores. Enquanto no GT Alfabetização, leitura e escrita 7,6% do total de trabalhos abordam a temática que estou pesquisando, no GT Formação de professores, somente 4,4% dos trabalhos correspondem ao tema pesquisado. Os anos de 2006 e 2005 são aqueles em que há maior número de pesquisas sobre o tema. Em 2006 somam-se 5 pesquisas e em 2005 totalizam 4 trabalhos. No quadro da sequência sistematizo os trabalhos encontrados, as instituições de origem e o ano de publicação dos mesmos.

[72] Quantitativo total de trabalhos aprovados no GT.

[73] Quantitativo de trabalhos que apresentaram alguma relação com o tema desta pesquisa.

Figura 52: Quadro de identificação dos trabalhos selecionados das reuniões nacionais da ANPED

Autor	Trabalho	Instituição de origem	Ano de publicação
Arlete Vieira da Silva	Estágio: Pesquisa-Formação e escrita de si como prática de iniciação à docência	Universidade Estadual de Santa Catarina	2015
Dilian da Rocha Cordeiro	“Quem gostou da história?”... A compreensão de leitura na Educação Infantil: possibilidades e desafios	Prefeitura da cidade do Recife Universidade Federal de Pernambuco	2015
Luiza Alves de Oliveira	(Sub)Versões e (des)encontros de "dar a ler" na formação docente: a leitura como partilha sensível	Universidade Federal do Rio de Janeiro Fundação Educacional Unificada Campograndense União das instituições de ensino de São Paulo	2015
Micheline Madureira Lage	Palavra de professor: ensino, leitura e literatura sob o foco dos docentes de licenciatura em Letras	Instituto Federal de Goiás	2013
Joelma Reis Correia	A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler	Universidade Federal do Maranhão	2013
Luiza Alves Ribeiro	O registro de classe das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro: formação docente continuada ou tarefa burocrática?	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2012
Andréa Pavão	Cultura escrita e iniciação científica na formação de professores em um curso normal superior	Instituto Federal de Angra dos Reis Universidade Federal Fluminense	2012
Filomena Elaine Paiva Assolini; Noeli Prestes Padilha Rivas	Leituras e memórias de sentidos: repercussões na prática pedagógica escolar	Universidade de São Paulo	2011
Priscila Monteiro Corrêa	Leitura acadêmica na formação de professores no curso de Pedagogia	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2011

Laura Maria Coutinho; Lucio Teles	O registro reflexivo: uma concepção de avaliação aplicada ao curso de licenciatura em Pedagogia à distância	Universidade de Brasília	2010
Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros	As práticas de escrita na formação inicial do docente: as demandas de escrita no percurso acadêmico à construção do artigo científico	Universidade Federal de Pernambuco	2010
Rita Buzzi Rausch	A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores	Fundação Universidade Regional de Blumenau	2009
Belmira Oliveira Bueno; Denise Trento de Souza; Isabel Melero Bello	A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos	Universidade de São Paulo	2007
Elaine Sampaio Araujo	O uso do portfólio reflexivo na perspectiva históricocultural	Universidade de São Paulo	2007
Andréa Pavão	A carreira de usuários da cultura escrita em espaços de formação de professores	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro Universidade Federal do Rio de Janeiro	2007
Benedita de Almeida	Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2006
Flavia Medeiros Sarti; Belmira Oliveira Bueno	Leitura profissional docente e os limites da universitarização do magistério	Universidade de São Paulo	2006
Obdália Santana Ferraz Silva	Entre o plágio e a autoria: qual o papel da Universidade?	Universidade do Estado da Bahia	2006
Valdete Côco	Práticas de escrita de professores e formação continuada	Universidade Federal do Espírito Santo Universidade Federal Fluminense	2006
Mônica Pinheiro	A influência das práticas de	Universidade Federal do	2006

Fernandes	leitura e de escrita no processo de escrita das professoras alfabetizadoras	Rio de Janeiro	
Adriana Maria Corsi	Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no Ensino Fundamental	Universidade Federal de São Carlos	2005
Luciana Gruppelli Laponte	Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente	Universidade de Santa Cruz do Sul Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2005
Valdete Côco	Escrita de professores em formação inicial	Universidade Federal do Espírito Santo Universidade Federal Fluminense	2005
Maria Emília Lins e Silva; Antônio Augusto Gomes Batista	Escritas para si, escritas para o outro nas memórias de um grupo de docentes	Universidade Federal de Pernambuco Universidade Federal de Minas Gerais	2005

