

ORGANIZAÇÃO

Marta Nörnberg

Caroline Terra de Oliveira

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Antônio Maurício Medeiros Alves



O PLANEJAMENTO E A PRÁTICA DO REGISTRO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

VOLUME 2

EDITORA
Evangraf
LTD.A

O PLANEJAMENTO E A
PRÁTICA DO REGISTRO
EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA

VOLUME 2



UFPEL



ORGANIZAÇÃO

Marta Nörnberg
Caroline Terra de Oliveira
Carmen Regina Gonçalves Ferreira
Antônio Maurício Medeiros Alves



O PLANEJAMENTO E A PRÁTICA DO REGISTRO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

VOLUME 2



Porto Alegre, 2018

Organização e coordenação da publicação: Marta Nörnberg, Caroline Terra de Oliveira, Carmen Regina Gonçalves Ferreira, Antônio Maurício Medeiros Alves

Apoio técnico: Franciele Brisolara (bolsista de extensão da UFPel)

Projeto gráfico da capa: Chris Ramil e Joana Luisa Krupp

Fotografias: As imagens foram produzidas em contexto de práticas de formação continuada de professores e de ensino conduzidas pelas autoras durante os encontros de formação do PNAIC-UFPel. A produção e o uso das imagens estão consentidos por meio de autorização.

Conselho Editorial:

Véra Lucia Maciel Barroso (Fapa)

Valdir Pedde (Feevale)

Clésio Gianello (UFRGS)

Roberto S. Kahlmeyer-Mertens (Unioeste)

Lizandra Brasil Estabel (IFRS)

Ribas Antônio Vidal (UFRGS)

Revisão: Felícia Volkweis

Produção Gráfica e Impressão:

Evangraf - evangraf@terra.com.br

(51) 3336.2466

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P712 O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada : volume 2 / organização Marta Nörnberg ... [et al.]. – Porto Alegre : Evangraf, 2018.
248 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7727-994-4

1. Professores - Formação. 2. Alfabetização. 3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 4. Educação continuada. 5. Prática de ensino. 6. Didática. I. Nörnberg, Marta.

CDU 371.13
CDD 370.711

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Impresso no Brasil – Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Marta Nörnberg	
Caroline Terra de Oliveira	
Carmen Regina Gonçalves Ferreira	
Antônio Maurício Medeiros Alves	7

SEÇÃO I – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PLANEJAMENTO DO PROCESSO FORMATIVO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	
Katlen Böhm Grando	
Marta Nörnberg	19

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PROPOSTAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC-UFPEL	
Carmen Regina Gonçalves Ferreira	41

UMA NARRATIVA DAS AÇÕES DE PLANEJAMENTO E ASSESSORIA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DO PNAIC-UFPEL	
Caroline Terra de Oliveira.....	71

PLANEJAMENTO DAS FORMAÇÕES: A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE DOS FORMADORES	
Eliane Kiss de Souza	
Igor Daniel Martins Pereira	91

RELATÓRIOS DE FORMAÇÃO EM FOCO: REFLETINDO SOBRE O PLANEJAMENTO DESENVOLVIDO POR FORMADORAS	
Patrícia dos Santos Moura.....	115

DESAFIOS DA FORMAÇÃO NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	
Eliane Kiss de Souza	
Alexander Severo Córdoba	135

SEÇÃO II – A PRÁTICA DE REGISTRO EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO

O REGISTRO ESCRITO COMO PRÁTICA FORMATIVA: O LIVRO DA VIDA E A CADERNETA DE METACOGNIÇÃO	
Gisele Ramos Lima	
Luciane Tavares Pinheiro	159

LEITURA DELEITE COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA	
Carmen Regina Gonçalves Ferreira	173

A ESCRITA DA CADERNETA DE METACOGNIÇÃO COMO EXERCÍCIO REFLEXIVO	
Tania Tuchtenhagen Clarindo	191

PROTAGONISMO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC	
Elisangela Krafchinski Trentin	209

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES	223
---	------------

APRESENTAÇÃO

MARTA NÖRNBERG
CAROLINE TERRA DE OLIVEIRA
CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA
ANTÔNIO MAURÍCIO MEDEIROS ALVES

Um dos grandes desafios de pensar processos de formação continuada, em nosso ponto de vista, refere-se à criação de dinâmicas que favoreçam a reconstituição das relações entre os sujeitos que dela participam, evitando que modos tradicionais fixem e estruturem o processo formativo. Entendemos que é preciso atentar para formas que evitem a lógica da transmissão ou do “passar o conteúdo”, que reconheçam e desestabilizem a hierarquia que coloca um sujeito no lugar de quem ensina, e os demais, os outros, no lugar de quem aprende, especialmente quando se trata da formação continuada de professores. É preciso reconhecer, na condição de responsável pela formação, que aqueles que participam de um processo formativo não são alunos, mas, sim, colegas de profissão. Tencionar tais percepções é um exercício necessário para que possamos ampliar e fortalecer a formação por dentro da profissão (NÓVOA, 2013), entre pares.

Nessa direção, é preciso pensar a ação formativa entre a *obstinação didática* e a *tolerância pedagógica* (MEIRIEU, 2005). Nessa

tensão, dirá Meirieu, se insere o ofício de ensinar e de formar professores. É com certa obstinação didática que responsáveis por processos formativos se dedicam a criar as condições necessárias para favorecer o desenvolvimento profissional docente. Contudo, é com a tolerância pedagógica que se respeita e se reconhece a liberdade e a vontade do outro – tolerância pedagógica que também não desobriga aquele que participa do esforço de assumir o educar-se por si mesmo.

No contexto da formação conduzida pela equipe do PNAIC-UFPel, pode-se dizer que a obstinação didática permitiu desenhar processos e estratégias formativas para dar conta de reconhecer e consolidar um conjunto de propósitos e conhecimentos entendidos como estruturantes das atividades de ensino no ciclo de alfabetização. No entanto, também foi a tolerância pedagógica que ajudou a reconhecer o participante da formação como um sujeito profissional que, ao longo de seu exercício docente, constitui um conjunto de saberes decorrentes do seu trabalho pedagógico que nem sempre é ouvido ou reconhecido em sua potencialidade formativa por aqueles que são responsáveis por processos formativos.

É nesse contexto que a presente obra apresenta um conjunto de textos que sistematizaram ações pedagógicas, práticas de planejamento e registro de docentes que atuaram na equipe de formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPel). São textos elaborados por formadores, supervisores e coordenadores do programa. Os relatos explicitam as razões que guiaram o processo de organização das dinâmicas de estudo e planejamento vivenciados por esses docentes em diferentes instâncias de atuação do PNAIC-UFPel.

Durante os anos 2013 a 2017, a Universidade Federal de Pelotas coordenou e realizou atividades de formação de professoras

alfabetizadoras de diferentes municípios da região meridional do Rio Grande do Sul. Por meio de uma ação conjunta entre Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), redes municipais e estaduais de ensino, diversas ações foram desenvolvidas a fim de garantir o direito de toda criança estar alfabetizada até o final do 3º ano do ensino fundamental. É nesse contexto que se instituiu, no final de 2012, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se articulou como um compromisso formal assumido entre os governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios. Constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, a meta foi a de contribuir para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Para desenvolver as atividades de formação de professores no âmbito do PNAIC, o Ministério da Educação estabeleceu convênio com as universidades públicas, que atuaram como responsáveis pela coordenação e realização das atividades formativas. Na UFPel, pesquisadores, estudantes e professores vinculados ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (Geale) assumiram esse compromisso e constituíram uma equipe de trabalho que, durante os últimos cinco anos, coordenou e desenvolveu a formação de mais de 700 professoras orientadoras de estudo e, indiretamente, de cerca de 8 mil professoras alfabetizadoras das redes públicas de ensino. Ao longo desse período, docentes e estudantes de outros grupos de pesquisa (CIC, Hisales e Geemai) também se envolveram e atuaram no desenvolvimento das atividades do PNAIC-UFPel.

Como instituição responsável pela formação de professoras alfabetizadoras, a UFPel coordenou uma equipe de supervisoras e formadoras que atuaram diretamente na condução dos en-

contros de formação das orientadoras de estudo. Os encontros tinham como metodologia básica o estudo de aportes teóricos, sistematizados em cadernos de formação e pela literatura educacional, e a análise e reflexão sobre as práticas de ensino realizadas pelas professoras alfabetizadoras com as crianças do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental).

É sobre esse movimento de estudo, planejamento, condução e avaliação do processo formativo realizado entre coordenação, supervisores e formadores que esta obra se debruça. Os textos aqui reunidos oferecem um conjunto de informações e percepções sobre as dinâmicas formativas que foram desenvolvidas pela equipe do PNAIC-UFPEL com as orientadoras de estudo durante os encontros e seminários de formação.

Na primeira seção, ***A formação continuada de professores e o planejamento do processo formativo***, constituída por seis textos, apresentam-se os princípios de formação de professores no âmbito do programa e as diferentes estratégias formativas elaboradas pela equipe do PNAIC-UFPEL para a realização dos encontros de formação entre formadores e orientadores de estudo. Os artigos problematizam o processo de planejamento realizado nas reuniões com os supervisores e formadores e destes com os orientadores de estudo, abrangendo reflexões sobre as dinâmicas de estudo desenvolvidas e as dificuldades enfrentadas no processo formativo. Ressaltam a importância de se pensar e organizar processos de formação continuada que garantam a autonomia e o desenvolvimento profissional docente. Na sequência, cada um dos textos que compõe esta seção é brevemente apresentado.

O primeiro texto, ***Formação de professores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa***, de autoria de Katlen Böhm Grando e Marta Nörnberg, apresenta o processo de criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de forma geral, de acordo com as políticas que o insti-

tuíram como um programa de formação docente no âmbito do Ministério da Educação, em parceria com universidades e redes de ensino públicas. Para isso, apresenta o contexto de criação e organização do PNAIC, as ações e os princípios que sustentam o processo formativo dos professores alfabetizadores. Explora com maior detalhamento aspectos relativos à formação de professores, explicitando os princípios que conduziram a organização das práticas formativas no âmbito do programa PNAIC e, também, os elementos teórico-conceituais que conduziram a formação dos professores alfabetizadores de acordo com a posição assumida pela equipe de formação no âmbito da Universidade Federal de Pelotas.

O segundo texto, ***Estratégias formativas propostas na formação continuada do PNAIC/UFPel***, de autoria de Carmen Regina Gonçalves Ferreira, trata de uma reflexão sobre as ações e as estratégias formativas que compuseram o planejamento proposto pela equipe do PNAIC-UFPel. Entre as estratégias formativas apresentadas, estão as formas de apresentação da leitura deleite, o contrato didático, o relato de práticas, a caderneta de metacognição, o livro da vida, o processo de leitura e sistematização durante as formações, as mostras de trabalhos e oficinas. Para reconstituir o processo de reflexão sobre o processo realizado, a autora apoia suas considerações com elementos decorrentes da análise dos relatórios das atividades elaborados pelos formadores. A partir do debate proposto, salienta a importância de as estratégias formativas possibilitarem a reflexão, o registro e a autoavaliação do trabalho docente e da participação em contextos de formação.

O texto ***Uma narrativa das ações de planejamento e assessoria pedagógica no âmbito do PNAIC-UFPel***, de autoria de Caroline Terra de Oliveira, propõe uma análise do processo de planejamento da formação desenvolvida pela equipe do PNAIC-UFPel, realizada pelos supervisores em colaboração com os formadores.

A partir dos relatórios reflexivos dos formadores e do processo de registro das atividades desenvolvidas pela equipe de supervisores, a autora discute a relevância de incorporar aos processos de formação continuada o enfoque interdisciplinar, a discussão coletiva dos problemas enfrentados na escola atual e suas possibilidades de enfrentamento e a reflexão sobre a importância do planejamento da prática pedagógica e dos instrumentos de registro do trabalho docente.

O texto ***Planejamento das formações: a construção da autonomia docente dos formadores***, de Eliane Kiss de Souza e Igor Daniel Martins Pereira, tem como objetivo refletir sobre o planejamento do processo formativo dos orientadores de estudo que foi elaborado pelos formadores, com o apoio dos supervisores e coordenadores do PNAIC-UFPel, especialmente durante o terceiro ano de vigência do programa, em 2015. Para o planejamento do processo formativo na perspectiva da interdisciplinaridade, os formadores necessitaram, segundo os autores, de cinco Cs: **C**onhecimento teórico/prático, **C**apacidade de análise reflexiva, **C**ompreensão dos processos de formação continuada, **C**riatividade no planejamento e **C**ooperação ao trabalhar em equipe. Os cinco Cs, em relação ao planejamento do processo formativo dos orientadores de estudo, forjaram uma competência profissional nos formadores que sustentou a condução das atividades inerentes às suas atribuições no programa. Com base nos relatórios reflexivos dos formadores, os autores destacam que tais conhecimentos propiciaram aos formadores e aos orientadores de estudo condições e oportunidades para reconstruírem sua autonomia docente, capacitando-os a se tornarem protagonistas do seu desenvolvimento profissional.

O quinto texto, ***Relatórios de formação em foco: refletindo sobre o planejamento desenvolvido por formadoras***, de autoria de Patrícia dos Santos Moura, apresenta uma reflexão sobre

aspectos referentes à questão do planejamento pedagógico presentes nos relatórios referentes ao ano 2014, elaborados pelas formadoras do PNAIC-UFPel. Por meio da análise das reflexões presentes nos relatórios sobre o planejamento e a realização da formação com os professores orientadores de estudo, a autora observou que as práticas desenvolvidas foram além dos cadernos de formação, pois as formadoras incluíram temáticas oriundas das variadas áreas de conhecimento, bem como incorporaram aspectos culturais contemporâneos e locais. Foi possível perceber a incorporação dos seguintes aspectos no planejamento: 1) a noção de que os conhecimentos são redes complexas; 2) não basta focalizar a atenção no aspecto conceitual dos conhecimentos, é preciso analisar seus usos e possibilitar a reflexão sobre isso; 3) o entendimento da importância de diversos olhares na produção dos saberes.

E, por fim, o último texto desta seção, ***Desafios da formação na área da alfabetização matemática na perspectiva do letramento***, de Eliane Kiss de Souza e Alexander Severo Córdoba, apresenta provocações decorrentes do processo formativo sobre a alfabetização matemática na perspectiva do letramento realizado ao longo de 2014. A discussão é feita a partir das dificuldades apresentadas pelos orientadores de estudo em relação à elaboração do planejamento dos encontros de formação com os professores alfabetizadores e ao desconhecimento sobre a organização dos eixos estruturantes da alfabetização e letramento matemáticos. Os autores relatam que o principal desafio proposto aos orientadores de estudo nas formações foi o de vivenciar estratégias metodológicas lúdicas para a construção do conhecimento matemático, a leitura e a discussão de textos dos cadernos de formação. Os autores mostram que na medida em que angústias e preocupações foram amenizadas, os orientadores de estudo foram demonstrando, por meio dos planejamentos e relatórios, as

formas como foram contribuindo com o aperfeiçoamento profissional dos colegas alfabetizadores.

A segunda seção, ***A prática de registro em contextos de formação***, é composta por quatro textos que debatem a relevância do registro nos processos de formação continuada do PNAIC. Entre as diferentes formas de registro, estão a caderneta de metacognição, o livro da vida e outras formas de registro realizadas pelas formadoras sobre o processo vivenciado nos encontros de formação. São estudos que reforçam a relevância do processo de análise e autoavaliação por meio de registros individuais e coletivos, que podem servir de parâmetro tanto para quem está à frente do processo de formação quanto para quem está na posição de cursista. Apresenta-se a seguir um breve resumo de cada um deles.

O primeiro texto da segunda seção, ***O registro escrito como prática formativa: o livro da vida e a caderneta de metacognição***, de Gisele Ramos Lima e Luciane Tavares Pinheiro, problematiza as formas de registro adotadas como prática formativa ao longo dos encontros de formação conduzidos pelos formadores da equipe PNAIC-UFPEL. As autoras, na condição de formadoras, relatam os desafios e avanços encontrados durante a implementação dessas práticas de registro como instrumentos capazes de favorecer e estimular a reflexão e a autoavaliação. O artigo reforça o valor formativo de estratégias como o livro da vida e a caderneta de metacognição para a qualificação das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional docente.

Na sequência, ***Leitura deleite como estratégia formativa***, de autoria de Carmen Regina Gonçalves Ferreira, apresenta como a equipe de formação do PNAIC-UFPEL trabalhou a leitura deleite durante os encontros de formação presencial com as orientadoras de estudo. A autora versa, especificamente, sobre as diferentes abordagens que foram utilizadas para a apresentação e a sensibi-

lização da leitura deleite. Tais práticas permitiram o aprimoramento dos participantes como leitores e também uma maior qualificação da sua atuação como mediadores de leitura, especialmente porque foram estratégias em que se investiu na formação estética e na importância da apresentação das obras como um meio de motivação à leitura.

O terceiro texto, ***A escrita da caderneta de metacognição como exercício reflexivo***, de Tania Tuchtenhagen Clarindo, apresenta reflexões acerca do uso da caderneta de metacognição, considerada instrumento que contribui para estimular a reflexão e a autoavaliação sobre a participação em contexto de formação docente. A autora aborda as aprendizagens realizadas pelos orientadores de estudo por meio da escrita e leitura da caderneta de metacognição. Em sua descrição, mostra que foi possível perceber que a aprendizagem com os pares se constituiu uma estratégia relevante para a formação de professoras, sendo a caderneta de metacognição uma das formas de possibilitar a reflexão, a tomada de consciência e realizar, também, a autorregulação da aprendizagem.

O último texto desta seção, ***Protagonismo docente: a experiência de formação continuada do PNAIC***, de autoria de Elisângela Krafchinski Trentin, apresenta uma reflexão sobre o protagonismo docente vivenciado durante os encontros presenciais de formação e as assessorias a distância desenvolvidas pela formadora com um grupo de orientadores de estudo. No presente artigo, a autora debate que o princípio da autonomia e do protagonismo docente está intimamente ligado ao nível de envolvimento dos sujeitos, à disponibilidade para o diálogo constante sobre a sua prática e à reflexão sobre o seu fazer. Ressalta, ainda, que as ações que envolveram metodologicamente as formações do PNAIC-UFPeI beneficiaram a reflexão-ação-reflexão, impulsionando durante todo o processo a reflexão sobre a prática de cada envolvido, principal-

mente durante os momentos em que os orientadores de estudo faziam relatos sobre as suas atividades de formação com os professores alfabetizadores.

Este conjunto de textos explicita as razões que delinearam determinadas formas didáticas de planejar e conduzir a formação continuada de professores. São textos que revelam princípios e aspectos que sustentaram as práticas de formação desenvolvidas pela equipe do PNAIC-UFPEL durante os anos 2013 a 2017. Entre a *obstinação didática* e a *tolerância pedagógica*, modos de reinventar-se enquanto docentes foram experimentados, suscitando reflexões e modelos de atuação profissional que assumem como referente a sua própria ação, tencionando-as com práticas e discursos teóricos, pois se atuou com o desejo de ampliá-los, codificá-los, qualificá-los, divulgá-los. Esperamos que a leitura desta obra inspire outros atores envolvidos com a formação continuada de professores em seus caminhos formativos.

REFERÊNCIAS

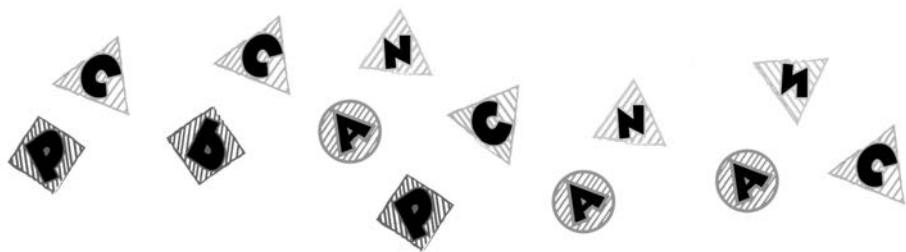
MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e a da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor. Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

The background is a solid yellow color. It is covered with a repeating pattern of various geometric shapes: triangles, diamonds, and circles. Each shape contains a black letter. The letters are 'A', 'B', 'C', 'I', 'N', and 'P'. The shapes and letters are arranged in a scattered, non-uniform manner across the entire page.

SEÇÃO I

**A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE
PROFESSORES E O
PLANEJAMENTO DO
PROCESSO FORMATIVO**



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

KATLEN BÖHM GRANDO
MARTA NÖRNBERG

Este texto tem como objetivo apresentar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), seu contexto de criação e a organização do programa, bem como as ações e os princípios da formação continuada de professores que preconiza. O PNAIC é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), em parceria com Estados, Municípios e universidades públicas, que tem como principal objetivo impulsionar 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 3º 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, 2014, p. 8).

O Pacto foi firmado em 2012 através da Portaria nº 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 Professores Alfabetizadores, 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 dos professores alfabetizadores; 5) construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

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 do ensino fundamental, mediante Provinha Bra-

sil, 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 nº 867 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. Cabe destacar que aqui são referidas as formas de organização do PNAIC previstas e desenvolvidas no período entre 2012 e 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.

O Caderno de Apresentação do PNAIC, elaborado em 2012 e socializado com professores 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. Ainda cabe destacar que as orientações referem 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 se constitui como grande objetivo que os alunos não apenas dominem o sistema de escrita alfabética, mas, também, façam uso desse sistema nas mais diversas situações comunicativas.

O Caderno de Apresentação da formação realizada em 2014, que teve como temática a alfabetização matemática, traz alguns pressupostos relativos à compreensão da matemática no contexto do ciclo de alfabetização. Podemos citar, 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, 2014, p. 5).

O objetivo do material utilizado em 2014, além de dar continuidade ao trabalho de linguagem realizado no ano anterior, foi de contribuir para a ampliação das “[...] reflexões das práticas e das experiências de cada um dos professores, auxiliando-nos na tarefa de conquistar a alfabetização matemática, na perspectiva do letramento, de todas as crianças brasileiras” (BRASIL, 2014, p. 7).

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.

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, 2015, p. 32).

Em síntese, o foco dos estudos da formação realizada em 2013 foi a alfabetização na perspectiva do letramento; em 2014, as discussões em torno da alfabetização matemática; e, em 2015, a reflexão sobre o tema da interdisciplinaridade.

O caderno de apresentação do Pacto 2015 apresenta alguns indicadores referentes ao cenário educacional brasileiro. Entre os dados citados está o número de 27,8 milhões de analfabetos funcionais, contabilizados pelo IBGE em 2012. 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. 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, 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, em consonância com a meta nº 5 do PNE 2011-2020.¹

A ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA: EIXOS DE ATUAÇÃO E ATORES ENVOLVIDOS

Conforme já referido, o PNAIC é efetivado através de diferentes ações, que se estruturam em torno de quatro eixos de atuação, sendo eles:

¹ A meta nº 5 do PNE 2011-2020 é: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização.

O primeiro eixo de atuação é a formação continuada para professores alfabetizadores, que foi baseada no Programa Pró-Letramento.² Essa formação foi planejada, inicialmente, para acontecer em dois anos (2013 e 2014), com uma carga horária anual de 120 horas para professores alfabetizadores e de 200 horas para orientadores de estudos. Após verificar a relevância e a necessidade de continuidade do programa, ao final de 2014, organizou-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 2016 e 2017, de forma pontual e concentrada.

Os encontros são conduzidos por orientadores de estudos que tiveram sua formação realizada por formadores das universidades parceiras do MEC. 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 acompanha-

2 O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação foi um programa de formação continuada de professoras, 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 2008 e 2012, destinado a todos os professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>.

mento 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.³

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 se utilizam de aportes teóricos, elaborados especificamente para o programa por universidades selecionadas pelo MEC, promovendo discussões relativas à metodologia empregada para possibilitar o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

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 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 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.”⁴ A utilização dos materiais disponibilizados é facilitada por estar mais acessível aos alunos e professores.

O terceiro eixo se refere às avaliações:

3 Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>>.

4 Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais>>.

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 3º 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, 2015, p. 22).

Uma ação desse eixo foi, portanto, a instituição da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) no ano de 2013, em um processo elaborado e conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 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.⁵ Conforme o documento orientador PNAIC em Ação 2016⁶,

dados 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%.

5 No site do Inep estão disponíveis os resultados relativos aos anos 2013 e 2014. A consulta dos dados é feita por escola.

6 Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf>.

O último eixo de atuação do PNAIC se refere à gestão do Pacto. Conforme explicado no caderno de apresentação do ano 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 (BRASIL, 2015, p. 22-23).

Esses são, portanto, os quatro eixos de atuação do programa. Para colocar em prática esses eixos de ação, em especial a formação de professores, estabeleceu-se a parceria do Ministério da Educação com as universidades, que atuaram diretamente na formação dos orientadores de estudo, que, por sua vez, realizaram a formação com os professores alfabetizadores, 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 (BRASIL, 2014, p. 11, grifos do autor).

Assim sendo, são três grupos de professores envolvidos nas formações presenciais:

- Formadores dos orientadores de estudo: “[...] 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, 2012e, p. 38). Os formadores são selecionados pelas universidades responsáveis pelas formações de cada região brasileira e atuam, como dito anteriormente, especificamente junto aos orientadores de estudo.
- Orientadores de estudo: “[...] acompanham os professores durante a formação em seu próprio município” (BRASIL, 2012e, p. 38). Os orientadores de estudo são professores das redes municipais ou estaduais, que realizam um curso específico, ministrado por formadores das universidades públicas, para que possam atuar junto aos alfabetizadores do seu próprio município ou rede de educação.
- Professores alfabetizadores: “[...] serão aqueles que estão atuando nos três primeiros anos do ensino fundamental” (BRASIL, 2012e, p. 38). No âmbito das diferentes redes, os professores alfabetizadores realizam a formação do PNAIC, que é conduzida pelos orientadores de estudo, e atuam em turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, onde podem aplicar os conhecimentos construídos durante o processo formativo.

Além desses três grupos de professores, existem outros atores que participam da efetivação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. São eles:

- **Coordenadores e supervisores da formação:**
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, 2012e, p. 37).
- **Coordenadores das ações:**
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 o 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, 2012e, p. 37).

Todos os atores envolvidos no PNAIC recebem bolsas de estudo e de pesquisa. Os valores das bolsas, requisitos para assu-

mir as diferentes funções e o apoio financeiro para a efetivação do programa são regulamentados através da: Lei nº 11.273, 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); 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, de 24 de abril de 2013; Portaria nº 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 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).⁷

Na sequência deste texto, nos detemos à compreensão do primeiro eixo, relativo à formação de professores. Explicitamos os princípios que conduziram a organização das práticas formativas no âmbito do programa PNAIC, de acordo com os documentos orientadores disponibilizados pelo MEC. Também inserimos alguns elementos teórico-conceituais que conduziram a formação dos professores alfabetizadores de acordo com a posição assumida pela equipe de coordenação do programa no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (UFPe).

7 O valor das bolsas, conforme função exercida no programa (período entre 2013 e 2016), é: coordenador-geral: R\$ 2.000,00; coordenadores adjuntos: R\$ 1.400,00; supervisores: R\$ 1.200,00; formadores: R\$ 1.100,00; orientadores de estudo: R\$ 765,00; coordenadores locais: R\$ 765,00; professoras alfabetizadoras: R\$ 200,00.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PNAIC

O PNAIC é o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação. Nos anos 2013 e 2014 foram 311 mil professores alfabetizadores e 15 mil orientadores de estudos envolvidos na formação continuada do PNAIC. No programa, a formação tem lugar de destaque, uma vez que se acredita que o papel do professor 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, 2012d, p. 27).

Nesse sentido, o Pacto propõe uma formação centrada na atuação do professor, 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, 2012e, p. 28.) Diante disso, não cabe confundir o professor com alguém que apenas reproduzirá métodos e técnicas no âmbito do seu trabalho (BRASIL, 2014, p. 10). Em outras palavras, a formação se propõe a conduzir momentos de reflexão sobre a prática, para que o professor não seja apenas um reproduzidor das ideias de outros, mas autor de sua própria atuação docente.

Nesse contexto, para a equipe do PNAIC-UFPEL a palavra formação foi compreendida num duplo sentido: a) como conjunto de atos, efeitos ou modos que visam formar, criar, construir, constituir, dar origem a uma determinada forma de fazer a tarefa educativa e o próprio exercício da docência; b) como processo,

portanto, como tal, não tem apenas uma dimensão, mas múltiplas dimensões, pois a formação é tanto um processo de formação científico-cultural e profissional como de autoformação do que somos enquanto indivíduo, sociedade, espécie.

Assim sendo, fazer a pergunta sobre como, em contextos formativos, se forma uma pessoa é um exercício necessário, especialmente porque coloca em relevo a possibilidade de explicitar as *ligações* que podem ser estabelecidas entre a *formação profissional* (no sentido da construção de uma identidade e prática profissional) e a *formação pessoal* (no sentido do reconhecimento da singularidade e da pessoalidade). Compreender a formação nessa perspectiva requer entender que a educação que se vive e se produz na escola comporta certa *ação* que se manifesta na forma de *cuidado* com o que se aprende por meio das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos da ação educativa. Estas relações são produzidas quando se reconhece o outro como legítimo na convivência e nos processos de construção do conhecimento. Também se referem às relações que os diferentes sujeitos estabelecem com os objetos de aprendizagem, ou seja, são ações que envolvem e colocam em operação o estudo e a compreensão de um determinado fenômeno, conceito, conteúdo, valor, procedimento.

No âmbito da política de formação do PNAIC, alguns princípios foram indicados como sustentação das práticas formativas, a saber: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração.

A *prática da reflexividade* é compreendida como uma capacidade que deve ser exercida cotidianamente pelo professor, 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 prá-

tica/teoria/prática. Esse movimento é realizado através da análise das práticas, da reflexão teórica e da 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, 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, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, no âmbito do PNAIC-UFPEL, operou-se com a noção de que ser um profissional reflexivo significa fecundar antes, durante e depois da ação as práticas nas teorias e nos valores, interrogando-as para ressignificar o que já foi feito, em nome de uma ação que se dobra, que se flexiona sobre o feito, tendo como referente uma teoria que guia o movimento de reflexão. Esse processo envolve um ato de reflexão em que se reinstitui uma leitura sobre o que se realiza enquanto docente, o que acontece pelo movimento de se colocar ao crivo da teoria o que se faz cotidianamente na escola para, assim, explicitar as lógicas, razões e limitações, sejam elas de ordem científica ou cultural. Tal movimento sugere que o adensamento intelectual é uma chave capaz de produzir segurança profissional e incidir qualitativamente no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Na proposta de formação continuada do Pacto, conforme seu documento de apresentação, algumas atividades de formação

permanentes, ou seja, que devem estar presentes em todos os encontros formativos, foram delineadas:

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, 2012e, p. 32).

Cada universidade, responsável pela formação nas diferentes regiões brasileiras, organizou distintas estratégias para viabilizar a efetivação das atividades permanentes, visando à reflexividade docente. Para isso, algumas estratégias formativas foram propostas como meios que podem favorecer os processos de reflexividade. Entre elas, no contexto do PNAIC-UPFeI, objetivando a prática de leitura e o estudo sistemático, o registro escrito sobre leituras ou práticas realizadas, o exercício do diálogo reflexivo e a organização da documentação pedagógica, foram sugeridas as seguintes estratégias: momento de relato de experiências de ensino ou de formação dos alfabetizadores; escrita da caderneta de metacognição; avaliação do encontro de formação por meio do registro no livro da vida; oficinas pedagógicas, elaboração do planejamento do encontro de formação e escrita do relatório de formação.

O princípio da *mobilização dos saberes docentes* parte da noção de que os professores que participam da formação já possuem

saberes importantes relativos à profissão. Esses saberes são provenientes de diferentes esferas do conhecimento. No âmbito da formação, os professores precisam perceber aquilo que já sabem, o que pode ser modificado, melhorado, ratificado. A proposta para resgatar os saberes docentes consiste em dar voz aos professores para trazer à tona e colocar em pauta aquilo que sabem.

Na esteira desse princípio, a proposta formativa do PNAIC-UFPel entendeu como fundamental criar condições para ouvir e deixar ver as razões e as lógicas que sustentam e organizam as atividades de ensino realizadas pelos docentes em suas classes de alfabetização para, sobre elas, debruçar-se e realizar o necessário exercício de crítica e problematização. Para isso, criar espaços de escuta foi fundamental para que os processos de formação se desenvolvessem, buscando, assim, romper com a lógica das práticas instrucionais, ainda presentes nos programas de formação continuada de professores – exercício este que nem sempre é fácil de ser realizado, pois a tendência a escolarizar dinâmicas formativas, também entre profissionais, é algo recorrente. Por isso, também se discutia frequentemente sobre as formas de abordagem e condução didática utilizadas pelos diferentes atores responsáveis nos encontros de formação, tencionando modos de fala, de apreciação, de orientação dos encontros.

No que se refere à *constituição da identidade profissional*, ela está ligada aos diferentes fatores que fazem parte do ser professor, tais como sua história de vida, formação, realidade em que atua, exigências e baixos salários. A identidade do professor pode, muitas vezes, estar relacionada à baixa autoestima, pois, não raro, os professores são tidos como únicos responsáveis pelo fracasso escolar. Assim, a formação pretende desconstruir a imagem negativa da docência e investir em uma construção positiva da identidade profissional coletiva. A estratégia formativa utilizada pretende estimular o exercício da memória e da trajetória docente, que

muitas vezes acaba sendo guiado por ações irrefletidas dentro de sua rotina.

Para a equipe do PNAIC-UFPel, investir na construção da identidade profissional coletiva tem como foco recuperar seu protagonismo como ator social capaz de estabelecer problematizações sobre como “ser professor” nos contextos culturais contemporâneos, reconhecendo este lugar como aquele desde onde se pode indicar os dilemas e os desafios que constituem o exercício docente. Nessa direção, a identidade profissional não está atrelada a uma determinada forma padronizada de exercício profissional ou aos resultados que são produzidos, mas a um coletivo que é capaz de explicitar problemas e sobre eles pensar, indicando aspectos a serem considerados para a garantia de condições de trabalho e de organização da carreira profissional.

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

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, 2012, p. 18).

Por fim, o princípio da *colaboração* busca romper o individualismo, em um aprendizado coletivo que exercite participação, respeito, solidariedade, apropriação e pertencimento. Esse princípio pode ser alcançado através da estratégia de ouvir os professores

sobre a dinâmica da formação continuada ao longo do processo, para, assim, poder planejar e replanejar os encontros levando em conta suas expectativas e necessidades.

Para finalizar, considerando o contexto de formação para o qual esses princípios são propostos, cabe destacar a recomendação sobre a criação de um conselho ou núcleo de alfabetização pelas secretarias de Educação. No caderno de apresentação do Pacto, aponta-se como tarefa desse conselho

[...] 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, 2012e, p. 11).

A criação desse conselho, envolvendo diferentes profissionais e atores sociais, visa fomentar continuamente discussões sobre as condições de trabalho, as necessidades formativas dos professores, as definições curriculares, o desenho das práticas pedagógicas, as formas de atender às demandas das crianças e de apoiá-las em suas necessidades, a seleção de materiais e recursos de apoio ao trabalho pedagógico, o fortalecimento das relações na comunidade em que se insere a escola, entre outras pautas.

De igual forma, este conselho ou núcleo de alfabetização incentiva e define diretrizes e condições para o estabelecimento de uma política de formação continuada para os profissionais da educação, incluindo professores, gestores e outros que apoiam a docência. A finalidade dessa política é a de viabilizar a efetivação de práticas docentes de maior qualidade no ciclo de alfabetização e, sobretudo, de valorização do professor alfabetizador – tarefa

essa para a qual diferentes atores institucionais e sociais precisam ser sempre mobilizados e envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 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.

BRASIL. Lei nº 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**, Brasília, DF, 8 nov. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Mpv/586.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 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, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF,

5 jul. 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015.

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

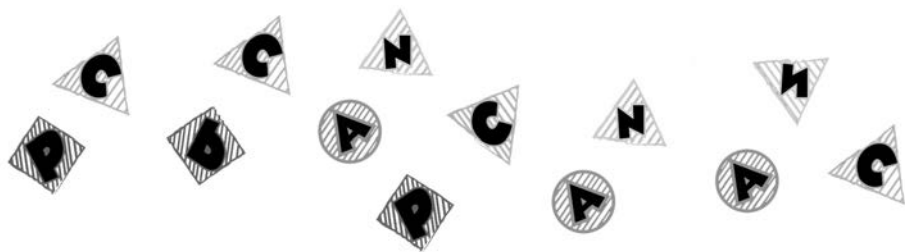
BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

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, 2012d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

FERREIRA, A. T. B. 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, 2012, p. 7-21.



ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PROPOSTAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC-UFPEL

CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa proposto pelo Ministério da Educação com o propósito de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade. Entre suas ações¹ está a formação continuada de professores alfabetizadores, coordenada por universidades públicas, responsáveis pela realização dos processos formativos dos professores orientadores de estudo, profissionais que atuaram diretamente na formação dos alfabetizadores das redes de ensino.

As ações desenvolvidas pela equipe do PNAIC², sob a responsabilidade da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), tiveram como eixo articulador a promoção de uma prática reflexiva, a luz de estudos teóricos, sobre temáticas que emergem do cotidiano escolar, tais como planejamento, avaliação, interdisciplinaridade,

- 1 A formação continuada foi uma das ações do PNAIC, que se encontra articulada a outras três: disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão; e mobilização e controle social.
- 2 Equipe da UFPEL é constituída pela coordenação, supervisores e formadores, que atuam na formação dos orientadores de estudo e dos coordenadores locais.

currículo, entre outras. Por meio da problematização e da teorização, buscou-se o redimensionamento da prática pedagógica a partir das reflexões realizadas com base nos aportes oferecidos pelos cadernos de formação do PNAIC e por artigos e livros sobre educação.

No presente texto serão apresentadas as estratégias formativas que compuseram o planejamento proposto pela equipe da UFPel, no qual se destacam as formas de apresentação da leitura deleite, o contrato didático, a caderneta de metacognição, o livro da vida, a leitura e sistematização dos estudos, as mostras de trabalhos e as oficinas. Tais estratégias foram relevantes na promoção de espaços que propiciaram ao professor a possibilidade de questionar, analisar e teorizar sua ação docente de forma sistemática e reflexiva, buscando a sua reconstrução.

As estratégias formativas apresentadas também serviram de referência para se refletir sobre o planejamento docente e contribuíram para que os professores pudessem se constituir como sujeitos autônomos, suscitando mudanças no contexto educacional. Assim, no contexto do PNAIC-UFPEL, as estratégias formativas foram concebidas como vetores do processo de formação profissional, pois, por meio delas, condições para o questionamento individual e coletivo das práticas realizadas no ciclo de alfabetização foram favorecidas. Esse aspecto poderá ser observado nos excertos selecionados dos relatórios das atividades de formação, elaborados pelas formadoras, que serão referidos ao longo das próximas seções.

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO PNAIC-UFPEL

O processo de organização das estratégias formativas iniciava com reuniões entre a equipe de coordenação geral e supervisão da UFPel. Nesse momento, eram elencados aspectos importan-

tes a serem abordados em cada encontro das formadoras com as orientadoras de estudo, atentando-se aos principais conceitos a serem explorados, elaborando o que se intitulou como “esqueleto da formação”. Nele eram indicadas quais leituras seriam realizadas nos cadernos de formação do PNAIC, bem como quais artigos, livros ou vídeos seriam adicionados para ampliar as discussões propostas nos encontros de formação. Eram ainda sugeridas algumas formas de sistematização das leituras, bem como oficinas que privilegiavam o debate sobre as temáticas em estudos.

Num segundo momento, os supervisores, em reunião de planejamento com os formadores, apresentavam o esqueleto da formação, que era discutido e modificado, qualificando a proposta. Os formadores, de posse da leitura prévia dos cadernos e do esqueleto de formação, se reuniam conforme seu polo de atuação³ para debater os textos. As discussões focalizavam o entendimento dos principais conceitos a serem explorados nos seminários, além do estudo dos relatos de experiência contidos nos cadernos como forma de registro e reflexão da prática pedagógica. Nesse momento, as formadoras incorporavam outras leituras, dinâmicas e oficinas para elaboração de estratégias metodológicas, discutindo-as com os supervisores do respectivo polo.

A respeito do processo de planejamento vivenciado entre equipe diretiva, supervisores e formadores, destaca-se um excerto do relatório anual de atividades elaborado por uma formadora que atuou na equipe PNAIC-UFPEl:

Para as reuniões de planejamento, foram propostas as leituras prévias dos cadernos do PNAIC, os quais foram de uma leitura prazerosa e esclarecedora sobre algumas práticas, no meu caso, em relação ao trabalho da arte na escola. Nes-

3 A equipe de formadores era subdividida por grupos conforme os polos de atuação para elaboração dos planejamentos para as formações com as orientadoras de estudo. Foram inicialmente três polos: Porto Alegre, Osório e Pelotas.

tas reuniões pudemos contar com o apoio dos supervisores no sentido de elucidar alguns pontos que, mesmo após a leitura, continuavam sem pleno entendimento. No grupo com os outros formadores moldamos o planejamento sugerido pelos supervisores e reformulamos algumas propostas de acordo com o que acreditamos ser importante para os orientadores de estudo receberem e trabalharem com os professores alfabetizadores (S. S., Relatório anual de formação, 2016).

As discussões e o processo de elaboração do planejamento aconteciam durante as reuniões semanais e se estendiam em ambiente virtual. As propostas de planejamento elaboradas pelos formadores de cada polo eram enviadas por e-mail aos supervisores para que estes pudessem ler e sugerir alterações. Por fim, em reunião coletiva da equipe PNAIC-UFPEL as propostas de planejamento de cada polo eram apresentadas e debatidas, realizando, ainda, alterações e modificações a fim de qualificá-las. Essas reuniões eram gerenciadas pela equipe de supervisão, que atentava para os conceitos que precisavam ser bem explorados de modo que pudessem realmente auxiliar o trabalho pedagógico do alfabetizador. Dessa forma, era preciso que as reflexões advindas do aporte teórico estudado nas formações estivessem interligadas com a realidade vivenciada na prática escolar desses docentes.

Durante as reuniões de estudo e planejamento sempre se procurou manter uma postura de diálogo construída a partir da premissa de que a formação docente é uma prática social que “[...] deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera política pública”, como afirma Veiga (2010, p. 15). Para tanto, procurou-se possibilitar um espaço de estudo sistemático e organizado que favorecesse as trocas e o mútuo empenho entre

supervisores e formadores, para o qual o esforço compartilhado e democrático foi fundamental.

Na estruturação do esqueleto de formação, algumas práticas foram definidas por se entender que a formação deveria ter uma linha condutora comum: a leitura, a escrita, a socialização e análise das práticas de ensino, a discussão em grupos. Para tanto, estabeleceu-se que em todos os encontros de formação seriam realizadas as seguintes estratégias formativas: a leitura deleite, o contrato didático, o relato de práticas, a mostra de trabalho, a caderneta de metacognição, a leitura e sistematização dos estudos, as oficinas e o livro da vida. Essas estratégias formativas objetivaram favorecer espaços de comunhão de saberes, partilha de dúvidas e inquietações, momentos de estudo dirigido e avaliação e autoavaliação contínuos. Além de incidir na formação do professor, tais estratégias formativas poderiam ser incorporadas pelas alfabetizadoras em seus planejamentos das atividades de ensino no ciclo de alfabetização.

A seguir, cada uma dessas estratégias formativas será brevemente apresentada.

A LEITURA DELEITE

A leitura deleite proporciona ao participante perceber que em diversos momentos da vida cotidiana a leitura está presente e tem diferentes finalidades. Uma delas é a leitura para o divertimento, para o bel-prazer. Assim como destaca Seal (2012, p. 25), “além do deleite, o exercício individual da leitura propicia [...] o aprimoramento de estratégias de compreensão do que está sendo lido”. Embora essa já fosse uma das atividades permanentes preconizadas pelas ações do Pacto, para serem executadas nas salas de alfabetização, tal prática, no entanto, foi ampliada pela equipe PNAIC-UFPEL, que sugeriu formas de apresentação da lei-

tura deleite que pudessem estimular o gosto pela leitura. Sabe-se que apenas solicitar às crianças que leiam em sala de aula, ou mesmo quando o professor lê para elas, por si só não garante um ambiente propício para estimular o ato da leitura. É preciso certo encantamento para aproximar a leitura das crianças que pouco leem, excetuando, é claro, as situações de práticas escolares que exigem a leitura.

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. Muitas foram as formas de apresentação da leitura deleite, entre elas destaca-se a formação em que se utilizou o “varal poético”, com diversos gêneros textuais (crônicas, contos, poesias). Nessa proposta, vários textos foram impressos em folhas coloridas e pendurados num varal, que foi fixado no fundo da sala. Em momentos específicos ou durante o intervalo, as orientadoras de estudo podiam escolher e ler um dos textos. As leituras para o grupo eram feitas no dia seguinte para que as cursistas pudessem realizar uma primeira leitura como forma de se aproximar do que seria lido e preparar-se para a leitura para o grande grupo.

Durante as formações salientou-se a importância de garantir tempo de preparo e aproximação com o texto também pelas crianças. Essa atividade foi bem aceita pelas turmas, que reconheceram que esta poderia ser uma forma interessante de chamar a atenção das crianças com as cores das folhas e sobre o fato dos textos serem “recolhidos” de um varal. Essa exposição lúdica do texto acabou sendo replicada nas formações das orientadoras de estudo com as alfabetizadoras, e, em alguns casos, estas também as utilizaram em suas salas de alfabetização.

Figura 1 – Varal literário



Fonte: Acervo da autora (2013)

Tomou-se o cuidado de explicar para as cursistas que a leitura deleite não pode ser confundida com a leitura atividade. Enquanto a primeira seria utilizada para aproximar o sujeito da prática de leitura, tornando-o leitor em potencial pelo simples prazer de ler, a leitura atividade seria aquela que teria uma finalidade didática de exploração, por exemplo, de conceitos matemáticos, de sonoridade das palavras para se trabalhar a consciência fonológica, entre outras, envolvendo o ensino sistemático de diferentes áreas do conhecimento e o aprimoramento da habilidade de ler.

Outras formas de apresentação da leitura deleite fizeram parte do planejamento das formações como a “árvore literária”, que consistia em deixar pendurados em galhos de árvore textos dentro de envelopes. Apresentou-se ainda o “móvil literário” com textos de piadas e adivinhas, no qual os textos ficavam presos. Como forma de valorizar o processo de dobradura de papel, na ocasião do centenário de Vinicius de Moraes, seus poemas infantis foram impressos em papel de dobradura e dobrados em forma de barquinhos. Outra forma de exploração foi por meio de textos

com diferentes tipos de mensagens que foram afixados em bandeirinhas tibetanas, que, além de inovarem como suporte para os textos de diferentes gêneros, poderiam explorar a própria cultura do Tibet ao apresentá-las para as turmas, ampliando os aspectos culturais das docentes. Por fim, cita-se a apresentação da obra *Ynari: a menina das cinco tranças*, do escritor angolano Ondjaki, que explorou a cultura da boneca de pano.

Nesse sentido, destacam-se excertos do relatório anual de atividades: “a leitura deleite foi apresentada com a obra ‘Ynari, a menina das cinco tranças’. Cada formadora confeccionou uma boneca Ynari e, em cada trança, havia um trecho da história, o qual era lido nos encontros do turno da manhã” (E. C., Relatório anual de formação, 2016); “destaco como pontos marcantes dessa formação a leitura do livro Ynari, a menina das cinco tranças que permeou os cinco dias de encontro e trouxe reflexões muito importantes ao grupo, abrindo novas perspectivas de trabalho através da leitura [...]” (N. X., Relatório anual de formação, 2016).

Essas e outras formas de apresentar e deixar à disposição os textos para a leitura deleite acabaram sendo incorporadas também nas formações das orientadoras de estudo com suas turmas de alfabetizadoras, que, por sua vez, levaram para suas salas de aula. Em formações posteriores, relatavam sobre a motivação das crianças em escolher os textos que a toda semana eram apresentados num suporte diferente.

Observou-se que atitudes como essas acabaram encorajando algumas crianças, que, seguindo o modelo de apresentação da leitura deleite demonstrado por sua alfabetizadora, também levaram para a sala de aula formas de apresentar a leitura deleite para os colegas. Como exemplo, destaca-se o relato de uma professora alfabetizadora que durante as formações do PNAIC mostrou por meio de registros fotográficos os personagens da obra *Meia palavra não basta*, de Maurício Veneza, confeccionados por um dos

seus estudantes, que os mostrava enquanto lia para a turma. Atitudes como essas parecem sinalizar que o processo de encantamento pela leitura parte de ações de cuidado com a apresentação dos textos.

Nas palavras de Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 72),

a leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes, [...] promove no ser humano a fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho; possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade [...], promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores.

Dessa forma, a equipe PNAIC-UFPEL, em todas as formações realizadas durante o período de vigência do projeto, preconizou o cuidado e o preparo da apresentação da leitura deleite na certeza de que boas práticas acabam sendo replicadas e, consequentemente, isso se reflete na formação das crianças como leitoras.

O CONTRATO DIDÁTICO

No início de cada encontro as formadoras propunham um contrato didático para combinar sobre o desenvolvimento das atividades em cada seminário de formação com as orientadoras de estudo. Nesse contrato ficava assegurado o compromisso assumido, desde a pontualidade nos encontros de formação até o nível de envolvimento nas leituras, discussões e atividades realizadas. Essa era uma estratégia para chamar a atenção das cursistas para o compromisso assumido com a formação docente, porque, para ser um espaço de prática reflexiva, de socialização, engajamento, colaboração e protagonismo, é necessário assegurar quais seriam

as metas a serem cumpridas por todos os agentes envolvidos, garantindo o êxito da formação. Consideravam-se, portanto, os benefícios da formação continuada, não apenas no âmbito profissional, mas também pessoal e social, ao longo da vida, tendo claras as metas e compromissos assumidos (VANISCOTTE, 2002).

Também fazia parte do contrato didático o comprometimento das orientadoras de estudo com as atividades de planejar as formações com suas cursistas, as professoras alfabetizadoras, e enviar esse planejamento à formadora antes de sua execução para que esta pudesse acompanhar, orientar e sugerir alterações quando necessário. Além disso, ao final de cada encontro com as alfabetizadoras, as orientadoras de estudo tinham o compromisso de escrever um relatório reflexivo sobre os encontros de formação realizados, bem como enviar as fichas de frequência digitalizadas com as assinaturas das participantes. Todos esses documentos eram enviados por e-mail para as formadoras com cópia para a secretaria da equipe PNAIC-UFPEL. Acordos referentes à data de entrega e revisão desses documentos eram acertados durante o contrato didático.

No excerto do relatório anual de atividades realizado por uma formadora, a seguir, pode-se observar uma breve descrição do processo de acertos sobre os *feedbacks* para uma turma de coordenadoras locais:

Realmente as deficiências da concepção de gestão existiam, e trabalhamos diariamente nisso, retomando as atividades em serviço, nas quais fiz questão de escrever as minhas considerações e indagações. Em momento reservado para tal, cada atividade foi revista e pode ser ampliada pelos CLs com as novas ideias e reflexões advindas das discussões na formação (R. N., Relatório anual de formação, 2016).

Privilegiar esses aspectos nos encontros formativos favorece a materialização da formação docente e evidencia o compromisso

do professor com a execução das suas tarefas, além de redimensionar a relação em bases mais colaborativas e democráticas.

RELATOS DE PRÁTICAS E MOSTRA DE TRABALHOS

Ao longo dos encontros, as orientadoras de estudo manifestaram o interesse em socializar os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos com as professoras alfabetizadoras durante as formações. A partir dessa demanda, estipulou-se um momento de apresentação e socialização desses trabalhos no primeiro dia de formação. Após as apresentações, os trabalhos ficavam expostos em cada sala durante toda a formação para que pudessem ser apreciados, inclusive entre as demais turmas.

Figura 2 – Mostra de trabalhos

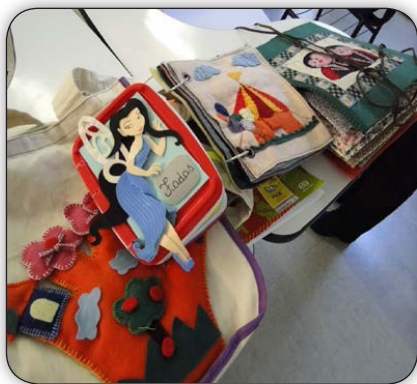


Figura 3 – Mostra de trabalhos



Fonte: Acervo da autora (2013-2014)

Convém ressaltar que os relatos das práticas socializadas durante os encontros de formação, bem como os trabalhos oriundos destas foram importantes para ouvir as cursistas relatando sobre o processo formativo em suas redes. Muitas vezes, relataram as dificuldades de organizar e realizar os projetos, as sequências di-

dáticas ou mesmo a criação e execução de jogos criados também por alfabetizadoras. Uma formadora discorre sobre isso em seu relatório anual de atividades:

É um processo no qual um contamina o outro com possibilidades de um “fazer pedagógico” mais interessante, que vise não à disputa ou competição entre os pares, mas momentos de socialização de grandes ideias que deram certo e podem ser reproduzidas e aprimoradas em outras salas de aulas, assim como saber como foram implementadas (C. F., Relatório anual de formação, 2014).

Partindo da premissa de que o professor é ativo em seu processo de profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando diferentes saberes (HOUPERT, 2005 apud BRASIL, 2012), julgou-se necessário abrir um espaço de mostras e relatos desses trabalhos também durante os seminários organizados pela equipe PNAIC-UFPEL, ao final de cada ano de formação. Nessa perspectiva, acreditou-se sempre na valorização do conhecimento que cada professor já traz, o que se constitui em caminho para o engajamento desse profissional em diferentes espaços pessoais e profissionais, que podem garantir e ampliar o seu processo de formação docente.

CADERNETA DE METACOGNIÇÃO

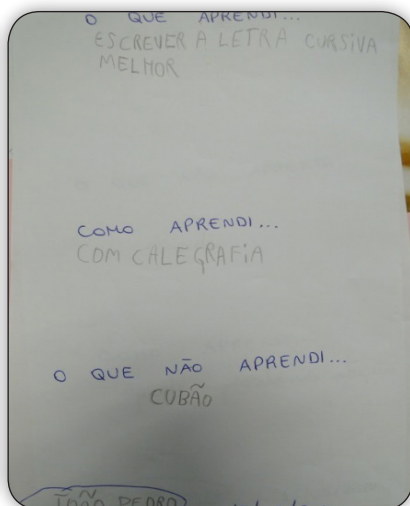
As atividades metacognitivas são aquelas nas quais o aprendiz reflete sobre os seus próprios processos de aprender (DAMIANI; GIL; PROTÁSIO, 2006). Para fomentar o exercício metacognitivo, inseriu-se nos planejamentos uma estratégia formativa intitulada “caderneta de metacognição”, que consistiu num pequeno caderno entregue às orientadoras de estudo no início das formações. Esse caderno era usado como instrumento de registro da reflexão

sobre a formação docente. Para tanto, três perguntas serviram como guia para a escrita da caderneta: o que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não entendi? As cursistas eram desafiadas a pensar criticamente sobre o que teriam aprendido ou não durante cada encontro de formação e explicar como se estabeleceu tal aprendizado.

Figura 4 – Leitura da caderneta de metacognição



Figura 5 – Caderneta de metacognição de um alfabetizando



Fonte: Acervo da autora (2013-2014)

Sobre o papel da caderneta de metacognição nos processos formativos, destaca-se um excerto do relatório anual de atividades realizado por uma formadora:

[...] Fiquei imensamente gratificada pela leitura das cadernetas de metacognição, que, diariamente, traduziam os meus objetivos que haviam sido traçados no dia anterior. A participação dos coordenadores locais foi efetiva, todas as

combinações cumpridas à risca, numa sintonia que nunca havia percebido em formações anteriores (R. N., Relatório anual de formação, 2016).

Essa escrita era realizada após cada dia de formação, em casa, e lida por voluntários para a turma no dia seguinte. 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. Insistiu-se nessa proposta de escrita reflexiva, pois, como destaca Oliveira (1995, p. 154), “o sujeito pode refletir e construir conhecimento explícito e a consciência metacognitiva, pela possibilidade de verificação do discurso escrito enquanto produto de pensamento, de objetivação da experiência pessoal”. Essa dimensão foi referida pelas orientadoras de estudo, conforme registro feito por uma formadora em seu relatório:

A caderneta de metacognição nos faz pensar e repensar em nosso encontro e a questão o que não aprendemos? de certa forma nos instiga a buscar informações e a estudar para esclarecer as dúvidas existentes.

A caderneta de metacognição foi uma novidade vou aplicar no meu município. O livro da vida também é uma ótima ideia que levarei para minha escola.

Gostei muito de aprender sobre a caderneta de metacognição e livro da vida (G. L., Relatório anual de formação, 2016).

Embora a adesão ganhasse a cada formação mais adeptos, os registros nas cadernetas resumiam-se a descrições do que havia acontecido em cada encontro. Sabe-se que uma escrita descritiva não é necessariamente reflexiva, uma vez que apresenta apenas o registro de alguns eventos ou exemplos de situações vividas. Para

ser considerada uma escrita reflexiva, é preciso ir além de considerar eventos. É necessário apresentar elementos que forneçam justificativas de forma descritiva para sua ocorrência, que podem estar baseados em julgamentos pessoais, reconhecendo pontos de vista alternativos (MIZUKAMI, 2006). 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. Sobre isso é possível conferir nos excertos dos relatórios anuais de duas formadoras:

Mesmo sendo um desafio para muitas o processo de escrita, ficou evidente que é necessário como ferramenta que provoca a reflexividade e pode provocar a mudança e replanejamentos da prática o que considero um crescimento no grupo. Dessa forma, em 2016, a leitura da caderneta teve grande aceitação das orientadoras de estudo; até as novas no PNAIC queriam ler suas cadernetas, para que coletivamente fossem identificando o que cada colega aprendeu, e como aprendeu. Nos detivemos bastante em observar como aprenderam, pois aí estavam pistas de metodologias e práticas pedagógicas que facilitaram suas aprendizagens, para assim possibilitarem e problematizarem nas formações que realizariam com as alfabetizadoras e davam pistas de como este grupo aprendia (T. C., Relatório anual de formação, 2016).

Os orientadores de estudo não só eram chamados a prestar a atenção no que os colegas colocavam, mas também de perceber se o que escreviam era reflexivo ou apenas descritivo. Foi um longo processo. O tempo utilizado era o suficiente para que boa parte pudesse ler sua caderneta e a cada encontro começar por quem não teria lido no encontro anterior. Com isso, pude verificar não só o que iam ou não assimilando so-

bre os aspectos abordados na formação, como o seu próprio processo evolutivo de escrita. Sem esquecer que o parâmetro avaliativo deve ser o aluno por ele mesmo, no caso, o orientador de estudo. Felizmente percebi significativas mudanças em alguns (C. F., Relatório anual de formação, 2014).

A partir desse exercício oral e da disponibilização de alguns textos a respeito da metacognição, obtiveram-se registros mais qualificados de escritas reflexivas. Percebe-se, assim, que “a metacognição pode ser entendida como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender” (VALENTE et al., 1989, p. 75).