Fonte: Elaboração da autora

Destaco o fato de que de algumas instituições originam vários trabalhos, como é o caso da UFRJ (5 trabalhos), USP (4 trabalhos), UFPE (3 trabalhos) e UFF (3 trabalhos). Somente quatro trabalhos são provenientes da região Sul do país, sendo um deles da Universidade Estadual de Santa Catarina, outro da Fundação Universidade Regional de Blumenau, o terceiro da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e o quarto da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Em relação ao teor dos trabalhos, foi possível organizá-los segundo cinco categorias: (C1) Concepções sobre leitura e literatura; (C2) Memórias sobre leitura e escrita e a formação de professores; (C3) Práticas de escrita na profissão; (C4) Práticas de leitura e de escrita em contextos de formação inicial de professoras e (C5) Práticas de leitura e de escrita em contextos de formação continuada de professoras.

Três trabalhos tratam das *concepções de professoras sobre leitura e literatura*, abrangendo diferentes níveis de ensino. O trabalho de Cordeiro (2015) teve como sujeitos professoras da Educação Infantil. O estudo de Correia (2013)

destacou o trabalho realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o trabalho de Lage (2013) foi realizado com professoras atuantes no Ensino Superior. Percebe-se que não há um entendimento único relativo à leitura e à literatura, mas uma diversidade de entendimentos. Essa diversidade pode ser identificada como um aspecto interessante, no entanto, também parece haver uma fragilidade relacionada às concepções das professoras e ao modo como organizam a prática com os alunos.

Dois trabalhos compuseram a categoria *Memórias sobre leitura e escrita e a formação de professores*. O estudo de Assolini e Rivas (2011)[74] está ligado às memórias relativas à leitura e aponta para uma relação direta entre as possibilidades de leitura vivenciadas na infância e às práticas docentes, concluindo que, se as professoras não estabeleceram boas relações, é nos cursos de formação que devem ressignificar essas relações, a fim de que possibilitem vivências enriquecedoras aos seus futuros alunos. Já o trabalho de Silva e Batista (2005) refere-se às memórias relativas à escrita, entretanto, não estabelece relações entre as memórias de escrita e as práticas pedagógicas docentes.

A categoria Práticas de escrita na profissão também foi composta por dois trabalhos. O artigo de Ribeiro (2012) analisou a escrita em um instrumento formal instituído por uma secretaria de educação que buscou estimular o exercício da reflexividade. Já o trabalho de Côco (2006) buscou perceber quais são as relações que as professoras estabelecem com a escrita no contexto profissional.

Identifiquei nove trabalhos pertencentes à categoria *Práticas de leitura e de escrita em contextos de formação inicial de professoras*. Os trabalhos de Pavão (2007 e 2012) e Barros (2010) procuram investigar como diferentes espaços de formação inicial incidem sobre a cultura escrita das estudantes. As pesquisas de Oliveira (2015), Corrêa (2011) e Silva (2015) estão voltadas às práticas de leitura e escrita das estudantes universitárias. Já os trabalhos de Côco (2005), Silva (2006) e Rausch (2009) refletem sobre as atividades de pesquisa no meio acadêmico. Destacamos o trabalho de Rausch (2009), que se aproxima da temática da nossa pesquisa, pois trata dos processos de reflexividade das acadêmicas durante a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

[74] O trabalho de Assolini e Rivas (2011) não pode ser analisado em sua totalidade, uma vez que não estava disponível na página da 34ª ANPED. Desta forma, apenas o seu resumo foi lido.

A categoria *Práticas de leitura e de escrita em contextos de formação continuada de professoras* abrangeu oito trabalhos, dos autores Bueno, Souza e Bello (2007), Corsi (2005), Sarti e Bueno (2006), Coutinho e Teles (2010), Araújo (2007), Almeida (2006), Fernandes (2006) e Laponte (2005). Os cinco últimos trabalhos possuem proximidade com o tema e dinâmica desta pesquisa. Todos eles acompanharam professoras em contextos de formação continuada e analisaram diferentes instrumentos ou práticas de registros, que foram portfólios reflexivos, registros reflexivos e escrita de memórias. Os trabalhos apresentam a potencialidade da escrita para a reflexão crítica sobre a prática, a possibilidade de repensar a prática sob o olhar do outro e a oportunidade de tornar visível o pensamento e as vozes da professora. A seguir resgato os aspectos mais relevantes sobre os mesmos, especialmente no que diz respeito ao modo como a escrita foi mobilizada nos diferentes contextos pesquisados.