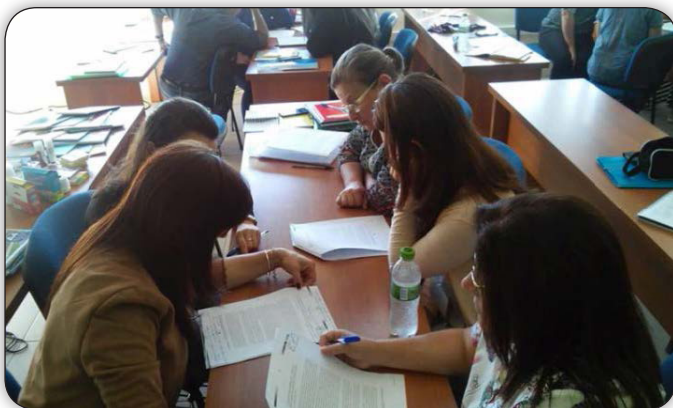
É importante ressaltar que a caderneta de metacognição servia também como um instrumento de avaliação para as formadoras, que podiam analisar até que ponto os objetivos de cada encontro estavam sendo alcançados, ocasionando, por diversas vezes, o redirecionamento dos planejamentos. Com isso, as orientadoras de estudo passaram a utilizar a caderneta de metacognição com suas turmas de professoras alfabetizadoras, e algumas destas, com suas turmas do ciclo de alfabetização. Segundo alguns depoimentos, as alfabetizadoras perceberam que a caderneta de metacognição era um instrumento de acompanhamento progressivo da aprendizagem escolar da criança, capaz de desenvolver suas capacidades cognitivas, ao mesmo tempo que fornecia informações sobre o seu desempenho, permitindo verificar se aprenderam o que lhes foi ensinado e, assim, decidir se era preciso retomar conceitos trabalhados ou se era possível aprofundá-los.

A LEITURA E SISTEMATIZAÇÃO DOS ESTUDOS

Durante as formações estipularam-se diversos momentos de leitura em grupo ou individualmente dos cadernos de formação ou de outros textos que contemplassem as abordagens realizadas

durante o dia de formação. Embora as leituras fossem solicitadas com antecedência, durante os encontros de formação alguns textos eram relidos e sistematizados pelas cursistas, que deveriam apresentar o resultado dos estudos e discussões realizadas no pequeno grupo para a turma.

Figura 6 – Leitura e sistematização de estudos



Fonte: Acervo da autora (2014)

As formas de apresentação das sistematizações de leitura eram diversificadas. Apresentavam-se desde mapas conceituais escritos em cartazes até vídeos, teatro, música, brincadeiras e jogos, que sintetizavam os conhecimentos abordados em cada encontro de formação. Após, as formadoras realizavam uma síntese final com base nas apresentações das orientadoras de estudo, ampliando-as quando necessário.

No excerto do relatório anual a seguir, pode-se observar a solicitação de que a sistematização fosse feita na forma de apresentação de um vídeo:

Como forma de retomada do conteúdo discutido e trabalhado solicitei que criassem, em grupo, vídeos explicando a

importância do uso do material não estruturado e estruturado, embasados teoricamente, como se fosse uma reportagem para uma revista de educação. Essa atividade retomou as questões estudadas de forma lúdica e prazerosa (C. F., Relatório anual de formação, 2014).

A Figura 7 exemplifica o momento de filmagem do vídeo referente ao uso das fichas escalonadas, estudado em uma das formações de 2014, que teve como temática a educação matemática,

Figura 7 – Apresentação do uso das fichas escalonadas



Fonte: Acervo da autora (2014)

O objetivo era fazer com que as cursistas, além de apresentarem os conhecimentos ou dúvidas geradas a partir dos estudos e discussões em grupos, percebessem que as crianças em sala de aula também precisam vivenciar diferentes formas de sistematização dos conteúdos estudados. Oportunizar momentos de sistematização é algo extremamente importante no planejamento diário do professor para que os alunos possam rever o que foi

abordado ao final de cada aula trabalhada. Tal atividade podia ainda ser apresentada de forma lúdica e criativa. Nesse sentido, tentou-se oportunizar espaços para que o professor fosse capaz de mobilizar os conhecimentos/conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência (GATTI, 2008).

OFICINAS PEDAGÓGICAS

No âmbito educacional, a articulação entre teoria e prática encontra na metodologia das oficinas pedagógicas um recurso oportuno. Cuberes (apud VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11) conceitua oficina pedagógica como “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Foi com esse intuito que foram incluídas no planejamento das formações realizadas pela equipe PNAIC-UFPEL oficinas pedagógicas como uma estratégia formativa utilizada para assegurar muitos dos conceitos trabalhados durante as formações.

No excerto do relatório a seguir a formadora exemplifica o trabalho realizado por meio de uma oficina pedagógica que contemplou duas áreas do conhecimento, as artes visuais e a matemática:

Os cadernos na verdade já trazem um pequeno capítulo sobre essa questão, mas resolvemos elaborar uma formação em que essas duas áreas fossem mais aprofundadas. Para tanto escolhemos trabalhar com o artista Van Gogh através da apresentação de uma de suas obras: “O quarto em Arles”. Apreciação, reprodução e identificação de aspectos como o de profundidade foram conceitos trabalhados. O resultado foi acima do esperado. As orientadoras de estudo ficaram encantadas e de certa forma incomodadas com a carência de estudo sobre a arte. Esse trabalho finalizou com uma visita à Casa de Cultura Mario Quintana para ob-

servação do quarto do poeta na capital, Porto Alegre, com o objetivo de confeccionar um mapa do trajeto até o quarto e uma planta baixa do cômodo (C. F., Relatório anual de formação, 2014).

Foram propostas diferentes tarefas para as oficinas, desde uma perspectiva interdisciplinar (PAVIANI, 2005), envolvendo mais de uma área do conhecimento, até abordagens mais singulares, com foco específico, por exemplo, na resolução de problemas matemáticos ou introdução de características sobre um determinado gênero textual (MARCUSCHI, 2000). Tais oficinas por diversos momentos serviram para elucidar o que as orientadoras de estudo sabiam ou não sobre questões específicas da linguagem. Sobre isso, os trechos retirados dos relatórios anuais de duas formadoras exemplificam:

Cabe aqui refletir sobre muitas dificuldades percebidas em relação a questões relativas a oralidade e escrita, tais como formação de leitores, estratégias de leitura, conhecimentos linguísticos para a compreensão de textos, intertextualidade e a exploração dos gêneros, que puderam ser discutidas e experienciadas através de leitura, diferentes atividades e principalmente por meio da oficina proposta (N. X., Relatório anual de formação, 2016).

Outro momento importante de reflexão da prática foi durante a oficina de Estratégias de Leitura, onde tinha uma sequência de atividades que envolviam música, poemas, biografias, leituras e formação de palavras novas com as letras de uma palavra chave, no caso autorretrato. Esta atividade chamou a atenção das orientadoras de estudo pela praticidade da sua confecção e da quantidade de hipóteses de pensamento o aluno faz durante sua aplicação (S. S., Relatório anual de formação, 2016).

Realizaram-se, ainda, oficinas pedagógicas que abordaram outras estratégias formativas, como o planejamento de projetos e de sequências didáticas, bem como de avaliação de materiais didáticos, com base nos direitos de aprendizagem. As técnicas e os procedimentos utilizados foram bem variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas.

O trabalho por meio de oficinas constituiu-se também numa forma de revisitar a própria prática docente, pois se sabe que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada, embora já possuam um “saber” sobre sua profissão, nos processos formativos precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado (PERRENOUD, 2002). Assim, as oficinas constituíram-se em espaços favoráveis para esse processo de rever e refazer sua formação enquanto professor.

LIVRO DA VIDA

Por fim, tem-se o livro da vida como última estratégia formativa presente nos planejamentos elaborados pela equipe PNAIC-UFPEL. O livro da vida foi um instrumento criado com base nas técnicas de Célestin Freinet (1988), pedagogo francês que, como professor, o aplicou em suas turmas com o intuito de propiciar às crianças o registro da “livre expressão”, relatando acontecimentos experimentados e vivenciados no cotidiano da escola, bem como da vida junto à família e aos amigos.

Na formação do PNAIC-UFPEL, a escrita do livro da vida consistiu num momento em que, ao final de cada dia de trabalho, a turma realizava uma avaliação do encontro. Para mobilizar a reflexão, sugeriu-se que iniciasse por questões como: o que foi mais significativo no dia de hoje? Por quê? Como poderemos registrar?

O registro no livro da vida poderia ser feito de forma coletiva ou por um representante da turma.

No trecho extraído do relatório anual de uma formadora, pode-se verificar o quanto esse instrumento foi bem aceito pelos professores cursistas: “O livro da vida da turma representou as aprendizagens que ocorreram durante o dia de formação e se tornou prática diária de algumas orientadoras de estudo com suas turmas de alfabetização” (S. S., Relatório anual de formação, 2016).

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.

Esse instrumento também foi utilizado pelas turmas de orientadoras de estudo com as professoras alfabetizadoras, e estas, com suas turmas de alfabetização, que utilizavam o livro da vida como um documento onde as crianças poderiam registrar aquilo que teria sido mais significativo para elas, relacionando com suas próprias vidas. Evidencia-se, quando se analisam os registros de um livro da vida, o quanto essa estratégia formativa foi capaz de auxiliar na reflexão coletiva sobre os processos de aprendizagem, para além dos conhecimentos pedagógicos trabalhados. Na Figura 8 é possível conferir um grupo de professoras apresentando os Livros da Vida de suas turmas de alfabetização.

Figura 8 – Livro da vida de turmas de alfabetização



Fonte: Acervo da autora (2014)

Convém ressaltar que o registro no livro da vida distingue-se do portfólio, pois não significa simplesmente registrar ou colocar uma série de trabalhos realizados, mas se trata de um espaço de registro coletivo que resulta de uma avaliação oral feita em grupo.

É importante entender esse instrumento, assim como a caderneta de metacognição, como estratégia formativa que visa criar condições que favoreceram a reflexão sobre a ação docente. A diferença reside no fato de que a caderneta se configura num espaço de reflexão e registro individual, e o livro como uma prática de discussão e registro coletivo. Sobre tais aspectos bem exemplifica o excerto do relatório anual de atividades realizado por uma formadora:

Em nossas formações o livro da vida sempre foi uma das grandes prioridades no final de cada encontro, e esse ano foi ainda mais significativo porque por diversas vezes serviu de termômetro para que eu repensasse e planejasse as

tantas questões que surgiram em relação à matemática (C. F., Relatório anual de formação, 2014).

O livro da vida se configurou como mais um instrumento relevante de registro da turma, pois, juntamente a outras formas de registros realizados na escola, ajudou a acompanhar o desenvolvimento das crianças. Além disso, diferentes formas de registro são fontes que favorecem a reflexão e a aprendizagem do professor, porque documentam o trabalho realizado com a turma e permitem avaliar a sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com formação docente não pode se resumir à transmissão de conteúdos, tampouco às experiências diárias de sala de aula do professor. A opção por um desses caminhos não o tornaria um bom profissional da educação. Isso significa dizer que a formação continuada se torna efetiva e necessária quando a prática e a teoria caminham juntas, pois “a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria” (SAVIANI, 2007, p.3).

Embora muitas vezes se julguem determinadas propostas de formação continuada como espaços de simples transmissão de conteúdos, juntamente a supostos manuais de como executar as ações pedagógicas, como se existisse um passo a passo a ser seguido, cabe aqui, portanto, uma ressalva importante: a equipe PNAIC-UFPEL sempre manteve como premissa “que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas” (GARCÍA, 1999, p. 47). Pelo contrário, todas as propostas apresentadas objetivaram a promoção de espaços que propiciassem ao professor pensar, analisar, interpretar, questionar e ampliar a sua ação pedagógica de forma sistemática e reflexiva.

Nesse sentido, entende-se em relação ao papel desempenhado pelo docente como mediador que, conforme refere Roldão (2005, p. 102),

saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...].

Com base na complexidade desse processo formativo, o planejamento das formações elaboradas pela equipe PNAIC-UFPEL visou a diversos momentos de estudo, discussão e experimentação. Viu-se nos encontros de formação a oportunidade de vivenciar com as cursistas uma proposta de planejamento pedagógico não para ser simplesmente replicada, mas que exemplificasse de forma teórico-prática que é possível promover ações pedagógicas inseridas numa rotina diária, nas quais os novos conhecimentos podem ser “incorporados de maneira dinâmica e não mecânica à estrutura cognitiva dos alunos” (CASTANHO, 2006, p. 158).

A questão central reside no planejamento, que se constitui numa bússola que orienta o docente a fazer escolhas coerentes, organizar as rotinas, ter objetivos delimitados, saber aonde quer e precisa chegar e o que deve ensinar aos seus alunos. Segundo Gómez (1995, p. 23), ao planejar aprende-se a “construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas”. Nesse sentido, a rotina escolar passa a ser um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas que estão baseadas na reflexão sobre como agir e sobre como ampliar as suas possibilidades (LEAL; GUERRA; LIMA, 2012).

A ação de planejar está intimamente ligada às aprendizagens e à construção dos conhecimentos, por meio da garantia dos direitos de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização, que precisam estar muito claros para o professor. Além disso, os princípios didáticos escolhidos por esse docente precisam motivar as crianças e favorecer as apropriações de modo reflexivo, problematizador e contextualizado, partindo do vivido em cada comunidade. Aliás, “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2010, p. 14).

Nesse sentido, as estratégias formativas vivenciadas nas formações promovidas pela equipe PNAIC-UFPEL procuraram valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação docente, de forma aliada às teorias que auxiliam no processo de reflexão e análise de seus percursos profissionais, pois a formação continuada precisa se estabelecer a partir “[...] de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Convém ressaltar que a simples participação em atividades de formação continuada não se constitui em fórmula mágica para sanar todos os problemas profissionais do cotidiano docente. No entanto, deve-se admitir que ela é capaz de propiciar melhorias significativas nas ações pedagógicas, para quem está tanto na posição de cursista como na de formador.

A partir do debate proposto, não restam dúvidas da relevância do processo de formação continuada, bem como de se incorporar estratégias formativas que possibilitem a reflexão, o registro e a autoavaliação do trabalho docente, não apenas nos encontros

de formação docente, mas que essas ações estejam presentes no planejamento do ensino no ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006.

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.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

LEAL, T. F.; ALBURQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**.

Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC, SEB, 2007, p. 69-83.

LEAL, T. F.; GUERRA, S. E. M. S.; LIMA, J. M. Atividades em grupo: que benefícios podem trazer no processo de aprendizagem? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita na sala de aula. In: AZEREDO, J. C. de. **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**. Processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2006.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ONDJAKI. **Ynari: a menina das cinco tranças**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceito e distinções**. Caxias do Sul: Educ; Porto Alegre: Pyr, 2005.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. do C. (orgs.). **Ser professor de 1º ciclo**. Construindo a profissão. Braga: CESC/Almedina, 2005.

SAVIANI, D. Pedagogias: o espaço da educação na universidade. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, abr. 2007.

SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEAL, A. G. de S. O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2012.

VALENTE, M. O. et al. O desenvolvimento da capacidade de pensar através do currículo escolar: utilização de estratégias metacognitivas. **Cadernos de Consulta Psicológica**, n. 5, p. 69-79, 1989.

VANISCOTTE, F. Fonctions et dispositifs de la formation continue des enseignants: tendances européens. In: CARLIER, R. P. **La formation continue des enseignants**: enjeux, innovation et réflexivité. Bruxelles: De Boeck, 2002.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VENEZA, M. **Meia palavra não basta**. São Paulo: Atual, 2009.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: o quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

DOCUMENTOS

C. F. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPe/RS, 2014.

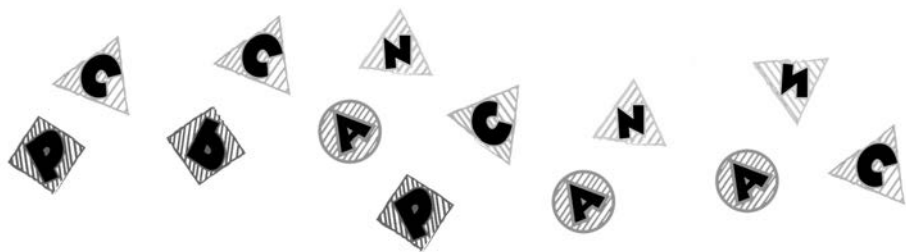
G. L. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPe/RS, 2016.

N. X. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPe/RS, 2016.

R. N. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPe/RS, 2016.

S. S. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPe/RS, 2016.

T. C. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPe/RS, 2016.



UMA NARRATIVA DAS AÇÕES DE PLANEJAMENTO E ASSESSORIA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DO PNAIC-UFPEL

CAROLINE TERRA DE OLIVEIRA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As ações desenvolvidas pela equipe do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa da Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPeL) foram realizadas com a intenção de construir processos de formação de professores que coadunassem os seguintes objetivos do programa: garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino fossem alfabetizados até os oito anos de idade; reduzir a distorção idade-série na educação básica; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; e construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

No PNAIC, a equipe de trabalho era composta pela coordenação geral, coordenação adjunta, supervisores e formadores, que, coletivamente, construíam a proposta de formação continuada dos orientadores de estudo, coordenadores locais e

professores alfabetizadores. No processo de formação de professores vivenciado no PNAIC-UFPEl, um fator importante se refere à realização de uma forma distinta de se pensar o papel da supervisão, especialmente no ano 2015. Nesse período, se formou uma equipe de supervisão interdisciplinar, que envolveu professores das áreas de letras, história, geografia, pedagogia, biologia e matemática. Essa forma de conceber o papel da equipe de supervisores gerou, em um momento inicial, certo estranhamento por parte dos formadores, devido às diferentes abordagens que eram construídas a respeito das temáticas estudadas no planejamento docente. Porém, ao longo do processo, os conflitos foram sendo contornados a partir do estabelecimento de um diálogo baseado no trabalho cooperativo e no entendimento das especificidades que integram o processo de planejamento pedagógico.

No presente texto, pretende-se debater as ações pedagógicas desenvolvidas pelos supervisores e formadores no processo de planejamento da formação dos orientadores de estudo durante o ano 2015. Nessa perspectiva, a escrita proposta aborda a narrativa das seguintes ações realizadas: as *atividades de estudo* desenvolvidas para fundamentar os encontros de formação dos orientadores de estudo, destacando-se os principais conceitos e abordagens explorados nos debates entre os supervisores e formadores; as *atividades de acompanhamento e avaliação dos planejamentos e relatórios anuais* enviados pelos formadores e analisados pelos supervisores; os *principais pontos trabalhados nos seminários de formação dos orientadores de estudo*, com a descrição dos temas e conceitos explorados nos estudos e das práticas pedagógicas desenvolvidas nestas formações.

Ressaltamos que esta narrativa pode servir como referência para pensar criticamente a construção de processos de formação continuada de professores, especialmente daqueles

que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, constituindo-se como parâmetro para refletir sobre o planejamento de processos formativos. Ante o exposto, afirma-se que o planejamento da prática docente é componente fundamental das ações didáticas a serem desenvolvidas na escola. Dentro deste contexto, a perspectiva de entendimento da organização do trabalho pedagógico como uma ação intencional, com finalidade e objetivos traçados, refletidos e avaliados continuamente, revela-se como instrumento de decisão e opção política, teórica e metodológica.

Desse modo, pensamos o planejamento como atividade organizadora e sistematizadora do trabalho docente: “com o planejamento, esperamos prever ações e condições; racionalizar tempo e meios; fugir do improviso e da rotina; assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido ao nosso trabalho”, como indicam Farias et al. (2011, p. 111). Os autores enfatizam que a unidade pretendida na ação de planejar o trabalho pedagógico não se refere à característica de uniformidade e padronização, ao contrário, é reconhecida a importância da flexibilidade e da ousadia, no sentido da necessidade de serem ressignificadas as concepções que norteiam a ação docente e revisados os referenciais que orientam as decisões destes profissionais.

Assim, as argumentações construídas neste texto reconhecem a relevância do planejamento docente na escola e a importância dos processos de estudo, das práticas de pesquisa e da atualização dos profissionais da educação, além de incluir os registros da atividade docente como instrumento de construção do conhecimento sobre a prática pedagógica. Fundamentamos nosso debate, em especial, nos escritos de Veiga (2012), Tardif (2014), Lengert (2011) e Thiesen (2008), entre outros.

O PLANEJAMENTO DE UM PROCESSO COLETIVO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O planejamento da formação continuada de professores no âmbito do PNAIC-UFPEL teve como base a realização de um importante trabalho coletivo, no qual, especialmente, eram debatidos os encaminhamentos para o planejamento do processo de formação dos orientadores de estudo. Entre os cadernos previstos para subsidiar a formação dos professores na terceira fase do programa, desenvolvida no ano de 2015, a equipe do PNAIC definiu os seguintes títulos:

- *Caderno de apresentação;*
- *Caderno 1: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização;*
- *Caderno 2: A criança no ciclo de alfabetização;*
- *Caderno 3: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização;*
- *Caderno básico: Gestão escolar no ciclo de alfabetização.*

Além de aprofundar as temáticas de estudo, nos encontros da equipe de supervisores e formadores também eram expostas as dificuldades encontradas na realização dos planejamentos dos encontros de formação com os orientadores de estudo e discutidas as propostas de organização, definindo as leituras dos cadernos do PNAIC, bem como a busca de outros livros e artigos que servissem como complemento para o aprofundamento teórico e conceitual das temáticas propostas. Além disso, os debates eram permeados de reflexões a respeito das teorias que poderiam subsidiar a construção de práticas pedagógicas de leitura, escrita e oralidade, fortalecendo o trabalho pedagógico dos professores que atuam no ciclo de alfabetização. Torna-se imperativo destacar

que o debate conceitual tem o papel de definir, estruturar e orientar as situações de ação presentes na prática educativa, conferindo um sentido e significado às atividades desenvolvidas em sala de aula, tal como aponta Tardif (2014, p. 150):

A função prática de tais teorias consiste em oferecer aos educadores razões para agir tal como o fazem ou como deveriam fazê-lo: uma teoria da atividade educativa nada mais é do que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos esforçamos por justificar através das normas do pensamento racional ou científico.

Os encontros de planejamento entre supervisores e formadores eram realizados semanalmente. Nesse processo, destaca-se sua importância para pensar a construção de um processo coletivo, porém se ressalta o permanente respeito da autonomia tanto da equipe de supervisão como da de formadores na realização do seu trabalho específico. Entre as ações empreendidas, ganham destaque as *atividades de estudo* desenvolvidas para subsidiar o planejamento das formações com os orientadores de estudo, realizadas nos encontros presenciais semanais e estendidas a ambientes virtuais de aprendizagem.¹

Desse modo, pautamos o trabalho de formação reconhecendo a formação continuada como um fator inerente à construção da profissionalização docente, no qual destacamos, a partir de Veiga (2012, p. 14), que um dos aspectos relevantes da docência é a ampliação da visão profissional, ou seja, a consideração de ser uma atividade especializada, que exige formação específica e continuada para o seu exercício, estando fundamentada na aquisição dos “[...] conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamen-

1 Ao longo dos anos de vigência do Programa PNAIC-UFPEL, diferentes ambientes virtuais foram utilizados: correspondência eletrônica, grupo fechado no Facebook; plataforma Moodle; WhatsApp.

te ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

Para isso, primeiramente a equipe de supervisão realizava a leitura e o estudo dos cadernos de formação, atentando-se para os principais conceitos a serem explorados. O aprofundamento teórico ocorria por meio de debates entre os supervisores sobre as temáticas abordadas nos cadernos e como elas poderiam ser exploradas nos encontros de formação com os orientadores de estudo. As discussões focavam o entendimento dos principais conceitos a serem explorados, além do estudo dos relatos de experiência contidos nos cadernos como forma de registro e reflexão da prática pedagógica.

Assim, após a discussão na equipe de supervisores, o aprofundamento conceitual era realizado com os formadores, de modo a auxiliar o trabalho pedagógico do professor que atua no ciclo de alfabetização, destacando-se o aspecto teórico em sua inter-relação com as práticas pedagógicas que estivessem articuladas aos problemas vivenciados na escola e às dificuldades que estes docentes encontram ao realizarem atividades de leitura, escrita e oralidade nesta etapa de escolarização.

Sobre este aspecto, destacamos a relevância do PNAIC na construção da profissionalização docente, fator necessário para qualificar as ações educativas na escola. Salientamos a importância de ampliar os processos de formação continuada de professores, no sentido de romper com a concepção da profissão docente como vocação, reivindicando-se a necessidade da atualização a partir do estudo e da formação continuada. Entretanto, o aprofundamento teórico e conceitual deve estar inter-relacionado ao debate coletivo e cooperativo entre os docentes.

Desse modo, realizamos uma crítica à perspectiva de entendimento da formação docente como fator vinculado à ideia de vocação e reivindicamos a importância de recuperar o processo

de profissionalização, no qual são reconhecidas habilidades, competências e conhecimentos específicos, necessários ao exercício do magistério. Lengert (2011) afirma que a ideia da profissão docente como vocação acentuou os processos históricos de precarização do trabalho dos professores, contribuindo para se instaurar a desprofissionalização e a proletarização docente. Entre os fatores que geraram a desprofissionalização, o autor cita a importação de tecnologias e pesquisa externa e a perda da autonomia nos processos decisórios sobre questões relacionadas à educação, especialmente no contexto das reformas educacionais. Além disso, também podem ser destacados “a expansão escolar, o aumento do número de professores, as incertezas face às finalidades e às missões da escola; a incerteza quanto ao papel na reprodução cultural e na formação de elites e até algumas correntes pedagógicas” (LENGERT, 2011, p. 14). Assim sendo, sobre a ideia de vocação e profissionalização docente, enfatizamos a própria análise de Lengert (2011, p. 21):

Colocando a profissão docente sobre os patamares da divindade, do idealismo e da vocação, parece poder ser professor somente *aquele que nasce professor* (SPRANGER, 1958). Evidentemente, essa afirmação perde o sentido quando falamos de profissionalização. Existe, sim, uma formação que pode preparar adequadamente a professora e o professor, e também é possível falar de uma formação que pode acompanhá-lo(a) durante o desenvolvimento de suas carreiras.

A profissionalização docente leva em consideração a importância da formação de professores para o exercício do magistério, entendida como direito. Nesta ótica, ultrapassa a concepção “das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública” (VEIGA, 2012, p. 15). Assim, formar professores implica reconhecer a relevância da função docente na

atualidade e sua necessidade de valorização profissional. Veiga (2012, p. 16) destaca algumas premissas necessárias para o debate a respeito da formação de professores, entre elas: inspirar-se em objetivos que evidenciam a opção política e epistemológica adotada; articular a formação pessoal e profissional; vincular-se à história de vida, sendo autoformativa; tratar-se de um processo coletivo, reservando tempo e espaço para ações de cooperação e solidariedade.

No âmbito da formação docente no PNAIC-UFPEL, em relação às *atividades desenvolvidas visando ao acompanhamento e à avaliação dos planejamentos realizados pelos formadores*, a equipe de supervisão, em reuniões semanais com os professores formadores, analisava e discutia coletivamente o planejamento proposto. Nesses momentos, apresentava materiais pedagógicos elaborados pelos supervisores para apoiar as formações dos orientadores de estudo e indicava leituras complementares dos cadernos de formação para aprofundar conceitos, debater as dificuldades encontradas no processo de formação e realização dos planejamentos.

Após o debate do planejamento e o aprofundamento conceitual serem realizados no encontro presencial semanal, os formadores postavam, em ambiente virtual, o planejamento realizado para a próxima formação com os orientadores de estudo, estipulando-se um prazo para a revisão e reorganização caso necessário. As atividades desenvolvidas visando ao planejamento dos encontros de formação dos orientadores de estudo incluíram como ponto importante a leitura atenta, crítica e dialogada dos cadernos de formação do PNAIC, o debate conceitual das temáticas problematizadas neste material e em outros artigos e livros complementares ao estudo, a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas nos anos anteriores e os temas que deveriam ser aprofundados nestes seminários.

Nesse sentido, os supervisores e os formadores, no processo de planejamento dos encontros de formação presencial dos orientadores de estudo, analisavam os seguintes aspectos: os pontos necessários ao aprofundamento conceitual dos professores; a análise em relação ao tempo que era estipulado para cada atividade proposta; as observações necessárias em relação às atividades lúdicas sugeridas e o modo como as oficinas propostas seriam conduzidas; havia recomendações de leituras complementares para o estudo, além da indicação de vídeos educativos que poderiam auxiliar nas discussões propostas; realizavam-se observações em relação ao encadeamento entre uma atividade e outra e o encaminhamento que as formadoras fariam em relação às leituras para as próximas formações; analisava-se o modo como seria realizada a leitura deleite, bem como a forma como seriam construídos os registros na caderneta de metacognição e no Livro da Vida. Sobre estes dois últimos, destaca-se um excerto do relatório anual de atividades realizado por uma formadora que atuou no polo Pelotas/RS:

Com a caderneta de metacognição ressaltamos a importância do hábito do registro, realizando uma reflexão sobre: O que eu aprendi? Como eu aprendo? O que eu não entendi? Este registro será realizado sempre em casa. E também o livro da vida, que é um registro coletivo, com as reflexões e indagações do grupo, registrando a questão mobilizada do dia, será realizado o registro diariamente e poderá ser realizado por todos do grupo ou um representante, e a leitura deleite, ressaltando a leitura por prazer, que neste ano trabalharíamos com a leitura deleite que permearia toda formação (P. F., Relatório anual de formação, 2015).

Importante salientar que o momento da leitura crítica do planejamento das professoras formadoras pela equipe de supervisores consta como ponto imprescindível do projeto, pois os supervi-

sores deveriam se atentar para os momentos dedicados à leitura e a sistematização teórica dos cadernos de formação, além de observar o modo como seriam compartilhadas as sistematizações no grande grupo e como seria conduzido o debate durante o encontro de formação. Essas ações de formação construídas evidenciam um entendimento a respeito do papel da docência e as especificidades necessárias ao desempenho das tarefas de educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, tal como afirma Veiga (2012, p. 15). Nessa perspectiva, partimos da concepção de que “formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica” (VEIGA, 2012, p. 14).

As atividades desenvolvidas visando ao acompanhamento e à avaliação dos planejamentos contavam com o diálogo nos encontros presenciais semanais, mas, também, dos que eram realizados em ambiente virtual. Nesse espaço eram compartilhadas sugestões de vídeos educativos, artigos complementares ao estudo, dificuldades encontradas no entendimento dos conceitos teóricos, encaminhamento das propostas de formação. Após o encontro com os orientadores de estudo, realizava-se o encontro presencial entre os supervisores e formadores para a avaliação do trabalho desenvolvido. Esta avaliação presencial, pós-realização do encontro, era de fundamental importância para o encaminhamento das propostas pedagógicas dos próximos encontros de formação a serem realizados.

Os principais pontos trabalhados nas formações dos orientadores de estudo pautaram-se em estudos dos cadernos de formação do PNAIC, realizando-se o debate crítico e reflexivo dos temas que envolvem o currículo, a escola inclusiva, a construção de relatos de experiência da prática docente, a importância da ludicidade

no ciclo de alfabetização, a pluralidade de infâncias, as diversas possibilidades de se explorar a cultura afro-brasileira e indígena na escola, a educação especial, a reflexão e compreensão sobre os direitos de aprendizagem, o entendimento sobre o papel e os pontos que integram a Base Nacional Comum Curricular.

A formação continuada de professores foi pautada no debate teórico e metodológico a partir da ótica da interdisciplinaridade, no sentido destacado por Thiesen (2008, p. 548): “o que se propõe é uma profunda revisão de pensamento, que deve caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber”. A interdisciplinaridade se constituiu como a metodologia de planejamento das ações educativas e base para o entendimento acerca do conhecimento a ser construído na formação continuada do PNAIC, além de pautar as discussões sobre a organização curricular no ciclo de alfabetização.

Ao longo do processo formativo, atuamos reconhecendo que não existe uma definição unívoca a respeito da concepção de interdisciplinaridade. Por isso, para realizar o processo formativo no âmbito do PNAIC-UFPEL, seguimos a proposição de Thiesen (2008, p. 546) a respeito desta temática: “a interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes”. Ainda sobre esse processo, refere Thiesen (2008, p. 550):

Não é difícil identificar as razões dessas limitações; basta que verifiquemos o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, lembrar da forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros

de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, a importância e a relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário.

Assim, observando o que autor indica, especialmente quando enfatiza que ainda são incipientes as experiências educativas que tenham como base a interdisciplinaridade, procuramos no transcorrer das ações formativas realizadas no âmbito do PNAIC-UFPEL identificar as diversas razões para a ocorrência deste processo e, assim, sobre elas refletir e atuar no sentido de ampliar possíveis abordagens interdisciplinares na escola. Nessa direção, é importante considerar que o planejamento da formação que ocorreu em 2015 destacou como objetivos: compreender a importância da formação continuada; refletir sobre o professor como protagonista de sua formação e profissionalização docente; compreender a concepção de interdisciplinaridade, como pressuposto teórico que norteia o PNAIC; compreender a importância da realização dos registros no processo formativo do professor; debater e compreender os direitos de aprendizagem; discutir as bases teóricas e metodológicas da Base Nacional Comum Curricular.

Nessa direção, os estudos incluíram seleção de textos, imagens e obras artísticas que abordassem o aspecto da educação inclusiva, focando-se as temáticas indígenas e africanas e a importância de sua inserção no contexto escolar contemplando diferentes dimensões. Neste ponto, destacam-se as contribuições do projeto educativo “A cor da cultura”, especialmente, do acervo de obras literárias que abordam os aspectos históricos, sendo um importante material que subsidiou o planejamento das formações e o estudo sobre a cultura afro-brasileira. Importante salientar as contribuições da obra intitulada “Bastidores”, da artista plástica Rosana Paulino, na exploração deste tema.

A temática indígena constituiu-se como outro tópico sugerido pelos supervisores para problematizar a educação inclusiva. Os estudos realizados pela equipe de supervisores contaram com as contribuições de pesquisas, artigos e livros desenvolvidos pelo Instituto Socioambiental (ISA) e pelo Conselho de Missão entre Povos Indígenas (Comin), focando-se nos aspectos históricos e culturais dos povos indígenas e na visão que possuem sobre o meio ambiente, destacando-se a leitura crítica da realidade destas populações e o rompimento com visões estereotipadas. As obras artísticas de Élon Brasil foram exploradas no sentido de fomentar a reflexão e fornecer um suporte à construção da imagem que possuímos sobre os indígenas.

Em relação à descrição dos *encontros de formação com os orientadores de estudo*, cabe registrar que a equipe de supervisão atuava durante todos os dias de encontro junto aos formadores, oferecendo apoio pedagógico durante o período em que ocorriam as atividades de formação dos orientadores de estudo, realizando diferentes atividades de apoio. Na sequência, um breve registro sobre os encontros realizados em 2015.

No primeiro encontro de formação alguns pontos foram importantes para o debate e registro das professoras orientadoras de estudo, destacando-se as discussões sobre: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada; a importância da profissionalização docente e os aspectos relativos à formação e crítica ao princípio da vocação; debate sobre as ações do PNAIC no ciclo de alfabetização e quais as mudanças que o programa provocava na escola; discussão sobre os direitos de aprendizagem; discussões sobre os conceitos de criança e de infância e sua pluralidade; compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, bem como na formação continuada dos professores. Foi reforçado o papel na formação continuada do contrato didático, do livro da vida, da caderneta de metacognição e da leitura delei-

te, instrumentos de registro da prática pedagógica que se mostram fundamentais para refletir as ações pedagógicas desenvolvidas, os conflitos e potencialidades integrados neste processo.

Também na primeira formação foi trabalhado o Manual do PNAIC-UFPEL 2015 e sua importância na formação continuada, o conhecimento sobre os direitos de aprendizagem e sua relevância na ação pedagógica desenvolvida no ciclo de alfabetização, além do trabalho com projetos e sequência didática.

Na primeira formação foi indicado trabalhar na leitura deleite com a dinâmica das bandeiras tibetanas, relacionando-as à obra *O catador de pensamentos*, de autoria de Monika Feth. O objetivo seria relacionar o papel das mensagens registradas nas bandeiras com fragmentos da obra sugerida. As bandeiras tibetanas foram expostas na sala em um varal, no qual, em cada uma, foi registrada uma crônica para crianças, de autores como Rubem Alves, Martha Medeiros, Cláudia Tajés e Lia Luft. Neste encontro foram apresentadas as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras através do relato das orientadoras de estudo. Este processo foi significativo à medida que possibilitou o debate sobre a interferência que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa está produzindo nos processos de aquisição da leitura e escrita no ciclo de alfabetização. Sobre este aspecto enfatiza uma formadora em seu relatório anual de atividades:

As OEs [orientadoras de estudo] apresentaram relatos de atividades, de sequências didáticas e projetos didáticos interdisciplinares desenvolvidas pelas PAs [professoras alfabetizadoras], socializando com a turma. Foi uma atividade de muito prazerosa e gratificante, o PNAIC está colhendo frutos do trabalho desenvolvido desde 2013, foram apresentados trabalhos excelentes realizados com os alunos, mostrando que estamos no caminho certo (P. F., Relatório anual de formação, 2015).

O segundo encontro de formação foi realizado nos dias 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015, com carga horária de 40 horas. Foram elencados pontos de discussão dos cadernos de formação que permearam as práticas reflexivas dos cinco dias do seminário, sendo os seguintes: a realização de debate sobre o conceito de interdisciplinaridade; a importância dos registros escritos da realidade escolar; a realização de relatos de experiência como estratégia formativa; a análise de relatos de experiência presentes nos cadernos de formação do PNAIC; o currículo em uma perspectiva interdisciplinar; os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização; a importância do trabalho com projetos e sequências didáticas; a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular articulada aos direitos de aprendizagem. A leitura deleite que permeou toda a formação do segundo seminário foi realizada através das letras das músicas dos compositores presentes na obra *O limpador de placas*, entre as quais se destacam as composições de Tom Jobim, Pixinguinha, Noel Rosa e Vinicius de Moraes.

Além dos temas destacados, o debate do segundo encontro de formação incluiu questões referentes à construção de uma escola inclusiva, enfatizando-se as temáticas relacionadas à diversidade étnica e cultural de forma interdisciplinar no ciclo de alfabetização. Ainda assim, buscou-se ampliar os conhecimentos sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nesta ótica o trabalho com os orientadores de estudo buscou problematizar o racismo e as diferenças étnicas utilizando a literatura infantil. Cada professora recebeu uma sacola africana contendo poesias, lendas e contos africanos que foram utilizados para leitura deleite na continuidade da formação. Destaca-se a oficina realizada a partir da apresentação da obra da artista plástica brasileira, nascida em 1967, Rosana Paulino, sendo o principal foco de sua obra a posição da mulher, especialmente da mulher negra na sociedade brasileira. Assim como no primeiro encontro de for-

mação, foi reforçado o papel na formação continuada do contrato didático, do livro da vida, da caderneta de metacognição e da leitura deleite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se destacar alguns problemas que geraram dificuldades na realização do planejamento pedagógico da formação dos professores que integraram o referido programa, tais como: o atraso no repasse e liberação das verbas; a dificuldade de estabelecer um diálogo entre a universidade e o poder público estadual, processo que gerou problemas para os professores estaduais que participavam do PNAIC; e o corte de verbas no programa por parte do governo federal no ano de 2015. Estas questões geraram um sentimento de insegurança e incerteza frente à realização dos encontros de formação com os orientadores de estudo.

Além dessas questões, destaco a reflexão de uma formadora, registrada em seu relatório descritivo das atividades realizadas no ano de 2015, referente a outros fatores que prejudicaram o início da realização do projeto:

Além disso, as mudanças no governo estadual também trouxeram dificuldades e mais insegurança às professoras da rede. A substituição de Orientadores de Estudo, assim como a inexperiência das Coordenadoras, aliada às dificuldades financeiras e demora da Seduc [Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul] em posicionar-se sobre a continuidade no Programa, foram fatores bastante prejudiciais. No primeiro encontro presencial, as OEs encontravam-se perturbadas, graças a esses problemas, aliados ainda ao atraso no seu cadastro junto ao Simec [Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle], o que acarretaria em maior demora para o recebimento das bolsas (E. C., Relatório anual de formação, 2015).

O diálogo constante no processo de planejamento da formação dos orientadores de estudo fundamentou-se na reflexão crítica dos problemas encontrados pelos formadores e no aprofundamento conceitual dos principais temas em estudo. Esta perspectiva de formação continuada de professores, tendo como base o diálogo crítico e reflexivo do processo formativo, possibilitou a construção do que Veiga (2012, p. 17) denomina *contexto de coletividade*, no sentido de que a “formação busca a emancipação e a consolidação de um profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios”.

Importante considerar a relevância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para o desenvolvimento da formação continuada dos educadores que atuam no ciclo de alfabetização dos anos iniciais. Este projeto é fundamental na construção de bases que incidiram na profissionalização docente. Nesse sentido, reconhecemos a importância de desenvolver projetos que ampliem e fortaleçam os conhecimentos teóricos e os saberes da prática pedagógica dos professores, processo que integra a sua formação profissional com o objetivo de qualificar as práticas de leitura, escrita e oralidade no ciclo de alfabetização. Nesta perspectiva, destacamos a análise de Lengert (2011, p. 21):

Existe um paradoxo entre a visão idealizada e a realidade concreta da profissão docente. Por um lado, vê-se um professor desmotivado, que abandona a sua carreira, que mostra insatisfação pessoal e constante indisposição, o que leva à imagem de desconfiança sobre a qualidade e a competência da docência no exercício de sua função social. Mas, por outro lado, pesquisas (NÓVOA, 1999; GONÇALVES, 1999) demonstram que o prestígio dos professores continua intacto e que a profissão docente é vista muito positivamente, principalmente se for comparada com outras profissões. Portanto, não lhe falta imagem, mas profissio-

nalidade, pois as sociedades continuam muito bem com a sóbria consciência de que o investimento na profissionalização da docência é indispensável para que ela realize a função (embora incerta) que se lhe reserva.

Assim, podemos enfatizar que a importância deste programa de formação continuada para os professores participantes do projeto estava baseada, entre outros aspectos, na possibilidade de fortalecer os seguintes processos formativos:

- o fortalecimento da possibilidade de compartilhar experiências docentes: os professores que participaram do projeto possuíam um espaço para compartilhar as suas experiências sobre a profissão docente, e isso se traduzia em aprendizagens;
- a valorização dos processos de formação continuada dos educadores dos anos iniciais: havia um sentimento de valorização do professor que participava do programa, que se expressava pela possibilidade de realizar uma formação continuada com remuneração;
- o PNAIC se constituiu como fonte de pesquisa e registro do trabalho docente realizado no ciclo de alfabetização: são de suma relevância os registros históricos que o PNAIC realizava sobre a docência na educação básica através da produção de vídeos dos encontros de formação, relatos de experiências, registros fotográficos e escritos, que foram construídos durante os encontros e seminários de formação dos orientadores de estudo;
- a criação de espaços de estudo e atualização do conhecimento dos educadores: outro potencial do projeto se refere à possibilidade de atualização dos professores sobre as pesquisas desenvolvidas em educação, uma vez que o PNAIC-UFPEl integrava o estudo dos conceitos e o apro-

fundamento teórico sobre os processos de leitura e escrita no ciclo de alfabetização;

- o investimento do governo federal na formação dos professores que atuam no ciclo de alfabetização: igualmente, podemos destacar que o PNAIC sinalizava uma tentativa do governo federal de diminuir os contrastes históricos existentes entre a escola pública e a privada, no que tange aos índices de crianças alfabetizadas até os oito anos de idade, além de fortalecer a relação entre a universidade pública e as redes de ensino públicas;
- o incentivo aos espaços de debates sobre os conflitos e problemas que vivenciam os educadores em sala de aula: o programa possibilitava aos educadores debater e refletir sobre suas dificuldades e problemas enfrentados no ciclo de alfabetização, processo fundamental para a superação dos conflitos existentes no cotidiano escolar.

Percebe-se que, ao relatarem suas experiências e compartilhá-las com o outro, os educadores construíam um espaço de análise crítica do contexto escolar no qual estavam inseridos, debatendo as possibilidades e alternativas coletivas para a superação dos problemas que encontravam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a criança no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** gestão escolar no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

FARIAS, I. M. et. al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FETH, M. **O catador de pensamentos.** São Paulo: Brinque Book, 1996.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 16, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

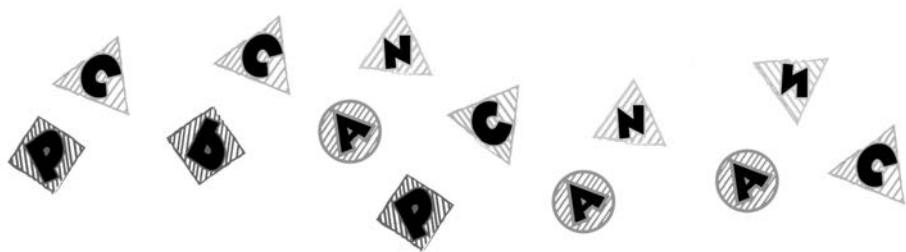
THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008.

VEIGA, I. P. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I.; D'ÁVILA, C. **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

Documentos

E. C. **Relatório anual de formação.** PNAIC-UFPEL/RS, 2015.

P. F. **Relatório anual de formação.** PNAIC-UFPEL/RS, 2015.



PLANEJAMENTO DAS FORMAÇÕES: A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE DOS FORMADORES

ELIANE KISS DE SOUZA
IGOR DANIEL MARTINS PEREIRA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O programa de formação continuada dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo constituiu-se num dos quatro eixos de atuação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esse eixo teve como base a alfabetização na perspectiva do letramento, que, no contexto educacional, era considerada uma das prioridades nacionais. Para a efetivação dessa prioridade, ofertou-se um programa nacional de formação, com foco na reflexão sobre a atividade docente, tendo como desafio o professor assumir-se como alfabetizador, com clareza “do que” e “como” ensinar.

Nesse contexto, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional e para garantir os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, em 2013, a formação contemplou a área da linguagem (língua portuguesa) e, em 2014, a área da matemática, sob a temática da alfabetização na perspectiva do letramento. Em 2015,

o processo formativo teve como ênfase o trabalho interdisciplinar no processo de alfabetizar letrando.

De acordo com o Manual do PNAIC-UFPel, entre as atribuições dos formadores estava a tarefa de “participar, colaborar e realizar o planejamento das atividades formativas a serem desenvolvidas com os orientadores de estudo do PNAIC”, “desenvolver o processo formativo dos orientadores de estudo” e “apresentar, após cada formação, relatório pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação dos professores orientadores de estudo”. A partir dessas atribuições dos formadores, neste artigo, apresenta-se uma análise do planejamento das formações dos orientadores de estudo no PNAIC-UFPel e, principalmente, dos relatórios reflexivos, abordando a construção da autonomia docente dos formadores, focando especialmente o processo vivido durante o ano 2015.

PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO: O TRABALHO INTERDISCIPLINAR

No terceiro ano de vigência do PNAIC-UFPel, a reflexão teve como foco a alfabetização na perspectiva do letramento, com base numa abordagem interdisciplinar. Nessa temática, o processo formativo esteve pautado em discussão teórico-prática, incluindo a garantia dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Nesse processo se considerou a especificidade de cada componente curricular, conforme o artigo 17 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que estabelece que “a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento”.

Com o foco em um estudo teórico-prático da interdisciplinaridade, em 2015, a formação foi realizada no segundo semestre, com leitura e estudo dos primeiros cadernos de formação entre os dispo-

nibilizados. Nesses cadernos, os textos contêm assuntos para refletir sobre a autonomia docente, de modo que o professor compreenda o seu processo formativo, socializando suas ações pedagógicas, especialmente as que foram realizadas na forma de sequências didáticas ou projeto didático, por meio de relatos de experiência, incorporando o conceito de interdisciplinaridade nas ações práticas em sala de aula. Tarefa complexa para o professor que teve uma trajetória como estudante bastante fragmentada, tanto na escola básica como na graduação, com o ensino distribuído em diferentes disciplinas.

Logo, a autonomia docente requerida para planejar ações interdisciplinares ao alfabetizar na perspectiva do letramento, assegurando o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem defendidos no PNAIC, exige mediação de situações de interação, rompendo com o engavetamento de conteúdos, contemplando as diferentes áreas do conhecimento (ALBUQUERQUE; LEAL; PESSOA, 2015). O trabalho interdisciplinar é, de acordo com os autores, uma tarefa complexa e desafiadora e, além de incluir os diferentes componentes curriculares, deve estar articulado às experiências dos alunos.

No caderno de formação de número 3, Mendes, Gomes e Silva (2015) apresentam que o trabalho interdisciplinar no ciclo de alfabetização é um caminho valioso para a efetivação da alfabetização na perspectiva do letramento. Para refletir sobre essa possibilidade de trabalho, duas propostas foram apresentadas. Pessoa (2015) aborda a sequência didática como uma possibilidade de interação entre as disciplinas e a realidade voltada para a formação integral das crianças por meio de atividades significativas e contextualizadas. Ferreira e Leal (2015) apresentam as potencialidades de um projeto didático, por este delinear situações-problema que permitem investigação, busca de informações, seleção e análise de dados, registros e produção do conhecimento, avaliação e socialização dos resultados.

Em ambas as propostas apresentadas, o que se busca? Procura-se por

[...] um ensino interdisciplinar que garanta a aprendizagem a todos os estudantes. As crianças têm o direito de concluir o ciclo de alfabetização com domínio do sistema de escrita alfabética e do sistema numérico decimal, de modo que possam ler e escrever textos com autonomia e resolver problemas matemáticos, e tendo ampliado suas experiências e saberes em todas as áreas de conhecimento (LEAL, 2015, p. 100).

Dessa forma, para propor um trabalho interdisciplinar no ciclo de alfabetização se faz necessário romper com a fragmentação curricular. Assim, para que o orientador de estudos pudesse compreender seu processo formativo no PNAIC como um lugar de possibilidade de trabalhar os diferentes componentes curriculares, considerando as especificidades de cada um, as atividades propostas contemplaram reflexões de textos de diferentes cadernos de estudo, contribuindo para um trabalho não linear, caderno por caderno, mas um estudo em que relações entre diferentes pontos de vista e abordagens fossem exploradas e cotejadas.

Os encontros de estudo e formação dos formadores e de estruturação das atividades do PNAIC 2015 iniciaram em agosto, com frequência semanal, às segundas-feiras, com o apoio dos supervisores e coordenadores junto à UFPel. Os encontros constituiriam-se em um espaço de reflexão. A exemplo disso, destaca-se que o processo formativo tinha como finalidade compreender e ampliar concepções sobre os conceitos dos textos contidos nos cadernos de estudo e planejar os encontros de formação com os orientadores de estudos.

Inicialmente, foi realizada uma retrospectiva dos encontros de formação realizados em 2013 e 2014 a partir de uma lista com os principais assuntos abordados no processo formativo dos orientadores de estudo, conforme Quadro 1. Com base na análise e reflexão desse material, houve consenso entre formadores, supervisores e coordenadores de que o planejamento da formação

para 2015 precisava contemplar, de forma simultânea, além de retomar as temáticas dos anos anteriores, a articulação entre os textos dos cadernos 1, 2 e 3, incluindo o caderno de apresentação e o caderno para gestores, por meio de um trabalho interdisciplinar, abrangendo os três polos de formação da UFPel.

Quadro 1 – Eixos e conteúdos da formação em 2013 e 2014

2013: área da linguagem	2014: alfabetização matemática na perspectiva do letramento
<ul style="list-style-type: none"> - Letramento (conceitos e didática) - Distinção entre alfabetização e letramento - Ludicidade e o sistema de escrita alfabética - Consciência fonológica e o processo de alfabetizar letrando - Organização do currículo no ciclo de alfabetização - O estudo da ortografia no terceiro ano - Alfabetização e letramento no campo - Avaliação no ciclo de alfabetização (inclusão, heterogeneidade, progressão escolar) - Leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística - Planejamento e organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização - Rotina, atividades permanentes, atividades diagnósticas - Sequência didática e projeto didático 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de numeração decimal <i>versus</i> sistema de escrita alfabética - Construção do número, incluindo o zero - Operações com números naturais - Estrutura do campo aditivo e multiplicativo - Resolução de problemas - Geometria e arte-educação - Estatística: combinatória e probabilidade - Medidas padronizadas - Sequência didática para alfabetização matemática - Análise de livros didáticos de matemática - A ludicidade na educação matemática e abordagens culturais - Estratégias de leitura - Matemática no campo - Educação inclusiva - Uso de materiais didáticos: dourado, blocos lógicos, do caderno de encartes, ábaco, Cuisenaire, os jogos na educação matemática e a organização da caixa matemática

Fonte: Material produzido pelos supervisores (2015)

Os supervisores apresentaram sistematizações dos textos dos cadernos, sugestões de leituras complementares e vídeos aos formadores. Assim, eles discutiram e analisaram os conceitos envolvendo o protagonismo e a autonomia docente em prol da alfabetização na perspectiva do letramento como uma proposta de trabalho interdisciplinar. Com essa proposta formativa, o formador pode assumir-se como sujeito da produção do saber, reafirmando que o conhecimento não é transferido, mas construído a partir da criação de possibilidades para sua produção. Para isso, é necessário alinhar e discutir saberes fundamentais para educação crítica, de modo que “a reflexão crítica sobre a prática se torne uma exigência teórico-prática sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2016, p. 12). Sob essa perspectiva, os formadores, a partir da escolha dos textos-base para as formações, conforme exemplo da Figura 1, planejaram de forma interdisciplinar atividades contextualizadas, incluindo a cultura indígena e africana, utilizando obras literárias. Também contemplaram de forma simultânea a reflexão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, do currículo, da garantia dos direitos de aprendizagem no contexto da discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por fim, produziram atividades práticas envolvendo projeto didático, sequências didáticas e relatos de experiência.

Figura 1 – Esboço de sugestão de planejamento

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PROJETO NACIONAL
pela
ALFABETIZAÇÃO
na
Idade Certa

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Porto Alegre, 28 e 29 setembro de 2015

Programação

16 horas

Local: Fundação Getúlio Vargas, Av. Praia de Belas, 1510 Porto Alegre/RS

	Segunda-feira 28 de setembro	Terça-feira 29 de setembro
MANHÃ 8:30	Acolhida Contrato didático Leitura de texto: "Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada", de Vera Lúcia Martinak (Caderno de apresentação, p. 52-61). Texto: "Profissionalização docente: entre vocação e formação, de Raimundo Engert Sistematização	Leitura de texto Caderneta de metacognição Planejamento como processo formativo do PNAIC: Manual do Pacto 2015 Ludicidade: "A criança no ciclo de alfabetização: ludicidade nos espaços/tempo escolares", de Helen Cristina Costa Alves Bernardelli (Caderno 2, p. 23-33) Mídia - https://www.youtube.com/watch?v=xilJh17eNIF Sistematização
12:00	Almoço	Almoço
TARDE 13:30	Leitura de texto Leitura do texto: "O PNAIC nos municípios: o que muda na gestão municipal e escolar?" de Ester Calland de Sousa Rosa (Caderno de gestão, p. 29-41) Reflexão em grupo - registro Sistematização	Leitura de texto A invenção da Infância https://www.youtube.com/watch?v=c0L82N1C7AQ - Reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo. Cultura escrita e infância: "O lugar da cultura escrita da criança: pode a escrita roubar a infância?" de Ana Lúcia Espindola e Regina Aparecida Marques de Souza (Caderno 2, p. 47-55). Direitos de aprendizagem do 1º ano
16:00	Intervalo	Intervalo
16:20	Instrumentos de registro – PNAIC- UF-PE Reflexão em grupo – registro Sistematização	Discussão Sistematização Encaminhamentos para a próxima formação
17:45	Livro da Vida	Livro da Vida
18:00	Encerramento	Encerramento

Fonte: Planejamento elaborado pelos supervisores e coordenadores (2015)

A partir do esboço aprovado em reunião, de forma plena ou com alterações, os formadores reuniam-se em seu polo de trabalho para elaboração dos objetivos, das atividades de acolhida, das leituras de texto, das formas de dinamizar a leitura da caderneta de metacognição, das atividades de avaliação para compor o livro da vida, para escolha de vídeos complementares e formas de sistematização e reflexão dos textos dos cadernos.

Quadro 2 – Exemplo de objetivos elaborados pelos formadores dos polos de Porto Alegre e Osório, para um processo formativo dos orientadores de estudo

- Aprofundar reflexões acerca dos conceitos de protagonismo docente, profissionalização docente e os princípios formativos do PNAIC 2015.
- Retomar as metodologias da formação mensal, as orientações do Manual 2015 e o processo formativo com o foco na interdisciplinaridade.
- Conhecer o grupo de novos orientadores de estudos, realizando atividades integrativas.
- Conhecer a história das bandeiras tibetanas e sua relação com o conteúdo abordado na construção do conhecimento e a função do professor como facilitador desta organização dos pensamentos.
- Estabelecer a relação com a narrativa proposta no livro *O catador de pensamentos* a partir das situações narradas no texto e comparar com suas experiências pessoais.
- Reconhecer e descrever seus pensamentos, por meio da história lida, e partilhar com os colegas os sentimentos e impressões sobre a história.
- Articular e mobilizar os conhecimentos teóricos que são trazidos nos cadernos de formação com os desafios da prática pedagógica de cada docente alfabetizador.

Fonte: Planejamento dos formadores (2015)

Após a conclusão dos planejamentos, os formadores socializavam suas construções por meio de apresentação em slides. Nesse momento, era realizada uma reflexão crítica e reconstrutiva por parte dos supervisores, que aportavam sugestões aos colegas formadores. Também ocorriam trocas de sugestões de atividades para a finalização do planejamento do encontro. Após o desenvolvimento da proposta, os formadores realizavam uma avaliação, pontuando aspectos positivos e negativos, com sugestões para qualificar o processo formativo.

O planejamento das formações dos orientadores de estudo, conforme descrição, corresponde às orientações didáticas com base teórico-científica e prática docente para o processo formativo do professor, pontuadas por Libâneo (2013). O autor refere que o planejamento, tarefa docente, deve incluir a previsão das atividades didáticas, mediante a organização e coordenação com base nos objetivos propostos, como a revisão e a adequação no decorrer do processo. Além disso, complementa afirmando que a ação de planejar não pode se reduzir ao simples preenchimento de formulários, por ser uma atividade de reflexão acerca das opções e ações, com ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade. Tudo isso porque é preciso considerar o planejamento como “um meio para se programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 2013, p. 245).

Como forma de ilustrar o caminho percorrido e as análises dos processos formativos dos formadores junto aos supervisores e coordenadores, destaca-se escrita extraída de um dos relatórios de formação:

Os encontros de formação aconteceram às segundas-feiras, turnos manhã e tarde, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, com participação do grupo de formadores, participantes dos três polos de atuação do PNAIC. O grande grupo recebia informações e orientações gerais sobre as formações, com sugestões de temas a serem abordados com as OEs, bem como a escolha dos textos dos cadernos de formação que utilizamos nos encontros presenciais com as alunas. Após apresentação de sugestões e esboço do planejamento, com os itens mínimos a serem abordados, os grupos se reuniam para a elaboração dos planejamentos que, após concluído, era encaminhado para análise e considerações dos supervisores da IES. Com

a conclusão dos planejamentos, os grupos apresentavam ao conjunto de formadores, com a presença dos supervisores, destacando pontos positivos e aspectos a serem melhorados nos planejamentos, possibilidades de execução e sugestões para complementação. Este momento tornou-se rico em troca de experiência e trabalho colaborativo, visto que tínhamos a oportunidade de rever os planos e aproveitar atividades planejadas por outros grupos (E. T., Relatório anual de formação, 2015).