Coutinho e Teles (2010) se propuseram a analisar o processo de avaliação reflexiva de professoras em exercício, do estado do Acre, que participaram de um curso de Pedagogia à distância oferecido pela Universidade de Brasília. Os autores analisaram um instrumento chamado de Registro Reflexivo, no qual cada professora-aluna e cada professora-mediadora registraram os conhecimentos construídos no decorrer da formação e a relação entre eles e a prática pedagógica. O Registro Reflexivo foi elaborado em cada semestre do curso, se constituindo como um processo avaliativo. As professoras construíam narrativas sobre seus processos de aprendizagem de forma como acharam mais pertinente, uma vez que não foi proposto nenhum modelo de escrita. Assim, o instrumento estabeleceu outra relação pedagógica, uma vez que não restringiu a avaliação à lógica centrada em perguntas e respostas. Desta maneira, conforme os autores, o Registro Reflexivo revelou-se como importante instrumento de formação para as docentes, uma vez que oportunizou a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Araujo (2007) também analisou registros de professoras. Trata-se de cinco portfólios reflexivos de professoras de uma creche universitária de São Paulo, elaborados a partir de uma formação continuada na área de matemática. Na pesquisa, as professoras explicitaram um estado de inquietações provocado pela reflexão. Essas inquietações diziam respeito, especialmente, ao processo vivenciado

por cada uma na aprendizagem da matemática e ao processo que elas mesmas organizavam para o ensino de matemática nas turmas em que atuavam.

A autora apontou para a necessidade de se levar em conta que as narrativas são sempre uma representação da realidade, sendo necessário utilizar outros instrumentos de pesquisa. As possibilidades suscitadas pela pesquisa disseram respeito ao fato de que os portfólios permitem tornar visível o que seria invisível, no caso, "[...] o pensamento do professor em seu processo de formação" (ARAUJO, 2007, p. 15). A possibilidade de produzir o portfólio e produzir-se foi um elemento destacado pela autora. Ela também verificou a satisfação das professoras em elaborar os portfólios pelo fato de perceberem um significado social para os mesmos, uma vez que seriam utilizados na pesquisa. A elaboração dos portfólios, desta forma, foi encarada como possibilidade de formação, uma vez que a eles não estava atrelada nenhum tipo de nota ou avaliação.

Almeida (2006) também analisou uma experiência de educação continuada. A autora acompanhou uma formação vivenciada por um grupo de professoras do Ensino Fundamental de uma escola do campo, no interior do Paraná. Seu trabalho teve como objetivo refletir sobre as relações das professoras com a escrita na escola. A experiência de formação continuada iniciou com uma proposta de escrita sobre as memórias do tempo de escola das professoras participantes. A proposta de escrever sobre memórias foi ampliada e assumida como um projeto de toda a escola, incluindo os alunos e a comunidade escolar. Variadas atividades envolvendo a escrita foram realizadas na escola como decorrência do projeto de formação, buscando valorizar a cultura e a história da comunidade local. "Escrevendo e ensinando a escrever, os professores reformulam suas concepções sobre a escrita" (Almeida, 2006, p. 09). O ato de registrar e de dialogar com o outro mostrou-se importante elemento formativo, uma vez que a escrita possibilitou (re) organizar e (re) significar a experiência e o pensamento das professoras. A autora concluiu também que o desenvolvimento profissional é um processo que deve ser vivenciado em grupo.

Já a pesquisa de Fernandes (2006) foi realizada com professoras participantes de um programa de formação continuada desenvolvido na baixada fluminense, buscando evidenciar suas práticas de leitura e escrita na aprendizagem. Em relação à leitura, a maior parte das professoras afirmou que ela é uma necessidade profissional e uma exigência do mundo moderno. Fatores que

dificultam a leitura para as professoras são o preço dos livros e o cansaço. Já sobre a escrita, ela também foi apontada como uma necessidade profissional, e o que dificulta a escrita é o cansaço diário e as dificuldades com a língua portuguesa. A autora apresentou e analisou a escrita de quatro professoras. Essas escritas foram classificadas conforme as seguintes categorias: escrita consciente, escrita simples, escrita hesitante e escrita reativa. Essas categorias revelaram sujeitos escritores que estabeleceram diferentes relações com seus possíveis leitores e que incorporaram de modo diferenciado os conceitos trabalhados na formação em suas práticas como professoras. Além disso, o discurso das professoras revelou, além de suas próprias vozes, as vozes de muitos outros discursos, alguns deles oriundos dos processos de formação.

O artigo de Laponte (2005) também tratou da potencialidade da escrita como elemento formativo. No caso, se referiu à escrita de si e foi fruto de sua tese, que teve como foco a docência em arte. O trabalho foi realizado a partir da análise de registros escritos de professoras de arte do Ensino Fundamental e Médio, que participam de um grupo de formação. O grupo de professoras de que trata a investigação representava um espaço de acolhimento e resistência das professoras, que se sentiam invisíveis na escola. No contexto da formação surgiu a escrita como provocação. “Refúgios de si mesmas, as escritas completam-se com o olhar de outras docentes. Não há solidão na escrita de si nem na escrita da própria docência. As relações de amizade que se estabelecem no grupo são, então, indispensáveis nesta trama. A partir da relação entre escrita e amizade, não se é mais a mesma. O mesmo se desfaz continuamente. Felizmente” (LAPONTE, 2005, p. 13). Conforme a autora, a escrita de si não buscou trazer para o consciente, despertar ou desvelar algo, mas sim, possibilitar o inventar e o experimentar. A escrita levou a repensar a prática sob o olhar do outro, com a finalidade de fugir das reproduções e experimentar o novo. Ao concluir, a autora afirmou que a formação de professores não pode se constituir como algo formatado, uma veste para o corpo.

Algumas reflexões

É interessante observar o quantitativo de trabalhos voltado para os processos de formação inicial, evidenciando uma preocupação com esse contexto. Ao considerar os trabalhos de teses e dissertações e os artigos da ANPED, totalizam 13 trabalhos que tem como contexto a formação inicial de professoras. Já em relação à

formação continuada, somam-se 10 trabalhos, o que também representa um quantitativo interessante.

Os cinco últimos trabalhos da categoria *Práticas de leitura e de escrita em contextos de formação continuada de professoras* se aproximam em muitos aspectos da pesquisa que empreendi. Atento para o fato de que, além de analisar escrita das cadernetas de metacognição, elaborei outros instrumentos de produção de dados, como as observações, vídeos e questionários, que possibilitaram compreender o contexto e as percepções das participantes da pesquisa, em um movimento de maior abrangência.

No comparativo entre nossa pesquisa e os trabalhos analisados, considerando os que mais se aproximaram, percebo alguns pontos em comum. Em primeiro lugar, destaco a necessidade de que as políticas de formação de professores possam instituir as práticas de leitura, escrita e pesquisa nas diferentes modalidades de formação, a fim de favorecer condições para que as professoras possam desenvolver sua autonomia e capacidade de autoria, e não somente reproduzir as ideias de outros.

Outro aspecto que se aproxima do que procurei desenvolver se refere à potencialidade da escrita como elemento formativo. Esse aspecto foi explorado nos trabalhos de Silva (2015), Dorneles (2011), Coutinho e Teles (2010), Araujo (2007), Bueno, Souza e Bello (2007), Fernandes (2006) e Almeida (2006), que concluem sobre a importância do movimento de escrita para a formação docente. Ao analisar ou utilizar-se de instrumentos, tais como histórias de sala de aula, escrita de memórias e portfólios reflexivos, esses trabalhos apontam que a escrita possibilitou revelar as vozes das professoras, retomar, problematizar e reescrever histórias de sala de aula, descobrir e reinventar a si mesmo.