O formador demonstra que os processos de formação junto à universidade responsável se tornaram de grande valia. O formador expõe sobre a riqueza do processo colaborativo, uma vez que não eram planejamentos impostos, mas construídos a partir de um fio condutor que viabilizava a troca entre formadores, supervisores e, por vezes, coordenadores. Tal relato sugere uma aproximação ao que Franco (2012) indica quando aborda o planejar como um ato de organização no coletivo. Fica evidente na fala da formadora que a ação colaborativa está estritamente ligada a uma prática coletiva, na qual colegas formadores contribuem um com o outro no traçado do planejamento para a formação dos orientadores de estudo.

Em relação às ações desenvolvidas entre os meses de julho de 2015 a janeiro de 2016, cada formador elaborou um relatório único de atividades, no qual faziam sua avaliação, indicavam sugestões e críticas. No texto, cinco temáticas precisavam ser contempladas, sendo elas: os encontros de formação com os supervisores e a coordenação geral do PNAIC-UFPel; as atividades de acompanhamento e avaliação dos planejamentos e relatórios enviados pelos orientadores de estudo; os encontros de formação com os orientadores de estudo; as atividades de estudo realizadas nos polos, com os colegas formadores, na forma presencial e virtual; e os pontos fortes e fracos bem como as sugestões para a

continuidade do programa em 2016. Os formadores receberam a sugestão, por parte da coordenação, de usar o modelo de relatório dos orientadores de estudo, disponível no Manual do PNAIC-UFPel 2015.

Um aspecto particularmente relevante do processo formativo foi a avaliação, considerada parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, pautada pela clareza dos objetivos (LIBÂNEO, 2013). Nesse sentido, em cada polo de abrangência do PNAIC-UFPel, uma dupla de supervisores revisou conjuntamente os relatórios, emitindo um parecer para os formadores, solicitando alterações quando necessárias. Esse movimento foi instituído por se entender que “para avançar na mudança é preciso um esforço na direção de tomada de consciência dos diversos condicionantes, tanto no campo objetivo quanto subjetivo, a fim de enfrentá-los” (VASCONCELLOS, 2013, p. 15). Do ponto de vista objetivo, visava-se refletir sobre a produção e reprodução de discursos e práticas traduzidas em representações sociais; do subjetivo, tencionar ideias e desejos que podem potencializar ou inibir ações. Daí a importância do reconhecimento das limitações, mantendo um diálogo com os supervisores, reconhecendo-os como parceiros para qualificar sua produção, na perspectiva da superação, articulada a sua observação e análise a favor de mudanças na sua prática.

A intervenção realizada pelos supervisores foi um complemento constitutivo da avaliação de acompanhamento, que não se fez com base em um vazio teórico, mas por meio de parâmetros baseados em objetivos em conformidade com as metas de formação de professores propostas pelo PNAIC. Diante dessa conjuntura, o acompanhamento conduziu a tomada de decisão frente à realidade submetida à avaliação, podendo ser considerada satisfatória ou não. Afinal, o ato de qualificar exige tomada de posição e intervenção quando necessário (LUCKESI, 2011).

Todo processo formativo baseado em uma perspectiva di-

ferenciada, ou seja, a perspectiva da interdisciplinaridade, traz àqueles que estão em formação momentos de angústia, pois, como já foi dito, a complexidade em se trabalhar a partir da interdisciplinaridade é grande para quem experimentou processos formativos fragmentados. Vejamos o que registra uma das formadoras em seu relatório:

No primeiro momento acharam ruim a forma de trabalho interdisciplinar do PNAIC com os cadernos do ano. Demonstraram preocupação em como iriam se organizar e distribuir a carga horária de encontros trabalhando com vários cadernos. Mas a partir do exemplo do planejamento dos formadores e esclarecimentos que a coordenação e as supervisoras [...] fizeram, contribuindo com a explicação que já haviam recebido, foram entendendo a forma de trabalho e começaram a visualizar possibilidades (E. T., Relatório anual de formação, 2015).

Tal aspecto aqui referido pelo formador indica questões pertinentes sobre o fato de que, se não houvesse a estrutura e a proposição dos processos de planejamento junto à UFPel, talvez tivessem sido mais difíceis de serem, por eles, enfrentados.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE DOS FORMADORES

Em 2015, para a elaboração e o desenvolvimento do planejamento do processo formativo dos orientadores de estudo, em prol da alfabetização na perspectiva do letramento e de forma interdisciplinar, os formadores necessitaram de *conhecimento* teórico-prático, *capacidade* de análise reflexiva, *compreensão* dos processos de formação continuada, *criatividade* no planejamento e *cooperação* ao trabalhar em equipe. Esses cinco Cs (5Cs) foram elencados pelas observações diretas realizadas nas reuniões com

os formadores, acompanhamento das formações e análise dos planejamentos e relatórios elaborados pelos formadores.

Dada a complexidade dos 5Cs elencados, inserem-se neste texto reflexões expressas em relatórios dos formadores, com a finalidade de ilustrar como aconteceu a construção da autonomia docente dos formadores.

CONHECIMENTO TEÓRICO-PRÁTICO

Nos fragmentos retirados dos relatórios dos formadores e das atividades desenvolvidas no PNAIC-UFPel apresenta-se a importância de o formador vivenciar uma formação teórico- crítica e reflexiva sobre o seu fazer pedagógico, já que dessa maneira a mobilização de conhecimentos para darem conta das atividades complexas do cotidiano frente à proposta de formação se apresenta de forma mais efetiva.

A partir das formações do PNAIC, um processo de formação continuada, que prevê momentos de reflexão teórica e ação prática, conseguimos aprofundar conceitos que eram trabalhados no ciclo de alfabetização, principalmente porque mobilizamos conhecimento e juntos construímos um processo de aprendizagem com nossos pares, trocamos experiências (A. C., Relatório anual de formação, 2015).

No texto do formador fica evidente a necessidade de planejamento coletivo para a condução de processos formativos. No planejamento realizado inicialmente, às segundas-feiras, na UFPel, os formadores, juntamente ao grupo de supervisores e, por vezes, aos coordenadores, aprofundavam conceitos, analisavam práticas, reviam concepções, discutiam ideias, interagiam, construíam e reconstruíam conhecimento. Tal processo capacitava a uma ação qualificada junto aos orientadores de estudo.

A mobilização do conhecimento teórico para a ação prática enriquecia a ação dos formadores, uma vez que teoria e prática são instâncias do conhecimento que não podem se distanciar; ao invés, precisam se associar para dar conta da complexidade que é a construção do conhecimento.

Em outro relatório, encontramos registro de outro formador, que estabelece uma reflexão capaz de salientar tal concepção, uma vez que mostra sua compreensão do que vem a ser um trabalho em um grupo a partir das concepções do que é e de como se constitui um grupo de trabalho articulado e capaz de mobilização e construção.

No entanto, a todo e qualquer grupo de trabalho que se forma, há que se dar o tempo para que este de fato se constitua. De acordo com Anastasiou (2004, p. 61): “Trabalhar em grupo é diferente de fazer parte dele [...] é fundamental a interação, o compartilhar, o respeito, a singularidade, habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções, exigindo o desenvolvimento da habilidade de conversar: com, que significa junto, e versar, que quer dizer mudar”. Assim, conversar com o outro pressupõe a abertura para mudar junto com o outro. É o salto da era da individualidade para a era da grupalidade, exigindo o desenvolvimento de fatores interpessoais, para um melhor desempenho dos processos relacionais (D. C., Relatório anual de formação, 2015).

Nos fragmentos dos relatórios dos formadores é possível notar a necessidade de uma reflexão teórico-prática para a condução de processos formativos capazes de mudanças de conceitos (CUNHA, 2001), ou seja, amplia-se a noção de formação e de ação pedagógica quando são confrontadas as ações práticas e as teorias.

CAPACIDADE DE ANÁLISE REFLEXIVA

A capacidade de análise reflexiva é um dos 5Cs elencados a partir da análise que se fez dos planejamentos e dos relatórios. Os excertos destacados dos relatórios ajudam a compreender como e por que o processo de análise e reflexão dos momentos formativos são considerados necessários, sejam eles com os orientadores de estudo ou com a própria equipe da instituição formadora:

Nosso desafio era trazer sugestões além das enviadas anteriormente, apontar conceitos e provocar discussões para que as orientadoras pudessem refletir sobre a sua atuação nas formações com as PAs e avaliar a necessidade de retomada ou não dos cadernos trabalhados. De maneira geral, foram observados progressos no processo formativo da turma, considerando-os satisfatórios e, em alguns aspectos, ficaram acima das minhas expectativas (C. R., Relatório anual de formação, 2015).

Fica evidente na escrita do formador o processo de avaliação do fazer profissional. Tal compreensão é efetiva quando o formador assim registra: “[...] avaliar a necessidade de retomada ou não dos cadernos trabalhados”. A avaliação de um processo, cujo foco é a formação continuada de professores, é realizado a partir de suas próprias angústias, anseios e dificuldades. Nóvoa (2002) ajuda a compreender a importância da formação “a partir de dentro”, pois, para este autor, existe a necessidade de a formação continuada acontecer a partir das vivências daqueles que estão experimentando o processo formativo, visto que isso solidifica a formação experimentada. No fragmento extraído do relatório do formador C. R. fica evidente que todo o processo formativo é pensado, planejado e realizado, complexificando as relações vividas entre orientadores de estudo e professoras alfabetizadoras, uma vez que a necessidade de retorno se dá à medida que o trabalho com determinados conceitos ainda não se tornou efetivo.

A compreensão sobre a reflexão na ação profissional, observada no relatório do formador C. R., pode ser ancorada em Freire (2016), para quem o ser humano é um ser inacabado e, por isso, em constante busca. Há relação estreita entre o que escreve o formador e o que escreve Freire, pois cabia ao formador a capacidade de análise e reflexão de suas ações com os orientadores de estudo a partir do que eles traziam para o encontro de formação.

A análise e a reflexão sobre a prática também podem ser percebidas quando se preza por relacionar a formação que está sendo experimentada com aquela que fora experimentada, além de se caracterizar como um dos eixos formativos do PNAIC, pois é objetivo do programa nacional de formação a reflexão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Mesmo em 2015, quando o foco foi o trabalho com a interdisciplinaridade, a alfabetização na perspectiva do letramento não foi perdida. Nesse sentido, outro excerto de relatório ilustra tais compreensões: “além do abordado nos textos do caderno 1, relembramos alguns recortes do ano de 2013 a fim de relembrar e evidenciar que esta discussão no Pacto não é nova, mas necessária” (A. F., Relatório anual de formação, 2015).

O formador A. F. demonstra que, a partir de uma análise reflexiva, é possível tornar-se agente ativo do processo formativo, desejando continuar participando do programa, considerado necessário para a qualidade no processo formativo, mesmo que ocorram percalços. “Assim, fica o desejo de ‘quero mais!’ E a certeza que desenvolvemos um trabalho de qualidade, apesar de todos os percalços do processo. Quando fazemos com vontade e comprometimento, chegamos ao sucesso almejado.” (A. F., Relatório anual de formação, 2015.)

COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nóvoa (2002) contribui para a discussão sobre como a formação continuada pode ser capaz de produzir mudanças efetivas na

compreensão dos processos formativos. O autor sustenta que os professores se compreendem como profissionais, como aqueles capazes de produção de conhecimento, quando processos de formação reconhecem seu potencial de agência.

O formador A. F. compreende que o processo formativo por ele efetivado com o grupo de orientadores de estudo também incide sobre o seu próprio processo formativo, pois essas ações são capazes de ampliar os “espaços de reflexões e ação, e como ‘aprendente’, me desafiei ainda mais a pensar sobre o processo educativo e o processo de alfabetização” (A. F., Relatório anual de formação, 2015). Segundo Freire (2016), só se ensina quando se possui ainda a capacidade de aprender.

Ao falar sobre os saberes docentes, Gauthier (1998) contribui para a discussão sobre a escrita proposta pelo formador B. G. quando este aponta: “ao ler os planejamentos fui percebendo um grande avanço da maioria das orientadoras de estudo em função de que elas foram desafiadas a ser protagonistas de sua formação e não meras reprodutoras da nossa formação (como algumas faziam anteriormente)” (B. G., Relatório anual de formação, 2015).

Para Gauthier (1998), o professor só se sente participante do processo quando se entende e se compreende produtor de conhecimento. A ideia do autor aponta para a compreensão de protagonismo, uma vez que ser protagonista é ser capaz de produzir conhecimento. Ao escrever, “fui percebendo um grande avanço da maioria das OEs, em função de que elas foram desafiadas”, o formador B. G. contribui efetivamente com a discussão sobre protagonismo docente. Compreende-se que, ao desafiar os orientadores de estudo, o formador também foi protagonista, uma vez que para desafiar o outro a desenvolver conhecimento é preciso sentir-se parte do processo de produção de conhecimento.

Contudo, a produção do conhecimento e de acompanhamento dos processos formativos também constitui desafios ao

trabalho docente. Tal aspecto é referido em relatório de outro formador:

As dificuldades de comunicação interferiram de forma significativa na qualidade final dos planejamentos, principalmente no que se refere à conexão de uma proposta com a outra, na conciliação na forma de expressar as atividades, entre outros aspectos. Acredito que todas têm muito a contribuir em função de suas experiências profissionais e formação, mas, com certeza, precisaremos avançar muito para que o resultado do trabalho expresse a qualidade profissional de todas as envolvidas (C. A., Relatório anual de formação, 2015).

CRIATIVIDADE NO PLANEJAMENTO

A criatividade está relacionada à diversidade de atividades nos itens do planejamento. Intenciona-se, dessa forma, apresentar diferentes maneiras de trabalhar com a interdisciplinaridade em sala de aula, uma vez que todas as atividades planejadas tinham como foco a ação que as orientadoras de estudo poderiam efetivar com as professoras alfabetizadoras e, também, destas com as crianças em sala de aula. Os excertos inseridos neste subitem foram extraídos dos planejamentos e/ou dos relatórios e indicam o tipo de estratégia de acolhida feita aos orientadores de estudo, as ideias para propor as leituras deleite, as formas de dinamizar a leitura da caderneta de metacognição, a avaliação realizada para compor o livro da vida. Excertos do relatório de dois formadores são destacados, pois demonstram como as diferentes atividades planejadas foram aplicadas:

[...] a leitura deleite ficou sob responsabilidade da orientadora Shirlei. Ela organizou um baú específico da cultura africana: Baú da Africanidade e trouxe seus conhecimentos

para compartilhar com o grupo sobre a história afro-brasileira e sugestões de literatura infantil. Durante a leitura deleite distribuiu cocadas para todas, inicialmente tinha levado uma cocada para cada OE, porém com a chegada de mais pessoas ao grupo tive que cortar pedaços para que todas pudessem ganhar. Esta divisão foi muito legal, pois além de compartilharmos o conhecimento, como disse uma integrante da turma, estávamos dividindo o alimento (A. F., Relatório anual de formação, 2015)

A forma como o planejamento durante as formações tomava corpo trouxe um aspecto importante sobre a compreensão do que é formação e do que é ser protagonista. Salienta-se, dessa maneira, o protagonismo do formador ao propor que o orientador de estudo pudesse ser, naquele momento, o responsável por uma etapa da formação. Protagonismo significa também propor ao outro, a criança, atividades na qual possa atuar como responsável. No caso específico do curso de formação, o orientador de estudo preparou e apresentou a atividade e pôde perceber seus resultados no momento em que os integrantes da turma fizeram suas colocações. Tais processos são extremamente importantes, pois fomentam a reflexão sobre a ação prática.

Formas diferentes de ação e de efetivação das atividades são demonstradas também no relatório de outro formador:

A confecção de bonecas Abayomi favorece a reafirmação das relações interpessoais. Já a oficina de turbantes africanos foi contagiante. [...] É claro que, para dinamizar a oficina, quando entrei na sala ao som de atabaques, vestida de africana, com um grande turbante e apoiando na cabeça uma bandeja com cocadas, as alunas ficaram perplexas (C. A., Relatório anual de formação, 2015).

Diferentemente do formador A. F., o formador C. A. proporcionou ao grupo de orientadores de estudo vivências e experiências

sobre a cultura africana, pois, ao entrar na sala com vestimentas típicas, música típica e comida típica da cultura africana, também proporcionou naquele momento processos reflexivos, baseados numa aproximação à realidade. Além disso, propôs um processo de valorização de uma cultura que por muitos ainda é desvalorizada e tida como menor, por isso muitas vezes é tratada com desrespeito. Ambos apresentam uma característica extremamente importante ao planejamento: a flexibilidade. Mesmo o planejamento tendo sido elaborado em grupo, cada um proporcionou a sua turma vivências diferentes em função de suas características e potencialidades. Isso demonstra a complexidade de um planejamento, mas também a necessidade de adequação às características de cada turma.

COOPERAÇÃO AO TRABALHAR EM EQUIPE

Um trabalho em equipe é marcado pela cooperação, logo, os conflitos surgem, pois essa forma de trabalhar exige construir redes de relacionamento, mas nem todos estão abertos e com disposição de mudar posturas e posições. Para enfrentar as tensões e as resistências, somente refletindo sobre a própria prática, num processo ação-reflexão-ação, em que nem todos têm os mesmos valores, desejam a mesma coisa, veem a realidade da mesma maneira, têm as mesmas habilidades e competências (VASCONCELLOS, 2013). Tais aspectos podem ser visualizados no relatório do formador E. D.:

O polo 1, no qual faço parte, é composto por cinco formadoras de estudo. Este grupo para além dos encontros de segunda-feira, criou um e-mail para agilizar a comunicação e troca de ideias para os planejamentos. O grupo é muito participativo e colaborativo, muito embora por vezes tenham acontecido algumas divergências sobre as temáticas a serem trabalhadas e a não aceitação das sugestões dos

supervisores relativo aos planejamentos. Esse fato gerou uma dificuldade para acerto final dos planos e em alguns momentos dificuldades de relacionamentos no grupo (E. D., Relatório Anual de formação, 2015).

Apesar dos conflitos, após a reunião presencial, para fechar o planejamento, o trabalho era realizado de forma coletiva com atividades que envolviam interações nas redes sociais, o que demonstra cooperação ao trabalhar em equipe, conforme explicita o relato a seguir:

Nosso grupo então, fez um acordo, montávamos na reunião de segunda-feira o esqueleto de nossa formação e virtualmente “recheávamos” o mesmo. Via Facebook e e-mail nosso grupo se comunicava e buscava novos materiais. Assim, ao longo daquele planejamento uma formadora se oferecia para escrever o plano e acrescentar as ideias que as demais iam encontrando. Procurávamos fazer os slides e circular entre nós para termos certeza de que todas iriam trabalhar o mesmo conteúdo e nada iria faltar (B. G., Relatório anual de formação, 2015).

Tais questões apresentam que no trabalho coletivo, muitas vezes, os formadores precisaram aceitar as sugestões dos colegas em detrimento das suas. Isso potencializa e caracteriza o trabalho e a cooperação em grupo.

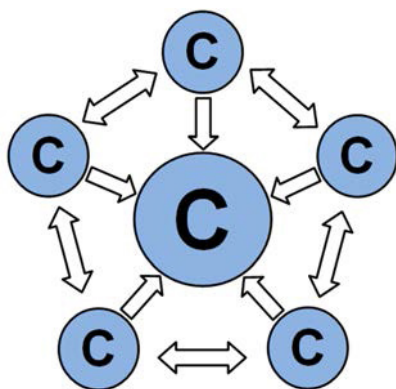
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do planejamento pelos formadores e o registro em seus relatórios dão pistas da autonomia na ação pedagógica nos cursos de formação por eles ministrados via PNAIC. Observam-se por meio da análise de seus planejamentos e registros a forma de condução das atividades e a mobilização de conhecimentos, que por meio da reflexão articulavam a teoria estudada

à prática vivenciada. Tais processos capacitaram os formadores a se tornarem protagonistas do seu desenvolvimento profissional.

Os 5Cs elencados via planejamento e relatório analítico descritivo, escrito pelos formadores, ilustram como num processo formativo a autonomia docente e o protagonismo acabam por se efetivar. A Figura 2 ilustra como os 5Cs estão interligados, formando uma competência profissional necessária para professores conduzirem um processo formativo.

Figura 2 – Representação dos 5Cs



Fonte: Elaboração dos autores

A figura representa a complexidade inerente à ação desenvolvida por um formador, pois, embora necessitem das habilidades para que os Cs estejam articulados, tal articulação é percebida como um processo que demanda estudo, leitura, empreendimento e envolvimento com o que se trabalha.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. K. de; LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. O tempo escolar em propostas interdisciplinares de ensino: a leitura como elo integrado do ensino. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio

à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção I, p. 824.

CUNHA, A. M. de O. A mudança epistemológica de professores num contexto de educação continuada. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 2, p. 235- 248, 2001.

FERREIRA, R. A. M. P.; LEAL, T. F. Projeto didático e interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, A. B.; GOMES, R.; SILVA, J. S. da. A interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PESSOA, A. C. R. G. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: o trabalho com sequência didática. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

Documentos

A. C. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeI/RS. 2015.

A. F. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeI/RS. 2015.

B. G. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeI/RS. 2015.

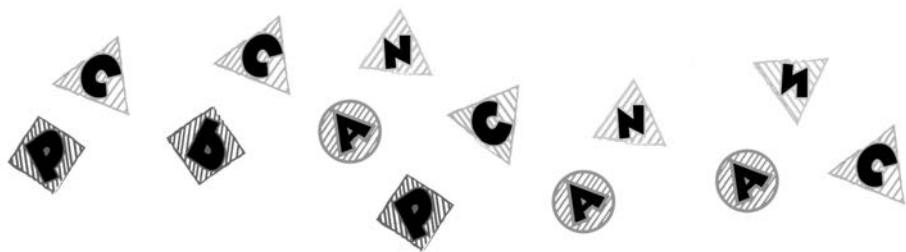
C. A. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeI/RS. 2015.

C. R. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeI/RS. 2015.

D. C. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeI/RS. 2015.

E. D. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeI/RS. 2015.

E. T. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeI/RS. 2015.



RELATÓRIOS DE FORMAÇÃO EM FOCO: REFLETINDO SOBRE O PLANEJAMENTO DESENVOLVIDO POR FORMADORAS¹

PATRÍCIA DOS SANTOS MOURA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto tem o objetivo de descrever e analisar aspectos referentes à questão do planejamento pedagógico, presentes nos relatórios anuais das formadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que atuam nesta política pública de formação continuada de professores do ciclo de alfabetização desde 2013. Estas formadoras estão vinculadas, neste programa, à Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), que é responsável pela execução desta política pública em toda a parte meridional do Rio Grande do Sul, atendendo a 151 municípios.

A UFPeI vem trabalhando para garantir o cumprimento desse compromisso assumido entre governo federal, Estados e Municípios no âmbito da administração, planejamento e execução da formação de professores nos municípios, para atingir o objetivo proposto pelo Ministério da Educação (MEC) de alfabetizar todas

¹ Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no II Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em Recife/PE em 2015.

as crianças brasileiras até os oito anos de idade, no denominado ciclo de alfabetização, ou seja, do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. A formação continuada é uma das ações do PNAIC, que se encontra articulada a outras três, como a disponibilização de materiais didáticos e livros, gestão e controle social e construção de referencial curricular. A importância conferida à formação continuada pelo Ministério da Educação, nesta política pública, inclusive com apoio financeiro através de bolsas de estudo, indica que o governo federal, na esteira dos entendimentos atuais sobre formação de professores, não considera a titulação de licenciado suficiente para dar conta da dinâmica do ensino e da aprendizagem em sala de aula, haja vista as constantes transformações dos sujeitos, das comunidades onde estes estão inseridos, dos conhecimentos das diferentes áreas e das próprias instituições escolares. Para compreender melhor a complexidade dos aspectos emergentes nas classes de alfabetização, o PNAIC propõe a formação com base na reflexão coletiva, entre pares, nos municípios e subsidiada administrativa e pedagogicamente pelas instituições de ensino superior (IES). O caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012) manifesta essa intenção do MEC de proporcionar uma formação teórica e reflexiva consistente aos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental. Nesse sentido, a equipe executora da formação continuada do PNAIC na UFPel, da qual faço parte, considera que é preciso problematizar as relações entre os saberes docentes e os saberes escolares através da ação-reflexão-ação. Nesse caso, são significativas as palavras de Émile Durkheim (apud DOLL; ROSA, 2004, p. 17):

[...] O inimigo, o antagonista da rotina é a reflexão. Somente ela pode impedir os hábitos a serem adquiridos sob aquela forma imutável, rígida, hierárquica; somente ela pode mantê-los nesse estado de flexibilidade e maleabilidade que lhes permite variar, evoluir, adaptar-se à diversidade

das circunstâncias e dos meios. Restringir a parte da reflexão no ensino significa, na mesma medida, condená-lo ao imobilismo [...].

A equipe de trabalho do PNAIC na UFPel é composta por coordenação geral, coordenação adjunta, supervisores de formação e formadoras², e busca uma proposta de planejamento que contemple o caráter contínuo e multifacetado da formação de professores. Isso implica um modo de planejar que procura atrelar conhecimentos teóricos e práticos, inseridos em situações concretas de aprendizagem que permitam aos professores pensarem a docência a partir de processos centrados na vivência e na reflexão.

ALGUNS OLHARES SOBRE OS RELATÓRIOS DE FORMAÇÃO

A formação do PNAIC em 2014 se constituiu em um grande desafio para nossa atuação como supervisores de formação. A intenção principal era fomentar a discussão sobre a área da educação matemática, entendendo-a como uma linguagem, assim como a língua portuguesa, ambas com suas especificidades, situadas em seus contextos de uso e produção, percebendo a linguagem como múltipla e produtora de sentidos, não estrita ao signo escrito ou traduzida somente pela leitura ou oralidade. Em ambas as áreas de conhecimento (e em outras também), processos observáveis de aprendizagem, através de falas ou escrituras, estão atrelados a uma rede complexa de relações instituída pela linguagem.

No entanto, sabíamos que esse desafio de compreender matemática como uma linguagem não seria simples, tendo em vista nossas experiências com formação continuada em diferentes redes públicas e o que se observava nas práticas escolares, como se

2 Como a maioria do grupo de formadores é composta por mulheres, usamos o termo “formadora” no feminino, tanto no singular como no plural.

pôde assistir durante pesquisa de doutorado de Pinho (2013). De acordo com esta pesquisa, entende-se a matemática como

uma composição de jogos de linguagem, sendo que suas proposições não descreveriam ou fariam referência a algum elemento que não estivesse na própria linguagem. Dessa forma, podemos dizer que ela tem um caráter normativo: pela e na linguagem regula os seus modos de uso e a adequação dos seus significados e objetos (conta, número, regra de três, por exemplo), podendo esse caráter estar presente em diferentes situações (PINHO, 2013, p. 21).

Assim, se por um lado notávamos o desejo de se romper com uma visão singular da matemática (enquanto campo disciplinar e científico), por outro se reconhecia entre as formadoras e os orientadores de estudo o interesse em aprofundar conteúdos específicos dessa área, que não foram suficientemente compreendidos em sua trajetória escolar ou em cursos de formação inicial para professores. Nas enunciações das formadoras, muitas vezes, o saber matemático escolar pertenceria a um âmbito diferente do social, estrito a uma suposta cientificidade única, quase um mito do conhecimento. Já de início percebíamos que isso não era exclusividade dos formadores pedagogos e linguistas em relação à matemática, mas também se manifestava entre os formadores licenciados nesta área em relação à língua portuguesa. Podemos perceber isto no excerto retirado do relatório da formadora C.F:

O trabalho com a matemática aliada à linguagem me trouxe grandes aprendizagens. Destaco, primeiramente, o trabalho com os planejamentos e relatórios das OEs que foi desafiador, pois neles era visível a fragilidade de alguns conteúdos que precisaram ser melhor estudados para serem trabalhados com as crianças e por mim para descobrir

de que forma ajudá-las nesse desafio (C. F., Relatório de formação, 2014).

Na UFPel, o movimento de organização do currículo para a formação de formadores adotado pela equipe de supervisores foi o mesmo assumido por outras universidades que atuam no PNAIC: o da interdisciplinaridade. Desta perspectiva conceitual de organização do currículo procurou-se incorporar principalmente: 1) a noção de que os conhecimentos são redes complexas, que não podem ser explicados e compreendidos sob um único ponto de vista ou visão disciplinar; 2) não basta focalizar a atenção no aspecto conceitual dos conhecimentos, é preciso analisar seus usos e possibilitar a reflexão sobre isto, ou seja, privilegiar uma formação atitudinal e procedimental; 3) o entendimento da importância de diversos olhares na produção dos saberes.

Dessa forma, o entendimento do currículo interdisciplinar não se resume a “encaixar” temáticas ou congregar simplesmente diferentes áreas de conhecimento em torno de um tema. A perspectiva interdisciplinar em que nos fundamentamos parte do princípio psicopedagógico da globalização, conforme Hernández e Ventura (1998, p. 58) propunham: “essa visão psicopedagógica trata de superar o sentido de acumulação de saberes em torno de um tema, e pretende estabelecer novos objetivos de saber a partir dos referenciais que sejam necessários incorporar por parte de cada estudante”. Além desta perspectiva de globalização dos saberes, outros autores que abordam a questão da interdisciplinaridade foram estudados e seus textos sugeridos às formadoras, como a obra de Fazenda (2008) e os artigos de Shulman (2005) e Thiesen (2008). De acordo com este último autor,

De modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca res-

ponder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento (THIESEN, 2008, p. 545).