Percebo, também, que algumas hipóteses e conceitos que assumo nesta pesquisa não foram explorados nos trabalhos encontrados no banco de dissertações e teses da CAPES e nos anais da ANPED. Não encontrei, por exemplo, trabalhos que tratam da leitura pessoal, da leitura de si, também como uma estratégia de formação. Encontrei, sim, trabalhos que investigam a influência da leitura em geral nos contextos formativos, mas não da leitura da própria escrita. Talvez o trabalho de Dorneles (2011) tenha utilizado a leitura de si como estratégia para a socialização

das histórias de sala de aula, no entanto, a ênfase foi dada à escrita e partilha dessas histórias.

De acordo com os trabalhos lidos, o conhecimento de si, a reinvenção de si, a ressignificação das próprias experiências e saberes, seriam possíveis a partir de um processo individual de escrita. Nesta tese, entretanto, tive como uma das hipóteses que o conhecimento de si é construído a partir de dois movimentos: no processo individual de escrita, que oportuniza olhar para dentro de si mesmo, e no processo coletivo de leitura e partilha daquilo que foi escrito, que possibilita olhar para o outro e constituir-se a partir das diferenças e semelhanças com o outro.

Os trabalhos também não tratam sobre a influência das experiências e conhecimentos do outro sobre si, apenas da ressignificação dos próprios saberes e experiências. Alguns trabalhos apontam para a importância da formação ser realizada na coletividade (Araujo, 2007) e do desenvolvimento profissional ser um processo vivenciado em grupo (Almeida, 2006). No entanto, a ênfase não é dada para a abertura ao diálogo como algo que constitui o professor. Esse também é um ponto que desenvolvo na pesquisa.

Ainda em relação aos aspectos não explorados, percebo que os trabalhos lidos não citaram a construção da reflexividade nas dimensões individuais e coletivas. Apenas o trabalho de Rausch (2009) trata especificamente da temática da reflexividade, tendo esse termo inserido, inclusive, na pergunta que mobiliza a pesquisa. Vários outros trabalhos passam pelo tema da reflexão, mas nenhum explora as dimensões individuais e coletivas da reflexividade, algo que busquei compreender no contexto pesquisado.

Diante dessa análise, é possível advogar para a pertinência da pesquisa realizada, especialmente pelo fato de que muitos aspectos desenvolvidos em seu âmbito não vêm sendo explorados na produção acadêmica brasileira. Ao menos no campo da formação de professores, não parecem estar sendo articulados os temas: leitura e escrita de professores, escrita de si, leitu
abertura ao diálogo, processos de reflexividade indivi

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Doação de material ao acervo do OBEDUC-PACTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estimada professora:

O projeto de pesquisa “OBEDUC-PACTO Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita” (Observatório da Educação/CAPES), está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. O grupo de pesquisa que conduz essa investigação é formado por pesquisadores, graduandos, pós-graduandos e professores da Educação Básica.

O objetivo da pesquisa é acompanhar o processo de formação continuada dos professores vinculados às ações previstas pelo PACTO, verificando o efeito dessa formação sobre os índices de leitura e escrita das crianças. O terceiro foco de investigação ocupa-se com os materiais de sistematização resultantes do processo de formação continuada realizada pela equipe do PNAIC- UFPel; entre eles, citamos: Livro da Vida, Caderneta da Metacognição, Jogos e Materiais Pedagógicos, Cadernos/Diários de Planejamento; entre outros.

A equipe OBEDUC-Pacto **está recebendo a doação desses materiais**. Eles constituirão o Acervo de Materiais de Formação do PNAIC. Este acervo, além de registrar um processo formativo, também subsidiará estudos na área da formação de professores e da organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

Você está sendo convidada a contribuir, realizando a doação de materiais de sistematização produzidos por ti, pelas alfabetizadoras e crianças. Pedimos que realizes o preenchimento do Termo de doação e consentimento livre e esclarecido. Agradecemos sua participação!

Pesquisadora responsável: Profa Dra Marta Nörnberg
Contato: martaze@terra.com.br
Telefone: 53 3284-5533

Pelotas/RS, novembro de 2014.

TERMO DE DOAÇÃO E CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, declaro que fui esclarecida, sem qualquer constrangimento, sobre o objetivo da pesquisa realizada pela equipe do "OBEDUC-PACTO Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita" (Observatório da Educação/CAPES), bem como da forma de minha participação na mesma.

Foi esclarecido ainda que:

- a participação nesta pesquisa por meio da doação dos materiais é livre;
- ao realizar a doação dos materiais, autorizo que os mesmos sejam utilizados em estudos e investigação no campo da Educação, podendo ser divulgada em parte ou em sua totalidade, sem identificação de autoria nominal;
- pesquisadores vinculados ao grupo OBEDUC-Pacto poderão entrar em contato para convidar-me a participar de outros momentos da pesquisa, como entrevistas, preenchimento de questionário ou encontros de conversação;
- a qualquer tempo de desenvolvimento da pesquisa posso fazer contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail martaze@terra.com.br para quaisquer esclarecimentos.

Desta forma, declaro que:

(__) realizo a doação dos seguintes materiais:

( ) caderneta de metacognição; ( ) Livro da Vida;

( ) Jogos e materiais pedagógicos; ( ) Cadernos/Diários de planejamento;

( ) Outros: _____,

autorizando a utilização e divulgação dos dados provenientes da análise dos materiais produzidos, sem identificação de autoria.

Nome do doador/participante: _____

E-mail: _____Telefone: (____)_____

Formadora:_____

Orientadora de Estudo:_____

Município:_____ Rede: ( ) Municipal ( ) Estadual

Assinatura: _____

Pelotas, _____ de _____de 2014.

ANEXO B – Termo de participação em coleta de produção escrita

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estimada professora:

A equipe PNAIC-UFPel e pesquisadores do projeto de pesquisa “OBEDUC-PACTO Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita” (Observatório da Educação/CAPES), vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, convidam para que participes dessa pesquisa.

O objetivo da pesquisa é acompanhar o processo de formação continuada dos professores vinculados às ações previstas pelo PACTO, verificando o efeito dessa formação sobre os índices de leitura e escrita das crianças. O terceiro foco de investigação ocupa-se com os materiais de sistematização resultantes do processo de formação continuada realizada pela equipe do PNAIC- UFPel; entre eles, citamos: Produções Escritas, Livro da Vida, Caderneta da Metacognição, Jogos e Materiais Pedagógicos, Cadernos/Diários de Planejamento; entre outros.

Neste último encontro de formação realizaremos uma atividade de coleta de produções escritas. O foco da produção escrita é a elaboração/explicitação de concepções sobre aspectos conceituais constitutivos e organizadores do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

Neste encontro, em três dias, vamos reaplicar algumas das questões já aplicadas em 2013. O objetivo é constituir um conjunto de informações que permitam realizar uma avaliação longitudinal do processo de formação realizado, buscando capturar sentidos e concepções (re)construídos ao longo das atividades formativas. Os dados decorrentes dessa coleta também constituirão o relatório de formação do PNAIC a ser enviado ao ministério da educação. Estudos decorrentes do processo formativo também subsidiarão estudos na área da formação de professores e da organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

Você está sendo convidada a contribuir realizando produção escrita sobre temas relacionados à formação continuada do PNAIC. Pedimos que realizes o preenchimento do Termo de consentimento livre e esclarecido. Agradecemos sua participação!

Pesquisadora responsável: Profa Dra Marta Nörnberg
Contato: martaze@terra.com.br
Telefone: 53 3284-5533

Pelotas/RS, novembro de 2014.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, declaro que fui esclarecida, sem qualquer constrangimento, sobre a coleta de Produções Escritas, vinculadas ao objetivo da pesquisa realizada pela equipe do "OBEDUC-PACTO Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita" (Observatório da Educação/CAPES), bem como da forma de minha participação na mesma.

Foi esclarecido ainda que:

- a participação nesta pesquisa por meio da produção de texto é livre;
- ao realizar a produção escrita, autorizo que a mesma seja utilizada em estudos e investigação no campo da Educação, podendo ser divulgada em parte ou em sua totalidade, sem identificação de autoria nominal;
- pesquisadores vinculados ao grupo OBEDUC-Pacto poderão entrar em contato para convidar-me a participar de outros momentos da pesquisa, como entrevistas, preenchimento de questionário ou encontros de conversação;
- a qualquer tempo de desenvolvimento da pesquisa posso fazer contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail martaze@terra.com.br para quaisquer esclarecimentos.

Nome do participante: _____

E-mail: _____Telefone: (____)_____

Formadora:_____

Município:_____ Rede: ( ) Municipal ( ) Estadual

Assinatura: _____

Pelotas, _____ de _____de 2014.