Em virtude dos aspectos apontados acima, não focalizamos somente os cadernos de língua portuguesa e matemática, mas também temas, problemas e artefatos culturais diversos (livros de literatura, obras de arte, materiais pedagógicos), que foram trazidos para a formação quinzenal das formadoras. A intenção era fomentar a compreensão de um currículo não linear e em espiral para a formação de professores, cujas temáticas pudessem emergir das práticas curriculares do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, das experiências docentes cotidianas e de problemas propostos pelas formadoras. Esta incorporação da perspectiva interdisciplinar pode ser percebida nos relatórios descritivo-reflexivos das formadoras do polo de Porto Alegre, como nos excertos que seguem:

Sendo um dos pressupostos da formação do PNAIC/UFPel a interdisciplinaridade e a não fragmentação dos conhecimentos/conteúdos a serem desenvolvidos, foram utilizados durante a formação muitos livros do acervo literário distribuído nas escolas, sempre relacionados com conteúdos e conceitos visitados no decorrer da formação de linguagem (2013), muitos jogos didático-pedagógicos que poderiam ser explorados sob várias perspectivas e explorando diferentes conteúdos de matemática e, também, muitos vídeos explicativos ou elucidativos, estratégias que possibilitaram melhor compreensão dos conteúdos trabalhados e que foram apontados pelas OEs como aspectos positivos da formação (C. L., Relatório de formação, 2014).

Partindo do pressuposto que a interação entre a Matemática e a Arte favorece o estudo de conceitos e princípios matemáticos, propusemos a leitura dos cadernos de

Geometria em consonância com a Arte, pois ao observar determinadas obras artísticas, é possível perceber alguns elementos geométricos, como paralelismo, perpendicularidade, perspectivas, profundidade, simetrias e assimetrias, proporções, entre muitos outros. Os cadernos na verdade já trazem um pequeno capítulo sobre essa questão, mas resolvemos elaborar uma formação em que essas duas áreas fossem mais profundadas. Para tanto escolhemos trabalhar com o artista Van Gogh através da apresentação de uma de suas obras: “O quarto em Arles”. Apreciação, reprodução e identificação de aspectos como o de profundidade foi um dos conceitos trabalhados. O resultado foi acima do esperado. As OEs ficaram encantadas e de certa forma incomodadas com a carência de estudo sobre a arte (C. F., Relatório de formação, 2014).

Ademais, a partir da área da educação matemática, a resolução de problemas serviu como princípio e metodologia para dar conta da complexidade da contextualização de situações e conhecimentos, bem como de conteúdos matemáticos específicos, como o zero, noção de número, quantificação, sistema de numeração decimal, entre outros tratados nos cadernos de formação do PNAIC. Tal estratégia metodológica foi destacada como relevante no mesmo relatório citado anteriormente:

Um outro ápice desta formação foi a continuidade com o trabalho focado na resolução de problemas (temática que motivou muito a turma no encontro de junho). Após o estudo de alguns textos do caderno 8 a turma montou uma “problemateca” com problemas e desafios que julgaram ser interessantes no trabalho com ciclo de alfabetização. Foi apresentado às OEs a vida e obra do matemático brasileiro Malba Tahan através de um vídeo, o qual motivou as educadoras a procurarem alguns de seus enigmas matemáticos a fim de propô-los em suas turmas de professoras

alfabetizadoras. Ficou acordado que a problemateca seria ampliada com novos desafios matemáticos, os quais seriam enviados à formadora por e-mail para que, na próxima formação, pudesse ser fonte de pesquisa a toda turma (C. L., Relatório de formação, 2014).

Similarmente, a formadora C. F. atribuiu importância à resolução de problemas, enfatizando principalmente a explicitação das diferentes estratégias de solução, a valorização da descrição dos variados procedimentos adotados pelos orientadores de estudo:

Um dos pontos auges do início da formação foi a resolução de problemas. Ao apresentar o problema do Cérbero e suas três cabeças, verifiquei que a atividade foi uma das mais desafiadoras, pois num primeiro momento as OEs não aceitavam o fato de existir um problema com mais de uma resposta. No entanto, a participação no painel de resoluções para expor as formas de resolução foi um sucesso. A colaboração de toda a turma garantiu uma ótima discussão sobre o quanto as atividades propostas precisam reservar um bom tempo para o aluno pensar e registrar de diferentes formas do seu raciocínio (C. F., Relatório de formação, 2014).

É importante destacar que a resolução de problemas foi valorizada pela equipe de supervisores do PNAIC/UFPeL também como forma de abordar as estratégias de leitura, que foram exploradas na área da língua portuguesa através da obra de Solé (2008) e, na área da matemática, a partir Smole e Diniz (2000). Nesse sentido, foi apontada a necessidade, por exemplo, de se inferir informações a partir dos textos dos problemas para se chegar a sua resolução. Além disso, a necessidade de ir além de uma matemática voltada apenas para cálculos é apontada também por Nunes e Bryant (1997, p. 18):

Pode ter sido suficiente dominar aritmética e porcentagens (as cinco operações, como são chamadas) para ser considerado numeralizado cem anos atrás, porém as exigências para numeralização no mundo de hoje parecem ser bastante diferentes [...]. É importante para praticamente todo mundo ser capaz de fazer mais do que simples cálculos a fim de, por exemplo, ler criticamente um recorte de jornal contendo mesmo informações numéricas bastante simples, e nossos sistemas escolares podem não estar sendo bem-sucedidos em preparar inclusive os nossos professores para fazer isso.

Passamos agora a apontar brevemente algumas ações desenvolvidas nas formações dos formadores, realizadas pelos supervisores e descritas nos relatórios de formação, que foram incorporadas na formação dos orientadores de estudo, a partir dos três aspectos sobre a interdisciplinaridade apontados anteriormente.

a) A noção de que os conhecimentos são redes complexas, que não podem ser explicados e compreendidos sob um único ponto de vista ou visão disciplinar

Em junho de 2014, para iniciar a formação com os orientadores de estudo, foi proposto às formadoras que elas construíssem a linha do tempo do numeramento, a partir de suas experiências pessoais com o número, seus registros e suas relações. Nossa intenção era mostrar que as matemáticas estão presentes em diversas esferas do social, não sendo estritamente ligadas à matemática escolar ou acadêmica. Noções de quantificação, comparação e classificação estão presentes em diferentes situações cotidianas, entre as quais as escolares são apenas algumas delas.

Na área da educação matemática, Mendes (2007, p. 11), ao usar o termo numeramento, assume a perspectiva de letramento dos trabalhos de Street (1984), procurando “[...] apontar as diver-

sas práticas sociais relacionadas à presença de saberes e práticas matemáticas existentes em diversos contextos [...]”, voltando-se então aos impactos da escrita matemática na sociedade.

De modo geral, as pesquisas abordam a noção de numeramento a partir da de letramento, podendo-se distinguir duas perspectivas principalmente, considerando estes e outros variados estudos, conforme Fonseca (2009): 1) a que configura numeramento como uma analogia a letramento; 2) a que percebe as práticas de numeramento como integrantes das práticas de letramento, sendo esta última noção tomada em um sentido mais amplo que a primeira.

O que é tomado como relevante para a pesquisa educacional é que as práticas da escola passam a ser então sustentadas por práticas de escrita (registros escritos) no contexto da atividade educativa escolar. Dessa forma, a leitura e a escrita nas diferentes disciplinas escolares (matemática, língua portuguesa, geografia, história) dizem respeito à produção específica de significados referentes aos seus objetos de estudo e finalidades, que diferem daqueles utilizados fora da escola.

Quando propusemos a linha do tempo do numeramento na reunião de supervisão, nossa intenção era proporcionar uma vivência semelhante à linha do tempo do letramento que havíamos realizado no ano anterior (2013). Assim, pretendeu-se retomar com as formadoras e orientadores de estudo as experiências com os usos do número, das operações, medidas e de seus registros da primeira infância à vida adulta através de discussão e trabalho em grupos, com registro em papel pardo e posterior apresentação coletiva.

Esta atividade resgata as experiências pessoais que revelam a importância e a presença constante das experiências matemáticas em nosso cotidiano, escritas e orais, desde que nascemos, que também só encerram quando morremos, à semelhança das práticas de letramento. Em outras palavras, não é somente na es-

cola que estamos em interação com os usos da matemática. Um exemplo de linha do tempo do numeramento, que demonstra a variedade de usos das matemáticas em nosso cotidiano é o que aparece no Quadro 1.

Quadro 1 – Linha do tempo do numeramento

1º infância	Vida escolar	Adolescência	Vida adulta
<ul style="list-style-type: none"> • Data de aniversário e comemorativas • Pular corda e nº de pulos • Brincadeiras (ônibus, mercadinho, sapata) • Troco para comprar balas • Ansiedade escola • Placas de carros • Contar degraus da escada • Nº de irmãos • Venda de coisas (juntar material reciclado e vender) 	<ul style="list-style-type: none"> • Contas • Tabuada • Problemas • Bolinha de papel crepom • Palitos (quantidades) • Prova real • Decoreba, notas boas, aprendizagem superficial • Idade dos colegas • Teste de leitura • Notas boletim • Férias (contagem de dias) 	<ul style="list-style-type: none"> • Combinação de roupas • Dia de festas • Espera pelos 15 anos • Dinheiro • Expressões numéricas • Idade dos meninos • Questionário • Dias de menstruação • Fórmulas • Estabilidade e lógica matemática • Baralho, bingo 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanças • Horário • Manequim roupa • Peso (calorias) • Lista de compras • Agenda, calendário • Número de celular, senhas • Datas importantes • Quilometragem • Descontos

Fonte: E.T., Relatório de formação (2014)

De modo geral, analisando os resultados desta atividade com os orientadores de estudo, através dos relatórios das formadoras

do polo de Porto Alegre, percebemos que a disciplina matemática constitui-se num “mito da dificuldade” na história escolar da maioria dos professores. Além disso, a atividade proporcionou que os orientadores de estudos notassem a presença do pensamento matemático e do número em diversas práticas sociais, que comumente não são consideradas situações matemáticas por não ocorrerem dentro da instituição escolar, conforme Bello (2012) e Miguel e Vilela (2008).

Nessa mesma perspectiva de análise contextual dos conhecimentos, para outubro de 2014, nós, supervisores, propusemos que as formadoras indicassem algumas obras do acervo que pudessem ser articuladas com os conteúdos do caderno 5, sobre geometria, e outros modos de pensar este campo de saberes foram emergindo a partir destes temas, como os olhares das artes, da literatura, da filosofia, da arquitetura. Assim, as formadoras exploraram com os orientadores de estudo a montagem da planta baixa de cidades, as noções de ruas transversais e perpendiculares, entre outras possibilidades de visualizar as formas geométricas no cotidiano, como no momento que presenciamos na sala da formadora C. L., em outubro de 2014, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Fotos produzidas em visita à sala da formadora C. L.



Fonte: Acervo da autora (2014)

A abordagem da arte e sua relação com a matemática possibilitou o aprofundamento de conceitos matemáticos a partir da leitura imagética de algumas obras plásticas, como destaca a formadora F. R. em seu relatório de formação:

- Simetria, harmonia e regularidades: elementos geométricos, como paralelismo, perpendicularidade, perspectivas, profundidade, simetrias e assimetrias, proporções: obras de Alfredo Volpi
- Representação de construções impossíveis, preenchimento regular do plano, explorações do infinito e as metamorfoses – padrões geométricos entrecruzados que se transformam gradualmente em formas completamente diferentes: obras de Maurits Cornelis Escher
- Composição com figuras geométricas: Piet Mondrian
- Grandezas e Medidas, noção de profundidade e perspectiva: obra “O quarto em Arles” de Van Gogh (F. R., Relatório de formação, 2014).

No excerto do relatório acima é possível perceber o procedimento de análise realizado pela formadora, na medida em que consegue relacionar noções de geometria com obras de arte. Para além de descrever conceitos e definições, o estabelecimento de conexões entre diferentes campos de saberes torna-se pertinente na mobilização de conhecimentos pelos docentes, para dar conta da complexidade conceitual dos conteúdos dos cadernos, ao mesmo tempo que os amplia, alargando também a noção de leitura, para além do texto escrito.

b) Não basta focalizar a atenção no aspecto conceitual dos conhecimentos, é preciso analisar seus usos e possibilitar a reflexão sobre isso, ou seja, privilegiar uma formação atitudinal e procedimental

Para a formação de setembro de 2014, o grupo de supervisores lançou novamente ao grupo de formadores o desafio de articular os conhecimentos sobre números, operações e gêneros textuais, naquele momento especialmente os instrucionais, como as regras de jogos.

Para abordar o caderno 4, sobre operações na resolução de problemas, com os orientadores de estudos, propusemos às formadoras que sistematizassem os objetivos e conhecimentos deste caderno, relacionando com os jogos que seriam mais adequados a estes e selecionando as estratégias formativas e os materiais pedagógicos que transpusessem didaticamente o que estava sendo aprofundado. A intenção era abordar as quatro operações através dos jogos, explorando também as suas regras como texto, considerando suas características e finalidades. Saber qual jogo usar, por que usar e quando usar envolve habilidades necessárias para a promoção de processos de ensino e aprendizagem efetivos, em que os docentes tenham clareza dos conhecimentos a serem ensinados, dos objetivos que elegem para serem aprendidos e dos materiais didáticos que escolhem para que estes processos se concretizem.

No encontro com os formadores, no início de setembro, para a preparação do primeiro encontro com os orientadores de estudos, durante as vivências com os jogos, sejam os dos encartes, sejam outros incluídos pelo grupo, as intervenções eram feitas em termos conceituais, para aprofundar os conhecimentos envolvidos e analisar a coerência dos objetivos elaborados. Esta ação docente envolve mais que o domínio de conceitos, mas a capacidade de perceber em que procedimentos tais conhecimentos são mobilizados.

Por sugestão dos próprios formadores do polo de Porto Alegre, nós, supervisores, acolhemos a ideia de realizar aulas-passeio³,

3 Exploração do ambiente externo à sala de aula e à escola como fonte de aprendizagens.

na perspectiva de Célestin Freinet (1988), e analisamos conjuntamente o planejamento de uma visita orientada à Casa de Cultura Mario Quintana e a outros pontos culturais de Porto Alegre, como se vê nas fotos abaixo.

Figura 2 – Fotos da aula-passeio à Casa de Cultura Mario Quintana



Fonte: C. L., Relatório de formação (2014)

Para a realização dessa aula passeio, foi muito discutido com o grupo de formadores, dos supervisores e da coordenação geral o uso da carga horária dos encontros, originalmente destinada ao estudo dos cadernos, para a realização de uma atividade de campo, que poderia ser entendida simplesmente como passeio sem compromisso pelos dirigentes dos municípios. Nós, supervisores, compreendemos que são importantes momentos como este, que possibilitam uma formação tanto pessoal como conceitual e procedimental aos orientadores de estudo e aos professores alfabetizadores, ao ampliar as possibilidades de compreensão de noções matemáticas, colocadas em uso por artistas plásticos e literários, como Volpi e Mario Quintana. Como bem aponta Tardif (2002), nos tornamos professores através das experiências vividas em nossa trajetória acadêmica, profissional e cotidiana. O mesmo

Nomeada por Freinet também como “aula das descobertas”.

autor salienta que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos” (TARDIF, 2002, p. 36).

Experiências como estas possibilitam ver os conhecimentos em uso, seja pelos artistas através da observação de suas obras, seja pelas operações de análise e reflexão realizadas pelos formadores e orientadores de estudo ao transpor conceitos e definições para a leitura de imagens.

c) O entendimento da importância de diversos olhares na produção dos saberes

Consideramos importante destacar que a tarefa de analisar os planejamentos em conjunto com as formadoras nem sempre foi simples. Em primeiro lugar, porque aceitar a opinião do outro é uma habilidade complexa, mas também inerente à docência, considerando-se as exigências atuais de uma visão mais global sobre os temas e problemas que o mundo enfrenta. Em segundo lugar, olhar o que foi produzido pelo outro também é saber se colocar no lugar dele, ou melhor, em seu modo de ver as coisas, de como está compreendendo princípios e conceitos, para poder intervir pontualmente, passo a passo, no planejamento para os encontros com orientadores de estudo, desdobrando questões, destacando necessidades de ajuste, dando sugestões de reescrita de objetivos e metodologias, lendo e relendo em conjunto os planejamentos elaborados pelas duplas de formadores.

No âmbito da formação dos orientadores de estudo, realizada pelas formadoras, gostaríamos de destacar de modo geral alguns pontos de superação do grupo que fomos constatando durante o ano, quando entrávamos nas salas de formação e analisávamos os relatórios do polo de Porto Alegre. Entre estes pontos, destacamos: a leitura dos objetivos do encontro a cada dia de formação,

proporcionando clareza do que se iria estudar; as turmas lendo os cadernos e participando com maior entusiasmo que em 2013; as sugestões de outros materiais didáticos pelos formadores; o maior aprofundamento dos conhecimentos de linguagem pelos formadores, o que gradativamente foi se percebendo em relação à área da educação matemática; a retomada das aprendizagens do dia anterior através da caderneta da metacognição; a abordagem dos conteúdos dos cadernos contemplando as diferentes culturas; a interação intensa durante as formações através de questionamentos feitos pelos orientadores de estudos; a intensificação das atividades de leitura deleite e outras metodologias de leitura articuladas às diferentes áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatórios das formadoras do polo de Porto Alegre proporcionou à equipe de supervisores perceber a incorporação nestes escritos dos seguintes aspectos do planejamento interdisciplinar: 1) a noção de que os conhecimentos são redes complexas, que não podem ser explicados e compreendidos sob um único ponto de vista ou visão disciplinar; 2) não basta focalizar a atenção no aspecto conceitual dos conhecimentos, é preciso analisar seus usos e possibilitar a reflexão sobre isto, ou seja, privilegiar uma formação atitudinal e procedimental; 3) o entendimento da importância de diversos olhares na produção dos saberes. Estes aspectos, que neste texto tornaram-se eixos de análise, conduziram a elaboração do planejamento de modo que o trabalho com a linguagem se tornasse o elo entre as diferentes áreas de conhecimento, mesmo dando-se destaque, em 2014, à área da matemática.

No mesmo movimento de tramas espiraladas, esta área de conhecimento impulsionou a mobilização de saberes de outras

disciplinas, bem como outros saberes culturais, o que tornou o planejamento das formações um processo reflexivo e analítico constante, o que reflete o primeiro eixo de análise. Além disso, os usos dos saberes culturais e dos conhecimentos das diferentes áreas, que concernem ao segundo eixo, foram contemplados nas escolhas metodológicas (propostas didáticas e atividades) que organizaram as sequências das formações para os orientadores de estudo, como as aulas-passeio, a proposta de resolução de problemas, bem como a exploração de estratégias de leitura nessas diferentes situações.

No que se refere à abertura da produção do trabalho realizado para os diferentes olhares dos envolvidos, isso possibilitou constatar avanços, aqui denominados pontos de superação em relação à formação realizada no ano anterior, que foram apresentados no terceiro eixo de análise. Da mesma forma, aspectos a melhorar também foram delineados pela equipe de supervisão e, ainda, estão passando por um processo de análise para proposições futuras.

REFERÊNCIAS

BELLO, S. E. L. Numeramentalização: o estudo das práticas e do governo em educação (e) matemática na contemporaneidade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 2, p. 88-114, jul./dez. 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: geometria. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2014a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: operações na resolução de problemas. Caderno 4. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

DOLL, J.; ROSA, R. T. D. da (orgs.). **Metodologia de ensino em foco**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FAZENDA, I. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, M. C. F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. **Educação matemática, leitura e escrita:** armadilhas, utopias e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MENDES, J. R. Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento. In: MENDES, J. R.; GRANDO, R. C. (orgs.). **Matemática e produção de conhecimento:** múltiplos olhares. São Paulo: Musa, 2007.

MIGUEL, A.; VILELA, D. S. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 97-120, jan.-abr. 2008.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Crianças fazendo matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PINHO, P. M. **Numeramentalização:** olhares sobre os usos dos números e dos seus registros em jogos de práticas escolares na contemporaneidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: University Press, 1984.

STREET, B. V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development ethnography and education. London: Longman, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-598, set.-dez. 2008.

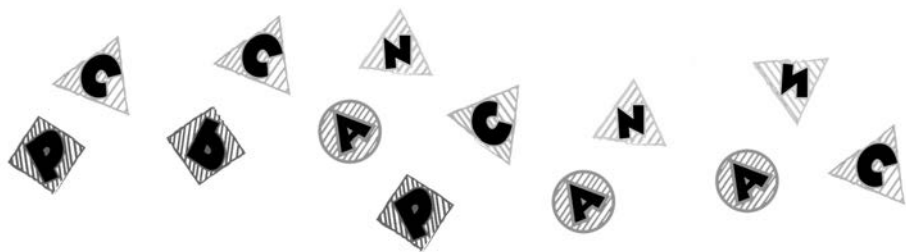
Documentos

C. F. **Relatório de formação**. PNAIC-UFPeI, 2014.

C. L. **Relatório de formação**. PNAIC-UFPeI, 2014.

E. T. **Relatório de formação**. PNAIC-UFPeI, 2014.

F. R. **Relatório de formação**. PNAIC-UFPeI, 2014.



DESAFIOS DA FORMAÇÃO NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

ELIANE KISS DE SOUZA
ALEXANDER SEVERO CÓRDOBA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem como base a formação ao longo da carreira profissional do professor. De acordo com Ferreira e Leal (2010), o programa prioriza a reflexão sobre aspectos teóricos e práticos que embasam a atividade docente, sem a ruptura entre o tempo de aprender, de trabalhar e de descansar, em um processo constante de construção do conhecimento. Atende, assim, à demanda da sociedade contemporânea e do contexto sócio-histórico e cultural em que não se concebe a formação de professores como a realizada somente na formação inicial, em que o profissional se forma para atuação posterior, com uma preparação que perdura por toda a carreira profissional. A concepção preconizada pelo PNAIC abriu espaço para uma proposta de formação em que se dá continuidade à inicial, provocando transformações sociais e servindo de base também para o processo formativo, seja de formação inicial ou continuada.

Assim, em 2014, a temática desenvolvida foi a alfabetização matemática na perspectiva do letramento, porém dando sequência aos estudos sobre linguagem ocorridos em 2013, com ênfase na língua portuguesa. Na segunda edição do programa, uma novidade na equipe de professores formadores, os responsáveis pela formação dos orientadores de estudo (OEs): o trabalho seria realizado por uma dupla, contemplando um especialista da área da linguagem e outro da matemática, que deveriam desenvolver o trabalho de forma conjunta.

Sob essa perspectiva, este texto apresenta os desafios postos e enfrentados pelos autores deste texto, que, em 2014, atuaram em dupla na formação de uma turma de professores alfabetizadores, trabalhando com conteúdos formativos relativos ao ensino da matemática no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

No ciclo de alfabetização busca-se garantir que os alunos se apropriem de dois sistemas: o de escrita alfabética (SEA) e o de numeração decimal (SND). Esse processo é feito por meio de trabalho que envolve as diferentes áreas do conhecimento estabelecidas para o ensino fundamental, de modo a aprender e compreender o funcionamento da escrita e da leitura com base no seu uso social. Tais relações, na perspectiva do letramento, requerem diversas práticas significativas de leitura e de escrita, tanto relativas ao contexto escolar como fora dele. No que se refere à alfabetização matemática, consta no caderno de apresentação do PNAIC o seguinte:

Entender a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais,

sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro (BRASIL, 2014a, p. 15).

Dessa forma, no processo formativo proposto para 2014, buscou-se refletir sobre as contribuições do ensino da matemática para o processo de alfabetizar letrando, de forma a garantir os direitos de aprendizagem; afinal, as representações numéricas e a necessidade de operar com elas estão presentes no contexto diário, incluindo relações de medidas, de espaço e formas e de análise de informações.

Alfabetizar letrando em matemática “não se restringe ao ensino do sistema de numeração natural e das quatro operações aritméticas fundamentais” (FONSECA, 2014, p. 31), pois existe uma diversidade de textos com representações matemáticas circulando no universo infantil. Para compreender melhor essa diversidade, entre os cadernos de formação, oito deles contêm textos para estudo dos temas dos cinco eixos estruturantes, relativos aos campos de conteúdos da matemática. Sendo eles: números e operações; pensamento algébrico; espaço e forma/geometria; grandezas e medidas; e tratamento da informação/estatística e probabilidade. São eixos organizados de forma separada para fins de estudo, de forma a discutir e analisar a perspectiva de educação matemática assumida no PNAIC, tendo dois eixos centrais: a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico.

Dentro dessa perspectiva, os cinco eixos, por serem constituídos por conceitos, propriedades, estruturas e relações, devem ser abordados de forma integrada, proporcionando experiências com as práticas de representar, em razão de que “os símbolos, os signos, os códigos, as tabelas, os gráficos e os desenhos são representações que atribuem significação às operações do pensamento humano” (TELES, 2014, p. 43).

Com base nos conceitos, nas propriedades, nas estruturas e nas relações, no eixo números e operações, as crianças precisam entender o sistema de numeração decimal (SND), compreendendo as regularidades e o princípio posicional do campo numérico e o desenvolvimento das operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) no campo aditivo e multiplicativo, elaborando, interpretando e resolvendo situações-problema a partir de estratégias pessoais. No eixo pensamento algébrico, compreender padrões e relações numéricas e também geométricas. No eixo geometria, construir noções de localização e movimentação no espaço físico, base para orientação espacial, bem como o reconhecimento de formas geométricas tridimensionais e bidimensionais. No eixo grandezas e medidas, sistematizar o uso de unidades padronizadas, compreendendo a diversidade de grandezas e as respectivas medidas, como massa, capacidade, comprimento, tempo, temperatura e o sistema monetário. No eixo educação estatística, reconhecer e produzir informações com diferentes configurações, em diversas situações, como em tabelas e gráficos, a combinatória e probabilidade, entre outros. Nesse sentido, em cada eixo, o professor deverá introduzir, aprofundar e consolidar objetivos estabelecidos, com uso em práticas sociais, seguindo a perspectiva do letramento e garantindo os direitos de aprendizagem de matemática.

Nos cadernos de formação do PNAIC adotou-se o termo “direitos de aprendizagem” por entender a educação escolar como um direito social, sob responsabilidade de todos os envolvidos no processo formativo. Nessa perspectiva, para a educação matemática no ciclo de alfabetização foram estabelecidos cinco direitos:

- I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.

II. Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas.

III. Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação.

IV. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.

V. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações (TELES, 2014, p. 42).

Esses direitos são destinados a todas as crianças brasileiras, devendo ser garantidos desde o início da sua escolarização, independentemente do lugar onde vivem (zona rural ou urbana), da etnia, da origem social, da estrutura familiar e das limitações intelectuais, físicas e motoras por proporcionar promoção humana. Nesse contexto, Muniz (2010) e Muniz et al. (2014) afirmam que as atividades lúdicas (brincadeiras e jogos) potencializam as crianças a estabelecerem relações complexas no ensino da matemática, sendo de responsabilidade do professor mediar o processo de ensino e aprendizagem, rompendo com o contexto didático que impõe formas de pensamento. Para tal, nos cadernos de formação abordou-se a utilização da ludicidade no trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos conceitos matemáticos, discutindo a presença do brincar e do jogar no ciclo da alfabetização.

Vale salientar que a ludicidade não pode levar ao planejamento espontâneo, tampouco somente propor brincadeiras e jogos livres, pois, para Nunes e Bryant (1997), a construção de um pensamento matemático ocorre mediante o desenvolvimento de três

elementos: a criança precisa ser lógica, aprender sistemas convencionais e usar o pensamento em uma situação-problema de forma significativa e apropriada. Logo, a intencionalidade pedagógica é um elemento essencial no processo de alfabetização sob a mediação do professor.

Nesse sentido, o professor é quem deve acompanhar a evolução das estratégias empregadas pelas crianças, de acordo com seu pensamento matemático. Aquelas empregadas em resolução de situações-problema muitas vezes são próprias das crianças, sendo iniciais e simples, isto é, são pessoais como a contagem relacionada a um determinado tipo de experiência, que nem sempre é ensinada na escola, com uso de algoritmos. A evolução das estratégias iniciais e simples para as complexas, consideradas avançadas por serem mais eficientes e rápidas, necessita de reflexão sobre a coerência da estratégia adotada, os procedimentos e as argumentações a respeito da organização, estabelecendo novas relações e constantes registros. Por isso, o desafio está em como o professor alfabetizador pode auxiliar os alunos a evoluírem, mediante intervenções específicas (SOUZA, 2014).

As intervenções no âmbito do PNAIC são propostas com o desenvolvimento de sequências didáticas, mediante planejamentos consistentes, com realização de variadas leituras de mundo, levantando suposições, validando-as ou não com argumentos e justificativas para os procedimentos empregados que, no caso da alfabetização matemática, estão para além do codificar e decodificar símbolos matemáticos. Nesse sentido, refletir com os orientadores de estudo sobre a alfabetização matemática na perspectiva do letramento era, inicialmente, um desafio para a dupla de formadores. Em seguida, portanto, será discutido o processo de formação dos orientadores de estudo conduzido por esta dupla de formadores.

OS DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO

O planejamento da primeira formação, referente à unidade 1, que contemplava o estudo do caderno de apresentação, do Caderno 1 da matemática e do caderno relativo à unidade 4 da linguagem, foi pautado pela expectativa de como a turma receberia a dupla de formadores, visto que no ano anterior as atividades haviam sido realizadas por outra formadora. O que parecia ser um desafio – estabelecer um vínculo com os orientadores de estudo – passou a ser insignificante frente às expectativas destes em relação à alfabetização matemática.

Já durante o momento de apresentação se sentiu que o fato de o processo de formação ser desenvolvido por uma dupla, com especialistas para cada uma das áreas, língua portuguesa e matemática, deixou-as mais tranquilas. O objetivo de integração entre os formadores e o grupo de 27 cursistas, constituído em 2013, foi atingido, pois houve uma acolhida mútua. Das integrantes do grupo, apenas duas eram da rede de ensino pública estadual do Rio Grande do Sul; a maioria vinha de diversas redes públicas municipais, da região litoral, metropolitana e serra. A variedade de regiões proporcionou troca de diversas experiências, enriquecendo a articulação entre teoria e prática, pautada na ação prática-teoria-prática, base de um dos princípios da formação do PNAIC: a prática reflexiva.

Para o desenvolvimento das atividades, novo desafio posto, especialmente frente aos eixos estruturantes da matemática, organizados para o ciclo de alfabetização. Os orientadores de estudo sentiram a necessidade de aprofundar seus conhecimentos considerando-os superficiais para realizar os estudos com os professores alfabetizadores. Essa necessidade foi sentida a partir das reflexões sobre o texto *Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: a Matemática como instrumento de formação e promoção humana*, do caderno de apresentação.

Inicialmente, os orientadores de estudo ficaram em “estado de pânico”, por desconhecerem três eixos estruturantes como sendo integrantes do ensino da matemática para o ciclo de alfabetização: espaço e forma; pensamento algébrico; e tratamento da informação/estatística e probabilidade. Na atividade “Biografia Matemática”¹, os cursistas elencaram conteúdos matemáticos específicos do processo de alfabetização envolvendo o sistema de numeração e operações, como, por exemplo, operações com decomposição e composição, além dos três eixos estruturantes já mencionados.

Outro desafio para os formadores foi o de trabalhar as reflexões propostas para o processo formativo e, de forma simultânea, os conhecimentos específicos da área da matemática, com base nos princípios da formação continuada do PNAIC: prática reflexiva, construção da identidade profissional, socialização, engajamento e colaboração. Sobretudo porque os orientadores de estudo se sentiam “incapazes” de proporcionar momentos de estudo aos alfabetizadores para discutir conceitos, propriedades, estruturas e relações contidas nos objetivos em cada eixo estruturante proposto para garantir os cinco direitos de aprendizagem, por desconhecerem alguns conceitos da área da matemática. A pergunta que causava inquietação era: como refletir com os alfabetizadores sobre algo sobre o qual não se tem conhecimento?

Nas demais formações, especificamente a partir da unidade 2², o trabalho simultâneo com as reflexões teórico-práticas e os conhecimentos específicos da área permitiu que o “pânico” fosse sendo substituído pelo desejo de participar ativamente do pro-

- 1 Na atividade “Biografia Matemática” os orientadores de estudo, a partir das leituras sobre os direitos de aprendizagem e os eixos estruturantes de matemática e da reflexão sobre seus conhecimentos e práticas nessa área, relacionavam suas conclusões de acordo com o solicitado: 1) conhecimentos matemáticos que domino e desenvolvo junto aos alunos dos anos iniciais; 2) conhecimentos matemáticos em que devo aprofundar os estudos e/ou que devo começar a desenvolver com meus alunos.
- 2 Na unidade 2 foi contemplado o Caderno 2: quantificação, registros e agrupamentos; o Caderno 3: construção do sistema de numeração decimal; e o Caderno 8: saberes matemáticos e outros campos do saber.

grama proposto para 2014. À medida que os orientadores foram compreendendo os conceitos e as habilidades matemáticas necessárias para considerar as crianças alfabetizadas até o 3º ano e os pressupostos para o trabalho pedagógico, através de uma formação pautada pela prática reflexiva, os sentimentos de “incapacidade” foram se transformando em um desafio a ser vencido. Para isso, os orientadores de estudo foram desafiados pelos formadores a aprender para melhorar a sua atuação profissional, para alcançar os objetivos diante das suas atribuições como formadores de professores. Desafio vencido pelo engajamento, pela socialização e pela colaboração dos orientadores de estudo no processo formativo, que participavam ativamente da prática reflexiva nos encontros de formação junto ao PNAIC-UFPEL.

Em cada encontro, buscou-se articular de forma simultânea a alfabetização matemática com a linguagem, de forma que o formador da área da linguagem também proporcionou reflexões sobre os conhecimentos específicos da área em relação aos gêneros textuais e à consciência fonológica, visto que muitos dos orientadores argumentaram que gostariam de retomar algumas questões relacionadas ao ano anterior, que esteve focado na linguagem. Então, as questões que predominaram foram a respeito dos conteúdos anteriormente mencionados. Foram desenvolvidas, pelo formador da área da linguagem, discussões sobre a questão dos gêneros e das tipologias textuais no que tange à identificação de cada um deles.

Conforme Marcuschi (2010), os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social. Então, os gêneros textuais são infinitos, pois eles cumprem a função de estabilizar as atividades comunicativas do nosso cotidiano. Já as tipologias textuais – narração, argumentação, exposição, descrição e injunção – são usadas para designar sequências teoricamente definidas pela natureza linguística de sua composição, abrangendo, assim, os aspectos lexicais, os sintáticos, os tempos verbais, as relações

lógicas, entre outros.

Organizaram-se, também, algumas atividades envolvendo a consciência fonológica, esta definida como uma habilidade metalinguística de manipular os sons da língua falada, tais como a consciência de palavras, de rimas, de sílabas, de constituintes de sílabas simples e complexas e de fonemas. O trabalho com a consciência fonológica é importante para o processo de alfabetização das crianças dos primeiros anos, envolvendo também as práticas de letramento. Neste ponto, os formadores perceberam que muitos orientadores de estudo tinham dúvidas quanto à relação fonema/letra, cuja diferença está no seguinte: o indivíduo reproduz na escrita por meio das letras ou grafemas as sequências fônicas da nossa língua que são representadas pelos fonemas – entidades abstratas (CALLOU; LEITE, 2009).

Em todo o processo formativo, pela prática reflexiva os orientadores iam compreendendo que possuíam um saber profissional e que esse ia se transformando, frente aos objetivos da formação continuada:

Favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares; refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação; compartilhar boas práticas; executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos; valorizar diferentes experiências; escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados (BRASIL, 2012, p. 28).

PLANEJAMENTO E RELATÓRIOS REFLEXIVOS DOS ORIENTADORES DE ESTUDO

A partir do primeiro processo formativo, para cada unidade, conforme Quadro 1, os orientadores de estudo elaboraram plane-

jamentos para as formações com os professores alfabetizadores e redigiram relatórios sobre os encontros realizados. Os planos geralmente contemplavam quatro horas de formação quando realizadas no turno noite ou vespertino e oito horas para os realizados aos sábados, de forma quinzenal.

Quadro 1 – Organização das unidades de formação com os professores alfabetizadores

Unidade	Horas	Títulos dos cadernos
1	8	Organização do trabalho pedagógico
2	8	Quantificação, registro e agrupamentos
3	12	Construção do sistema de numeração decimal
4	12	Operações na resolução de problemas
5	12	Geometria
6	12	Grandezas e medidas
7	8	Educação estatística
8	8	Saberes matemáticos e outros campos do saber

Fonte: Brasil (2014a)

No primeiro dia da segunda formação dos orientadores de estudo, no período de 7 a 11 de julho, com carga horária de 40 horas, foi realizada uma reflexão sobre os planejamentos das formações para os professores alfabetizadores. Os formadores estabeleceram acordos, realizaram orientações para melhorar a forma de envio dos planos, especialmente, no item “assunto”, e definiram o endereço de e-mail para o qual deveriam enviar os planos, após a liberação dada pelo supervisor. Ainda foram combinadas as formas de nomear os arquivos e o modo de salvar o arquivo anexado ao e-mail enviado ao supervisor, com o objetivo de tornar mais eficiente e ágil o processo de comunicação entre formadores e orientadores de estudo, visando a orientações mais claras e objetivas.

No acompanhamento dos planejamentos, um dos desafios postos aos formadores foi provocar a inserção de atividades lú-

dicas, conforme Figura 1, nas formações propostas pelos orientadores aos professores alfabetizadores. A inserção não tinha como intenção que os orientadores reproduzissem atividades vivenciadas na formação, mas objetivava aprofundar as discussões sobre a postura docente em relação à resistência em contemplar a ludicidade no processo de alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Por exemplo, sugeriu-se o uso de palitos de picolé para compreensão do valor posicional do número, entre outros materiais, especialmente de contagem e de registro; além disso, contemplar o uso de jogos e brincadeiras ao organizar com os alfabetizadores a caixa matemática.

Figura 1 – Exemplo de atividades de um planejamento

Leitura do Caderno 3:
Iniciando a conversa – p. 5 (Todas)

As alfabetizadoras serão divididas em 4 grupos:

1º - **Relações entre o sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o Sistema de Numeração Decimal (SND)** – p. 6

2º - **O corpo como fonte de conhecimento matemático** – p. 10

3º - **C lúdico, os jogos e o SND** – p. 14

4º - **Caixa Matemática e situações lúdicas** – p. 23

Atividades relacionadas às leituras: (1h 30min)

1º grupo: destacar as ideias que dão ênfase à relação entre SEA e SND.


2º grupo: representar através de desenhos de que formas o corpo humano pode se tornar fonte de conhecimento matemático.

3º grupo: representar as regularidades presentes na escrita e na leitura dos números sequenciados, a construção das terminologias Unidade, Duzena e Centena e o uso de fichas escalonadas na construção do número.

4º grupo: criar um quadro de sugestões de materiais para a Caixa Matemática através do recorte e colagem de gravuras e materiais.

CONFECÇÃO E JOGO DO TAPETINHO (em anexo)

As alfabetizadoras irão confeccionar o **Tapetinho** e após faremos atividades de exploração do mesmo.



Fonte: Arquivo com planejamentos (2014)

Outro desafio ao acompanhar os planejamentos foi primar pela contemplação da reflexão a partir da leitura dos cadernos de formação, pois neles tem-se um conjunto de textos para servir de base para compreender a alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Além disso, ao orientar os planejamentos, buscou-se observar: se os orientadores de estudo contemplavam reflexões envolvendo o diálogo entre a literatura infantil e a matemática, a partir de leitura deleite; a elaboração de sequências

didáticas e projetos didáticos; o diálogo entre a matemática e as outras áreas do conhecimento, linguagens, ciências naturais e humanas; a garantia e promoção dos direitos de aprendizagem dos alunos; o papel da ludicidade e da lógica no processo de construção dos conhecimentos matemáticos, de acordo com as temáticas dos eixos estruturantes.

Isso fez com que os orientadores de estudo percebessem que a formação é um processo contínuo, pois não ocorre apenas nos momentos dos encontros presenciais. Cada momento exige a continuidade do conhecimento reconstruído, sendo retomado na hora de planejar a formação dos alfabetizadores. Em seus contextos, o que foi estudado de forma reflexiva nas formações presenciais foi posto em ação diante de diferentes situações, de modo que os orientadores de estudo se sentiram colocados em xeque-mate, muitas vezes necessitando refazer seus planejamentos por solicitação dos formadores e sendo pressionadas a cumprir acordos e datas estabelecidas em formação presencial.

Na profissão de professor, há três tarefas básicas na atividade docente: o planejamento, a ação prática com a execução do planejamento e a avaliação do processo ensino e aprendizagem. No que se refere ao planejamento, o professor precisa prever as atividades didáticas seguindo uma ordem sequencial, com objetividade e coerência, e, quando necessário, fazer uso da flexibilidade para a reestruturação mediante a avaliação constante (LIBÂNEO, 2013). Assim, os orientadores de estudo, a partir da reflexão acerca das opções e ações, após a organização e coordenação das atividades didáticas, com base nos objetivos elaborados, replanejavam suas propostas de formações para os alfabetizadores, em vez de improvisar ou, simplesmente, preencher formulários exigidos no PNAIC-UFPeL.

Destaca-se ainda que, em relação aos planejamentos enviados pelos 27 orientadores de estudo aos formadores, sendo ati-

O monitoramento dos planejamentos e dos relatórios, feito de forma simultânea pela dupla de formadores, foi realizado tendo como suporte uma planilha, com modelo aprovado pelos formadores que atuavam no mesmo polo. A Figura 2 mostra o modelo de acompanhamento elaborado.

[illegible]

O PLANEJAMENTO E A PRÁTICA DO REGISTRO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA - VOL. 2

A seguir, alguns excertos dos relatos dos orientadores de estudo são apresentados. Nos relatórios reflexivos, os orientadores de estudo relataram sobre: os seus desafios diante do processo formativo dos alfabetizadores em relação à resistência ao PNAIC (conforme relato da OE 1); as opiniões e concepções dos alfabetizadores em relação ao processo formativo inicial e continuado (OE 2 e OE 5); as atividades propostas e o modo como foram realizadas nas formações dos alfabetizadores (OE 3); e também as suas próprias concepções/conclusões (OE 4).

O professor leva consigo uma carga grande de emoções e preocupações que muitas vezes o desestabiliza, causando doenças emocionais e físicas cada vez mais crescentes. Após um debate bem acalorado sobre o vídeo, abrimos espaço para a leitura dos cadernos de metacognição. Novamente ouvimos lamentos de cansaço e que o Pacto não está trazendo grandes novidades. Tentamos explicar que o Pacto veio para minimizar uma disparidade de ensino muito grande entre as regiões do Brasil e, também, retomar atividades que foram sendo esquecidas ao longo dos anos, mas que são importantíssimas para o bom desenvolvimento cognitivo do aluno. [...] Propomos então várias atividades concretas para trabalhar o sistema de numeração decimal, representaram números usando palitos, tampinhas, cédulas, material dourado, ábaco e QVL. [...] Desafiamos com o jogo das mãozinhas que está no caderno de jogos. Depois de brincarem em grupo, fizemos uma reflexão sobre este jogo, com o “tapetinho”, concluímos que a forma de trabalho com ele é mais concreta [...]. Ainda demos dicas de atividades usando as fichas escalonadas (OE 1, Relatório reflexivo, 2014).

Algumas alfabetizadoras comentaram que durante a sua formação no Ensino Médio (curso de Magistério), há alguns anos atrás, aprenderam a trabalhar com a noção de núme-

ro, o quantificar, o uso do material concreto (de contagem, material dourado, cuisenaire...). [...] É necessário resgatar estes materiais (mesmo os considerados tradicionais), pois facilitarão na compreensão de conceitos matemáticos e, principalmente, durante o processo de alfabetização matemática (OE 2, Relatório reflexivo, 2014).

Para iniciarmos os estudos, ouvimos a música do Raul Seixas “Os números”. Logo em seguida, pedi que um dos professores alfabetizadores fizesse a Leitura Deleite: Quem ficará com o pêssego. Os professores gostaram do livro e percebi que muitos não tinham percebido que este é um dos livros que compõe o acervo bibliográfico enviado pelo MEC. A seguir, deixei a leitura do caderno de metacognição a vontade e as leituras foram bem positivas resultando em um bom ânimo ao grupo. [...] Retornamos à leitura da unidade (página 47 a 82) Jogos na aprendizagem do Sistema de Numeração Decimal e, logo após, os professores fizeram a sistematização da leitura, incluindo experiências e relatos [...]. Para dar sequência às atividades, trouxe uma caixa com diversos materiais (dinheirinho, material dourado, tampinhas, palitos entre outros) e propus aos professores que jogássemos os jogos apresentados na unidade 3 para adaptá-los, vivenciá-los com os colegas de seu grupo e apresentar e discutir sobre as aprendizagens que estes jogos podem proporcionar aos alunos. Para minha surpresa, esta atividade demorou mais tempo que o esperado devido a empolgação dos professores durante os jogos e até mesmo na sistematização sobre os mesmos (OE 3, Relatório reflexivo, 2014).

Podemos tornar o brincar como espaço onde as crianças comunicam entre si suas maneiras de pensar e onde tentam explicar e validar seus processos lógicos dentro do grupo que participa da atividade lúdica, o que é essencial

para seu desenvolvimento matemático (OE 4, Relatório Reflexivo, 2014).

A partir desta unidade uma nova etapa de formação se inicia para o grupo de professores do ciclo de alfabetização em nosso município. Iniciamos com muita expectativa em relação à formação na alfabetização matemática, deslumbrando as inúmeras possibilidades de crescimento profissional para os professores, crescimento esse que leve o docente a olhar constantemente para sua ação pedagógica, com o intuito de rever posturas assumidas, que em muitos casos vem reproduzindo sem ao menos saber por que as reproduz. [...] Outro momento significativo foram as lembranças que alguns docentes trouxeram em relação ao ensino da matemática na infância (memórias da matemática). Boa parte deles comentou que a matemática foi ensinada de uma forma mecânica pela memorização e com atividades de treino e repetitivas, tudo era realizado no papel através da motricidade fina, ou seja, o corpo não era explorado em brincadeiras e jogos. Não se utilizava material de contagem, a matemática não era para todos, somente os mais inteligentes conseguiam apreender, e ter um bom raciocínio lógico. Porém, em meio a tantos depoimentos que reproduziam o ensino da matemática de uma forma tradicional, uma professora descreveu suas primeiras experiências escolares na matemática como algo prazeroso e desafiador, na qual aprendeu através da ludicidade com jogos, brincadeiras, canções e atividades significativas. Estas vivências foram algo, segundo ela, muito positivas para a sua vida escolar pois perpassou por toda a sua formação repercutindo em sua ação pedagógica (OE 5, Relatório reflexivo, 2014).

Da mesma forma como nos planejamentos, muitas vezes foi necessário solicitar a reescrita dos relatórios. Essa solicitação qua-

lificou a produção dos orientadores de estudo. Conforme Luckesi (2011), o ato de qualificar exige uma tomada de posição, seja para considerar satisfatório ou não; quando não for considerado satisfatório, com base nos critérios estabelecidos, faz-se necessária uma intervenção, com orientações objetivas e claras. Essas intervenções também foram um desafio aos formadores, superado, então, pela prática reflexiva.

É importante destacar que houve no decorrer do trabalho de revisão alguns ajustes nos relatórios produzidos pelos orientadores no que diz respeito a questões de estrutura e articulação textual, que são pertinentes para a compreensão do leitor. Então, foi colocado em prática o processo de reescrita, que é visto como uma ferramenta de melhoramento do processo de desenvolvimento da produção textual.

Além disso, a experiência obtida pelo formador das linguagens no que se refere à revisão linguística dos relatórios (pertencente ao gênero textual acadêmico) dos orientadores de estudo foi, no geral, de grande valia para ambas as partes, pois os textos proporcionaram muito boa articulação na questão ensino-aprendizagem e as atividades desenvolvidas durante o PNAIC-UFPel em 2014. A escrita dos relatórios possuía boa coerência e articulação entre os parágrafos e usos de marcas linguísticas (lexicais, sintáticas, tempos verbais, etc.) apropriadas para o seu entendimento, coerentemente falando. E, claro, os relatórios estavam escritos dentro dos padrões normativos da língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para vencer os desafios que foram postos ao processo de formação dos orientadores de estudo e acompanhar a elaboração dos planejamentos e relatórios, as reflexões práticas e socializações realizadas entre os formadores, em reuniões, sob orientação

dos supervisores e coordenadores do PNAIC-UFPel foram fundamentais, pois o engajamento e a cooperação entre os participantes fortaleceu o trabalho em equipe na busca de soluções.

O processo formativo por si só já supõe conflito interpessoal frente ao desempenho de dois papéis: o de atuar como aluno no processo formativo como orientador de estudo; e o de atuar como professor em sala de aula e/ou como professor formador dos alfabetizadores. Junto a esse desafio, muitos outros surgiram durante o ano ao propor-se a operacionalização da análise das práticas em sala de aula, diante da reflexão teórica, pautada pelos textos dos cadernos de formação sobre a alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Desafios estes que foram superados, tanto pelos formadores quanto pelos orientadores de estudo, ao experienciarem os princípios da formação do PNAIC, especialmente a prática reflexiva.

Compreender a educação matemática contemplando os objetivos dos eixos estruturantes para garantir os cinco direitos estabelecidos para efetivação da alfabetização matemática na perspectiva do letramento para o ciclo de alfabetização, de forma lúdica, foi um desafio vencido pelos participantes, que, após vivenciarem situações-problema propostas no processo formativo, discutindo as temáticas dos textos dos cadernos de formação, com atividades incluindo jogos e brincadeiras, passaram a estabelecer outras dinâmicas formativas em seus contextos educativos, com as professoras alfabetizadoras e, sobretudo, com as crianças do ciclo de alfabetização.

Ao analisar os relatórios reflexivos foi possível perceber que o sentimento de “incapacidade” por parte dos orientadores de estudo, diante da proposta do ensino da matemática de forma lúdica com um processo de alfabetizar letrando para os três primeiros anos do ensino fundamental, foi transformado em um desafio: o desejo de alcançar determinados objetivos.

As angústias e preocupações demonstradas pelos orientadores no primeiro encontro de formação foram amenizadas. Também foi possível aos orientadores elaborarem planejamentos de formação propondo aperfeiçoamento profissional aos professores alfabetizadores, com sugestões de atividades práticas e de estudo teórico sobre o modo das crianças construir o conhecimento matemático, mostrando que é possível o aluno alfabetizar-se na perspectiva do letramento.

Ainda, de acordo com o material teórico utilizado durante as formações do PNAIC, os orientadores de estudo e os formadores perceberam e comprovaram que a matemática tem, na maioria dos aspectos, uma grande relação com a linguagem – mesmo parecendo, em um primeiro momento, que não há interdisciplinaridade e interfaces teóricas entre as duas áreas de conhecimento em foco. Por isso, acredita-se que foi preciso tomar consciência da importância de trabalhar e articular a alfabetização e o letramento entre a linguagem e a matemática no processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização. Assim, nesta perspectiva, avalia-se que o PNAIC fortaleceu essas duas áreas do saber de forma integrada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014a.

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.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: geometria. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** operações na resolução de problemas. Caderno 4. Brasília: MEC, SEB, 2014c.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia.** 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

FERREIRA, A.. T. B.; LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, A.. T. B.; LEAL, T. F. **Formação continuada de professores:** reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

FONSECA, M. C. F. R. Alfabetização matemática. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUNIZ, C. A. **Brincar e jogar:** enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MUNIZ, C. A. et al. Papéis do brincar e do jogar na aprendizagem do SND. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** construção do sistema de numeração decimal. Brasília: MEC, SEB, 2014.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Crianças fazendo matemática.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

SOUZA, E. K. **Formação continuada de professores na área da matemática inicial.** 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TELES, R. A. de M. Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: a Matemática como instrumento de formação e promoção. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

Documentos

OE 1. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeI, 2014.

OE 2. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeI, 2014.

OE 3. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeI, 2014.

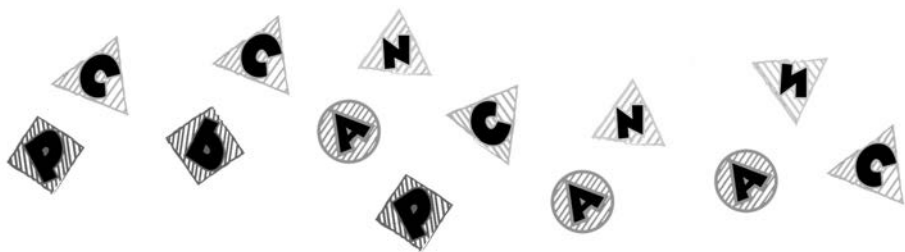
OE 4. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeI, 2014.

OE 5. **Relatório anual de formação**. PNAIC-UFPeI, 2014.

The background is a vibrant yellow-orange color, densely populated with a repeating pattern of stylized letters. Each letter is contained within a geometric shape: triangles, diamonds, and circles. The letters themselves are black, while the shapes are filled with various patterns of diagonal lines in shades of yellow, red, and blue. The letters are scattered across the entire page, creating a busy, textured effect.

SEÇÃO II

A PRÁTICA DE REGISTRO EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO



O REGISTRO ESCRITO COMO PRÁTICA FORMATIVA: O LIVRO DA VIDA E A CADERNETA DE METACOGNIÇÃO

GISELE RAMOS LIMA
LUCIANE TAVARES PINHEIRO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. [...] Cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1997, p. 9).

O presente artigo apresenta e problematiza as formas de registros adotados como prática formativa no decorrer da formação continuada ministrada pelos formadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa da Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPel). As autoras participaram como formadoras deste processo. A formação no âmbito do programa teve início em 2013, com a participação dos orientadores de estudo, coordenadores locais, professores alfabetizadores e equipe de formação da

universidade, composta pelos formadores, supervisores e coordenadores do programa.

A proposta formativa do PNAIC pauta-se na importância da formação continuada, na troca de experiências e na prática da reflexividade. Salientamos que o grande mérito do PNAIC é o envolvimento entre universidades e redes públicas de ensino, tendo como perspectiva a garantia do direito de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização e como desafio fomentar a reflexão sobre a prática a partir de diferentes teorias que sustentam os processos de ensino. Enfatizamos a importância de estar disposto a revisitar e recriar a nossa atuação por meio da prática da reflexividade, ultrapassando o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas, colocando em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos.

Para desenvolvimento das atividades formativas no âmbito do PNAIC-UFPel foram contempladas duas estratégias permanentes de avaliação, uma individual e outra coletiva: a escrita na caderneta de metacognição e o registro no livro da vida. A caderneta de metacognição (DAMIANI; GIL; PROTÁSIO, 2006) consiste na escrita de uma reflexão individual sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, que era feito após a participação em cada encontro de formação. É uma escrita individual e compartilhada através da leitura, feita no início do encontro seguinte. O livro da vida é um registro realizado diariamente pelo grupo de orientadores de estudo, feito ao final de cada dia de formação. A proposta consistia em avaliar e registrar o que foi significativo para o grupo no decorrer das atividades, leituras e discussões feitas, ou seja, tratava-se de uma proposta de registro coletivo pensada a partir da técnica pedagógica de Freinet (SAMPAIO, 2002).

CADERNETA DE METACOGNIÇÃO

A escrita metacognitiva é pensada como prática e estratégia de reflexão que permite perceber o que os professores compreendem

referente à formação proposta pelo PNAIC-UFPeL. Essa escrita foi realizada em um caderno pequeno, destinado apenas para essa finalidade, denominado caderneta de metacognição. Nessa caderneta, então, as orientadoras de estudo produziram um texto considerando os conteúdos e as práticas de formação realizadas durante o dia de encontro a partir das três questões propostas como guia para a escrita: o que aprendi? Como aprendi? O que não entendi? (NÖRNBERG, 2014).

Os registros serviram como subsídios para a análise e acompanhamento do processo de formação, permitindo a tomada de consciência da própria aprendizagem, bem como auxiliaram os formadores no processo de planejamento dos encontros de formação seguintes. As escritas metacognitivas constituíram-se, então, em textos produzidos por sujeitos em situação de ensino e de aprendizagem, que se envolveram com a realização de atividades em grupos ou individuais e sobre elas eram provocados a escrever, explicitando suas impressões e detalhando o que e como aprenderam, apontando fatores facilitadores ou perturbadores dessa aprendizagem.

Autores como Nóvoa (1999, 2004) e Zeichner (2008) têm defendido uma formação que contemple uma prática reflexiva, que passe pela experiência, pelo ensaio, por processos de investigação articulados às práticas pedagógicas. Zeichner (2008, p. 546) discorre sobre a possibilidade da reflexão autoformadora dos professores, tendo em vista a necessidade de mudança da prática pedagógica. Sobre isso, o autor afirma que “[...] precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no seu dia a dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter”.

Em outro momento de seu texto, Zeichner (2008, p. 546) afirma:

Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais de-

centes. Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo.

As reflexões postas por Zeichner favorecem o encontro das possibilidades e capacidades de os professores pensarem reflexivamente sobre o seu processo formativo e, conseqüentemente, sobre o seu fazer pedagógico e o impacto dessa formação no fazer pedagógico que realizam visando à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a escrita metacognitiva pode constituir-se numa estratégia formativa gerada de insumos que permitem conhecer o que e como pensam os professores.

Nóvoa (2004) também reforça a ideia do professor enquanto sujeito pensante na formação continuada, na medida em que afirma que, no momento em que os próprios professores não realizam o trabalho de pensar o seu trabalho, essa tarefa passa a ser executada por outros. Nesse caso, os professores passam a ser meros executores de propostas de formação engessadas e descontextualizadas. Por isso, Nóvoa (1999, p. 18) defende que é preciso criar condições para ouvir e saber o que pensam os professores:

Gostaria de perceber como é que os professores refletem antes de os investigadores terem decidido que eles eram “profissionais reflexivos”. E encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência.

Salientamos que o uso da caderneta de metacognição foi um desafio, pois entre nós, professores, o registro não é uma prática constante por diferentes razões, entre elas, a falta de condições que garantam tempo remunerado para o trabalho de preparação e avaliação dos processos de ensino. Por isso, no contexto do

PNAIC-UFPel, entendemos que esses momentos de escrever e ler os registros sobre os processos de formação realizados são fundamentais, pois promovem a sistematização de conceitos significativos, bem como servem de mobilizador para as discussões sobre os processos e as práticas de ensino.

Damiani, Gil e Protásio (2006) afirmam que as atividades metacognitivas são aquelas nas quais o aprendiz reflete sobre os seus próprios processos de aprender. Em seus estudos, os autores demonstram que a prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e a uma potencialização do processo de aprender.

Refletir sobre as aprendizagens tornou-se um exercício que potencializava a formação proposta pelo PNAIC-UFPel, possibilitando aos orientadores de estudo desenvolver e conquistar uma progressiva autonomia intelectual, pois gradativamente era possível perceber a ampliação do domínio conceitual bem como evidenciar a descoberta que cada um fazia ao perceber suas potencialidades e capacidade de articulação entre teoria e prática. Essas situações eram sobretudo observadas durante os momentos em que o orientador de estudo lia o seu registro para o grupo e, na sequência, seus colegas teciam comentários ou discutiam aspectos apresentados. Dessa feita, entendemos que a caderneta de metacognição foi uma estratégia que criou condições que favoreceram a reflexão sobre a ação docente, pois através dela exploramos a importância da leitura e da escrita reflexiva no processo da formação continuada.

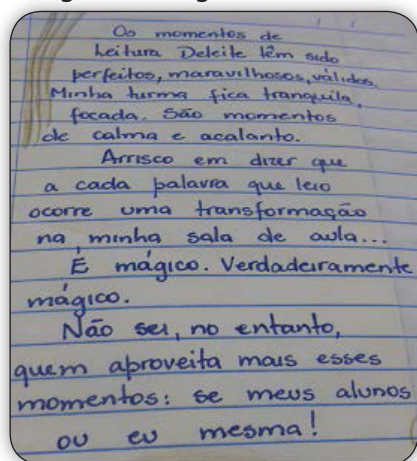
Nessa direção, ao se propor a escrita de um texto a partir das três questões propostas como guia para a escrita na caderneta de metacognição, esperava-se que a orientadora de estudo explicitasse suas crenças, objetivos, metas e conhecimentos, articulando-os com leituras e estudos realizados, e, na sequência, por meio da leitura do texto para seus pares de formação, discutisse-os. 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.

Assim, consideramos que o registro pode ser entendido como uma fonte de informação valiosa, pois reúne certo acervo de conhecimentos que possibilita aos orientadores de estudo recuperar a história do que foi vivido bem como avaliar e propor novos encaminhamentos. Ao usar esse instrumento de registro intencionava-se incentivar os orientadores de estudo a refletirem sobre as mudanças que eram mobilizadas ou não no contexto da formação do PNAIC. No entanto, nem todos os orientadores de estudo se sentiram compelidos a fazer uso da escrita metacognitiva. Provavelmente, entre os motivos de não adesão, estava o próprio desafio e a dificuldade inerente à prática da escrita ou, ainda, a inexperiência em registrar, por escrito, suas práticas e suas aprendizagens, sistematizando suas concepções pedagógicas. Bem sabemos que é mais corrente entre professores o falar sobre o que e como se faz do que escrever sobre.

Consideramos ainda como uma limitação para a atividade de escrita metacognitiva o fato de esta ser mais descritiva do que reflexiva, o que pode ser observado na Figura 1. Nörnberg (2014) identifica que o processo de escrita descritiva em sua essência não pode ser considerado reflexivo, uma vez que apresenta relatos de eventos, sem a explicitação das razões que mobilizaram o pensamento e a análise sobre determinada situação registrada. Contudo, em algumas escritas era possível evidenciar reflexões com base no que estávamos discutindo, pois elementos mais argumentativos explicitavam os motivos que justificavam determinadas questões ou pontos de vista. A experiência como formadoras nos permite dizer que o não praticar o registro de forma sistemática impede o desenvolvimento de uma escrita mais reflexiva. Nessa direção, nosso empenho volta-se a criar condições e a estimular os professores a desenvolverem o hábito da escrita, pois postamos que a capacidade crítica alcança níveis mais elevados quando se investe na leitura e na escrita, algo que pode e precisa ser considerado em programas e propostas formativas.

Figura 1 – Registro descritivo



Fonte: Caderno de metacognição de orientadora de estudo (2014)

Embora reconhecendo as dificuldades apontadas, buscaram-se na literatura alguns aportes teóricos para se compreender essa situação. Figueira (2003) considera que o desenvolvimento do controle cognitivo e metacognitivo é, primeiramente, um processo social, isto é, adquirido através de uma aprendizagem mediada. Nesta linha de pensamento, é provável que a dificuldade da atividade metacognitiva seja um produto do estilo de ensino e da formação dos professores, que não conhecem as estratégias metacognitivas ou, se as conhecem, geralmente não as utilizam no seu fazer pedagógico, nem de modo a monitorar o seu próprio ato de aprender ou das crianças.

Nessa direção, o desafio é provocar o exercício metacognitivo, tanto em contexto de trabalho pedagógico como de formação continuada, sobretudo criando espaços para que professores possam registrar e ler o que escrevem sobre suas práticas. É preciso criar condições e uma comunidade de prática em que seja possível ler o que o colega professor escreve e diz sobre o que e como faz e, desse modo, se desenvolve profissionalmente.

Warschauer (2001, p. 300) ressalta que

[...] é a qualidade *das trocas* estabelecidas no *processo partilhado* que propicia o desenvolvimento criativo e grupal: o cuidado mútuo, a escuta sensível, o acolher e ser acolhido, a paixão de aprender e ensinar, de ensinar e aprender, a paciência no falar e ouvir, a amorosidade na convivência, a tolerância nas diferenças, o prazer estético partilhado, o respeito durante os conflitos, a coragem de ver-se no outro, de olhar para ele e para si, o formar-se formando (grifos do autor).

Ponderamos que durante as formações e, especialmente, por meio dos registros aqui elencados ter ousadia para mudar e refazer hábitos pressupõe estudo, leitura, teorização da prática, planejamento, comprometimento e participação coletiva. Consideramos que conseguimos envolver e comprometer os orientadores de estudo com o processo de construção de registros mais sistemáticos e frequentes sobre os saberes que emergem do seu próprio fazer docente, algo que certamente qualificou e continuará qualificando sua atuação profissional.

LIVRO DA VIDA

Celestin Freinet foi um pedagogo que investiu numa pedagogia que tinha como propósito realizar práticas significativas com as crianças. Ele acreditava que a escola era um espaço de trabalho dos alunos e também que o interesse das crianças estava do lado de fora da escola; por isso, a escola precisava considerar as diferentes experiências das crianças dentro da sala de aula. Sampaio (2002, p. 15), ao escrever sobre este pedagogo, assim refere:

Para ele ficou claro que o interesse das crianças estava lá fora, nos bichos que subiam pelo muro, nas pedrinhas redondas do rio, pois percebia que, nos momentos de leitura dos livros de classe, o desinteresse era total. Nessas ocasi-

ões os olhos dos meninos atravessavam as janelas e acompanhavam o voo dos pássaros ou das abelhas zumbindo e batendo nos vidros das janelas empoeiradas.

Ao considerar tais aspectos, Freinet propõe uma série de técnicas pedagógicas, entre as quais está a produção do livro da vida. O livro da vida era construído pelas crianças com o propósito de registrar as atividades realizadas no decorrer de um dia ou de uma semana de aula. Esse material, além de ser escrito e lido pelos alunos, também tinha o propósito de ser levado para a casa de cada uma das crianças, para que os pais participassem da vida escolar de seus filhos. Também os pais podiam fazer registros no livro.

Nesse livro as crianças expressavam o que era mais significativo. Por exemplo: nas aulas passeio, nas aulas de artes, na escrita de suas correspondências ou do jornal escolar, entre outras atividades, algo que foi sentido ou realizado era registrado. Enfim, o livro da vida era um espaço de livre registro e expressão sobre as experiências de classe e extraclasse vividas pelas crianças. Era uma atividade na qual se estabelecia a relação entre o conteúdo escolar e a vida fora da escola. Nos dias de hoje, essa técnica pode ser pensada como uma prática significativa de letramento, conceito que na época de Freinet ainda não existia.

Tendo a formação do PNAIC-UFPel a intenção de propor aos professores orientadores momentos de estudos teóricos e reflexão entre teoria e prática, o livro da vida se apresentou como um material de registro reflexivo sobre a prática formativa da qual participavam, podendo ali expressar relações entre teorias e contextos em estudo. Além disso, a técnica pôde ser proposta por elas para as professoras alfabetizadoras como possíveis de serem desenvolvidas com as crianças a fim de oferecer momentos significativos de leitura e escrita coletiva em sala de aula.

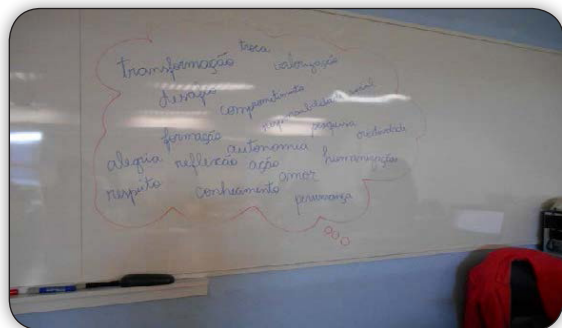
As professoras alfabetizadoras podem ter no livro da vida um instrumento de avaliação que permite subsídios para repensar o

seu trabalho pedagógico, considerando o que as crianças escrevem livremente neste espaço. O registro livre feito pelas crianças também permite à professora observar suas hipóteses de escrita, que podem ser explicitadas enquanto discutem sobre como e o que escrever durante a hora da escrita. Dessa forma, o livro da vida é uma técnica pedagógica de grande valia para a formação, pois permite o uso em diversas situações, tanto com as crianças como com as professoras em contextos de formação.

Na formação do PNAIC-UFPel, o livro da vida foi adotado como registro da avaliação sobre os estudos realizados ao longo de um encontro de formação. Ao final de cada dia de trabalho, os orientadores de estudo refletiam sobre o que tinha sido estudado e desenvolvido e decidiam sobre como fariam o registro no livro da vida. Em alguns momentos a reflexão era feita no grande grupo e, em outros, em pequenos grupos de trabalho. No dia seguinte, o livro era visto e lido por todos.

Um dos registros muito significativos foi o de avaliação da formação do PNAIC que era realizada nos municípios. Após os relatos e discussão no grande grupo de como estavam ocorrendo a formação e as ações do PNAIC nos seus municípios, uma das orientadoras de estudo registrou no quadro palavras-chave que descreviam essas ações (Figura 2).

Figura 2 – Avaliação da formação do PNAIC nos municípios



Fonte: Acervo da autora (2014)

Posteriormente, nos pequenos grupos, os orientadores retomaram a discussão e cada um construiu um pequeno varal tibetano com palavras que explicitavam suas percepções, projeções e perspectivas para o PNAIC, especialmente para o ano seguinte. Ao final do encontro, as bandeiras tibetanas foram coladas no livro da vida.

Figura 3 – Livro da vida



Fonte: Acervo da autora (2014)

Esta foi uma proposta de reflexão e discussão em grupo e de registro individual. Dessa forma, é possível perceber a flexibilidade da construção do livro da vida. Além de ter a livre expressão das ideias do grupo e individuais, o livro também podia ser discutido pelo grupo em relação à forma de sua organização física, que pode inclusive ser projetado digitalmente.

No momento de discussão e registro da avaliação proposta, foi possível também fazer uma avaliação do PNAIC e da formação organizada pela Universidade Federal de Pelotas. Segundo a fala dos orientadores de estudo, em seus municípios ocorreram algumas mudanças significativas, tais como: o comprometimento das professoras alfabetizadoras em relação ao processo de alfabetização; o aumento do investimento em material pedagógico (livros e jogos); a valorização da formação do professor; a aplicação, na prática, dos conhecimentos adquiridos; o reconhecimento da escola em rede e

o comprometimento dos gestores municipais com a educação; e a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Essas são falas dos orientadores de estudo que foram registradas no livro da vida. Ainda nesse momento de discussão foi possível avaliar o quanto a formação desenvolvida no âmbito do PNAIC fez e faz diferença na vida das professoras alfabetizadoras e, por consequência, na qualificação da aprendizagem dos alunos. Sendo assim, nós, como formadoras, também pudemos perceber de concretamente que esta formação é fundamental para garantir que de fato as crianças se alfabetizem até o terceiro ano do ensino fundamental.

Investir na formação do professor alfabetizador significa oportunizar qualificação profissional e, ao mesmo tempo, vencer o desafio de formar praticantes de leitura e de escrita. Tal investimento segue a perspectiva anunciada por Lerner (2002, p. 27):

O desafio é formar participantes de leitura e de escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É – já o disse – formar leitores que saberão escolher o material escrito adquirido para buscar soluções de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro.

Dessa forma, a adoção do livro da vida como uma das estratégias formativas atingiu o seu propósito, ou seja, possibilitou aos orientadores de estudo momentos de reflexão, de discussão e de registo sobre a formação e, também, serviu para nós, formadores, como instrumento de avaliação, possibilitando insumos para repensar os próximos encontros de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Warschauer (2001, p. 272), “para que uma atividade individual ou coletiva seja significativa do ponto de vista da formação, é necessária uma ação sobre elas, convertendo-as em

oportunidades formativas". Nessa direção, entendemos que a escrita metacognitiva e o livro da vida, embora se caracterizem como registros pontuais e parciais, pois não referem aspectos sobre o processo formativo em sua totalidade, expressam pontos de vistas sobre o que e como se realizou a formação continuada no âmbito do PNAIC-UFPe, potencializando e promovendo avanços significativos em relação às práticas pedagógicas.

Para revisitar o seu fazer pedagógico, o professor necessita de formação teórica crítica e reflexiva, o que requer um processo formativo intencional e sistematizado, algo que entendemos ter sido bem explorado através das modalidades formativas aqui elencadas. Assim, o uso dessas técnicas de registro favoreceu momentos na formação para a partilha de experiências, nos quais novas questões foram suscitadas, gerando outras possibilidades e desdobramentos de como poderiam ser realizadas dentro da escola, a fim de que os professores continuassem em constante formação e recriação de sua prática pedagógica com as crianças.

Se de um lado é preciso continuar investindo na formação de profissionais qualificados, por outro não se pode descuidar da realização dessa formação, mantendo-se atento ao modo como os professores aprendem e aperfeiçoam os seus conhecimentos pedagógicos. Dessa forma, acreditamos que instituímos através do registro sistemático um espaço onde teoria e prática eram colocadas em diálogo; onde professores podiam apresentar suas experiências, especialmente as que tinham sido significativas para o seu processo de desenvolvimento profissional; onde podiam dizer como aprendiam e o que ainda precisavam aprender. Nessa perspectiva, a formação proposta pelo PNAIC-UFPe produziu experiências, passou pelo ensaio de fazer algo novo e favoreceu processos de investigação sobre a prática pedagógica.

Por fim, salientamos que as formações reforçaram o compromisso que temos com uma formação continuada de caráter reflexivo, que valoriza as experiências dos professores, suas incursões

teóricas, seus saberes da prática. A reflexão sobre a prática propicia a todos nós, formadores e orientadores, o desenvolvimento da capacidade de teorizar sobre as nossas experiências. E a escrita potencializa esse processo.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. **A águia e a galinha**. A metáfora da condição humana. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

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.

FIGUEIRA, A. P. C. Metacognição e seus contornos. **Revista Iberoamericana de Educación**, p. 1-21, 2003.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÖRNBERG, M. **Caderneta de metacognição como estratégia de reflexão sobre a ação docente**. 2014. (Manuscrito).

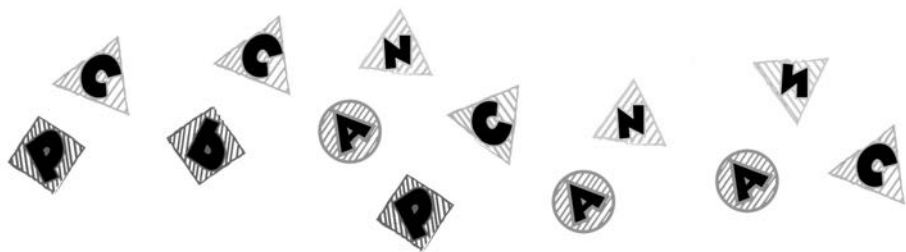
NÓVOA, A. **A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho**. Portugal: Número Zero, abr. 2004. Entrevista conduzida por João Rita.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun. 1999.

SAMPAIO, R. M. W. **Freinet**: evolução história e atualidade. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio-ago. 2008.



LEITURA DE LEITE COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA

CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído em 2012, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Para isso, o Ministério da Educação (MEC) firmou um acordo entre governo federal, estadual, municipal e o Distrito Federal e com universidades públicas e secretarias de Educação. Para o desenvolvimento do programa, em 2013 foram estabelecidos quatro eixos de atuação: i) formação continuada dos professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano; ii) materiais didáticos e pedagógicos; iii) avaliações e gestão; e iv) mobilização e controle social.

Uma das principais ações do PNAIC foi promover a formação continuada dos professores alfabetizadores, qualificando-os em sua prática pedagógica em sala de aula. Para tanto, através das atividades formativas, os professores foram estimulados a refletir, estruturar e aprimorar a prática docente por meio de propostas de trabalho pedagógico, tais como atividades permanentes, atividades de sistematização, projetos didáticos e sequências di-

dáticas. Entre as atividades permanentes propostas pelo PNAIC está a leitura deleite na sala de aula, atividade que permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades e, entre elas, fazemos a leitura só por prazer, para divertimento. A leitura deleite pode ser realizada de forma individual, em dupla, coletiva ou protocolada, com continuidade no dia seguinte, utilizando diferentes textos, que podem ser encontrados nos livros do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD – Obras Complementares) (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012).

Ao privilegiar a leitura deleite como estratégia permanente na dinâmica dos encontros de formação de professores, o grupo do PNAIC-UFPEL investiu não apenas na qualificação do professor como leitor, durante os encontros de formação, mas também na sua atuação como mediador da leitura, qualificando-o profissionalmente para proporcionar espaços que despertassem na criança o hábito da leitura. A proposta consistia em fazer com que os cursistas, especialmente os orientadores de estudos, levassem essa prática para seus grupos de formação, os professores alfabetizadores, estimulando que esses fomentassem a prática de leitura deleite em suas salas de alfabetização.

No presente capítulo serão apresentadas as diferentes formas da leitura deleite elaboradas pela equipe PNAIC-UFPEL com o propósito de salientar que o modo de apresentação da literatura na sala de aula serve como incentivo à leitura. As argumentações construídas neste texto referente à importância e ao incentivo à leitura na escola e, em especial, à leitura deleite terão como base teórica autores como Smith (1999), Kleimem (2002), Yunes e Oswald (2003), Silva (1996), Leal, Albuquerque e Moraes (2006), Leal e Albuquerque (2010), Oliveira (2010), Cruz, Manzoni e Silva (2012) e Leal e Pessoa (2012). Também as observações e os registros feitos em relatórios referentes ao período em que fui

formadora e, posteriormente, supervisora na área da linguagem no PNAIC-UFPeI subsidiam a reflexão aqui proposta.

A LEITURA DELEITE NO ÂMBITO ESCOLAR

A sala de aula não tem mais espaço para textos que nada têm a ver com os que circulam fora da escola, distantes dos usos sociais da escrita. Além disso, esse tipo de texto acaba fazendo com que as crianças se habituem a focar sua atenção na decifração das palavras, sem direcionar a leitura em busca de construir sentido na interação com textos, distanciando-se do que realmente significa o ato de ler.

Para Smith (1999), a leitura é a associação do que está atrás dos olhos com o que está à frente dos olhos, pois apenas decodificar e não encontrar sentido não seria para o autor considerado como leitura. A verdadeira leitura seria aquela que depois de terminada gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores por parte do leitor. É o que Smith (1999, p. 72) nomeia de “leitura significativa” ou “leitura com significado”, que, de acordo com o referido autor, é aquela em que os leitores dão significado ao que leem, “empregando o seu conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto”.

Assim, o professor deve tornar a aprendizagem da leitura algo fácil, “o que significa simplesmente tornar a leitura significativa, atraente, útil e uma experiência frequente para as crianças” (SMITH, 1999, p. 132). Partindo dessa premissa, instituiu-se a leitura deleite em sala de aula como estratégia formativa voltada para o simples prazer de ler, em que o professor deve mediar esse processo, ofertando diversas estratégias de leitura para que o aluno reconheça a funcionalidade social do texto. Essa prática tem sido vivenciada nos cursos de formação do PNAIC desde a sua implementação em 2013. Sem a pretensão de se explorar didaticamen-

te os textos lidos, a proposta consiste em simplesmente realizar a atividade de leitura por deleite, a ser feita tanto por professores como por alunos, no ambiente escolar.

Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da “leitura deleite” é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (LEAL; PESSOA, 2012, p. 29).

Ao promover a inserção da leitura deleite como uma atividade permanente nas salas de alfabetização, os alunos podem perceber que em diversos momentos da vida cotidiana a leitura está presente com diferentes finalidades, e uma delas é a leitura para o divertimento, para o bel-prazer. São diversas as suas vantagens (LEAL; PESSOA, 2012), tais como:

- estimular a formação de leitores despertando o gosto pela leitura;
- mostrar que o ato de ler pode ser uma forma de entretenimento ao mesmo tempo que ensina, informa e diverte;
- estimular a importância da preparação para o que será lido para o grande grupo;
- proporcionar o contato com diferentes gêneros textuais, autores, ilustradores e estilos diferentes de escrita;
- estimular a imaginação, criatividade e curiosidade em querer aprender;
- ampliar o repertório de leituras, tornando-os capazes de formular juízos de valor sobre os significados apreendidos,

sobre a validade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores.

Como se pode perceber, são inúmeras as vantagens de se proporcionar momentos de leitura deleite. Convém ressaltar que, embora os cadernos de formação do PNAIC tratem de sua importância, não há um aprofundamento teórico-metodológico de como apresentar a leitura para as crianças. Sendo assim, durante as formações do PNAIC-UFPEL, um dos objetivos foi qualificar a prática pedagógica em sala de aula no que se refere às questões relacionadas à leitura. Para tanto, através das atividades formativas, os professores foram estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho com a leitura que poderiam incrementar o seu fazer pedagógico cotidiano.

No âmbito dos processos de formação do PNAIC-UFPEL, tal prática se destaca por dois momentos em relação à leitura deleite: a leitura feita durante o processo de formação, no intuito de ressaltar que os textos literários propõem formar o professor como leitor, possibilitando o acesso a diversos textos e autores de literatura voltados tanto para a constituição e formação pessoal e profissional quanto para as crianças; e o outro momento como forma de estimular esses docentes a realizar a leitura em sala de aula de forma “sedutora”, com o intuito de despertar o interesse das crianças pela leitura. Com relação a esse último aspecto, serão apresentadas, a seguir, algumas dessas formas de estimular o ato da leitura por deleite realizadas nas formações do PNAIC-UFPEL.

AS FORMAS DE APRESENTAÇÃO DA LEITURA DELEITE NAS FORMAÇÕES DO PNAIC-UFPEL

A forma de apresentação da leitura deleite sempre esteve presente na pauta do planejamento da equipe do PNAIC-UFPEL.

Durante as reuniões de elaboração do planejamento dos encontros de formação das formadoras com as orientadoras de estudo, criou-se uma preocupação em elaborar meios de apresentar o que seria lido como leitura deleite de forma planejada e contextualizada.

Antes de cada encontro de formação, as formadoras selecionavam quais textos e de que forma se poderia apresentá-los para as turmas como sugestões a serem multiplicadas e recriadas com as cursistas em suas turmas de alfabetização, pois se acreditava que a leitura deleite poderia ser apresentada para além da simples ação de abrir um livro e ler para as crianças. Primeiramente, em 2013, levou-se o “varal poético”, com diversos gêneros textuais (crônicas, contos, poesias). O objetivo do varal consistia em pendurar num cordão no fundo da sala vários textos que poderiam ser escolhidos e “recolhidos” para serem lidos durante o dia. A proposta consistia em deixar os textos à disposição das cursistas para que percebessem a importância de se facilitar o acesso ao texto poético dentro da sala de aula. Sobre o acesso ao texto literário, Oliveira (2010, p. 46) explica: “a mediação do professor implica deixar as obras literárias, com temas enriquecedores, ao alcance das crianças, para diferentes interpretações [...]. Em suas mediações, o professor pode usar estratégias para deixar brotar a sensibilidade dos pequenos leitores”.

O propósito era não apenas facilitar o acesso aos textos, mas também diferenciar a forma de apresentá-los às orientadoras de estudo como uma maneira de atrair a sua atenção. Salientou-se ainda a importância de se respeitar o tempo de conhecer o texto, de se apropriar do seu conteúdo e preparar a forma oral de apresentá-lo à turma, chamando-se a atenção das orientadoras de estudo para o fato de que as crianças também deveriam ter essa possibilidade não só de escolher o que desejariam ler, dentro de um universo pré-estabelecido pelo professor, mas de se preparar

para o processo de socialização do texto a ser lido para a turma.

Em outro momento de formação apresentou-se a “árvore literária” com textos dentro de envelopes coloridos que ficavam pendurados em um galho de árvore enterrado num balde de areia colocado no fundo da sala. A proposta consistia em “colher os textos”, que eram poemas de autores pelotenses, seleção feita para valorizar o que se intitulou “prata da casa”. A ideia era de que percebessem a importância de se trabalhar na escola bons textos de artistas locais.

Outra forma de apresentar os textos da leitura deleite foi por meio do “móvil literário”, que consistia em um móvil pendurado no meio da sala no qual ficavam pendurados envelopes contendo textos com a temática “infância”, cujos poemas foram retirados do livro *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2006). Também se fez esta atividade com o propósito de seduzir as orientadoras de estudo para conhecerem o referido material que está nas escolas e que possui bons textos referentes ao ciclo de alfabetização.

Por ocasião do centenário do grande poeta Vinicius de Moraes, elaborou-se o “mar de Vinicius”. Seus poemas foram apresentados em pequenos barcos coloridos em forma de dobradura.

Figura 1 – Varal literário



Figura 2 – Árvore literária

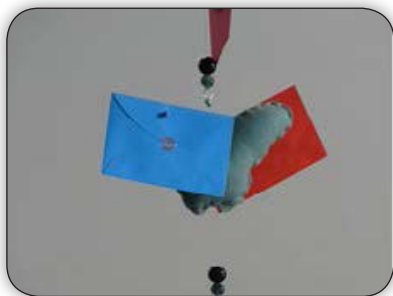


Fonte: Acervo da autora

Figura 3 – Mar de Vinicius



Figura 4 – Móbile literário



Fonte: Acervo da autora

Nas formações de 2014, com base no livro *Uma ode a uma estrela*, de Pablo Neruda, obra do acervo do PNAIC, foram levados para as formações com as orientadoras de estudo diversos trechos de seus poemas, escritos em estrelas coloridas que ficavam presas na parede. Por ocasião das festas juninas, foram levados também os poemas do africano Mia Couto em bandeirinhas, que eram retiradas para que fossem lidos. Convém ressaltar que, no caso desses autores, bem como no de Vinicius, trabalhados nas formações com as orientadoras de estudo, sempre se iniciou a leitura deleite a partir de uma breve biografia desses poetas. Essa foi uma questão importante a ser debatida a respeito de se apresentar os autores de todos os gêneros textuais explorados nas leituras deleite como forma de ampliar o repertório não só das crianças como das docentes.

Figura 5 – Estrelas de Pablo Neruda

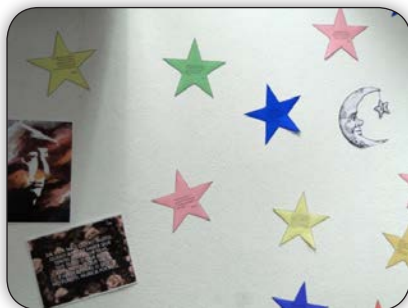


Figura 6 – Bandeirinhas de Mia Couto



Fonte: Acervo da autora

Outra estratégia criada para incentivar a leitura deleite foi utilizar uma caixa de correio como forma de apresentar os textos da obra *Conversas com quem gosta de ensinar*, de Rubem Alves, por meio de cartas. Essas eram retiradas da caixinha de correio que ficava exposta na sala durante os encontros e, posteriormente, eram lidas para a turma por alguma cursista em diferentes momentos das formações.

Figura 7 – Cartas – Rubem Alves



Fonte: Acervo da autora

Em 2015, as bandeirinhas tibetanas foram utilizadas como suporte dos textos destinados à leitura deleite. Nessa ocasião, fez-se uma apresentação do que significam essas bandeirinhas para o Tibet, ampliando as questões culturais das cursistas que desconheciam sua existência. Dessa vez, o gênero textual escolhido foi a crônica infantil.

Com o decorrer das formações, as próprias orientadoras de estudo começaram a trazer sugestões de apresentação da leitura deleite, utilizando o acervo literário presente na caixa do projeto PNAIC para ser apresentado para a turma. Essa iniciativa por parte das orientadoras de estudo evidencia o quanto a leitura, em última instância, não é apenas uma tomada de consciência, mas

também um modo de existir, no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo (SILVA, 1996).

Como exemplo, cita-se a leitura deleite *Quando nasce um monstro*, de Sean Taylor, realizada por uma orientadora de estudo sobre o que poderia caracterizar um monstro. A cada descrição do personagem central da história, uma colega da turma era convidada a colocar em um painel as partes que constituíam o monstro. Essa proposta de apresentação da leitura deleite, além de contar com a participação dos ouvintes, serviu de estímulo para que outras orientadoras de estudo também preparassem formas de envolver e sensibilizar os colegas para a leitura deleite de outros textos.

Figura 8 – Leitura deleite com a construção de um monstro



Fonte: Acervo da autora

Um outro exemplo foi quando uma orientadora de estudo aproveitou as discussões realizadas durante as formações sobre a importância de se trabalhar com a oralidade e apresentou um conto oral como forma de chamar a atenção para a preservação do patrimônio da história oral. Primeiramente, ao som de tambores,

salientou a necessidade de se valorizar a cultura afrodescendente, pouco trabalhada nas escolas. Após, socializou o conto sobre um grão de areia que se apaixonou por uma estrela e de cuja união nasceu a estrela do mar. Ao final, distribuiu bolachinhas de estrela do mar com mensagens sobre a importância da leitura deleite.

Figura 9 – Leitura deleite: conto oral Figura 10 – Mensagem sobre leitura deleite



Fonte: Acervo da autora

As coordenadoras locais que participavam das formações do PNAIC-UFPEL também se sentiram estimuladas a apresentar leituras deleite encantadoras. Entre as que apresentaram, cita-se o exemplo de uma coordenadora que leu um livro de uma escritora da região de Bento Gonçalves, chamado *Os bolsos do mundo*. Para apresentá-la, utilizou um avental repleto de bolsos de onde retirava ícones da história enquanto a lia para as orientadoras de estudo – uma história muito interessante que acabou aparecendo posteriormente em alguns planejamentos das orientadoras de estudo com suas alfabetizadoras. Ao final da leitura, a coordenadora presenteou cada orientadora da turma com um pequeno livro em forma de bolso contendo a história socializada na leitura deleite.

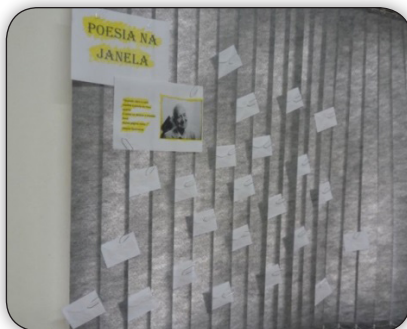
Figura 11 – Coordenadora realizando uma leitura deleite



Fonte: Acervo da autora

Mesmo diante de algumas dificuldades, as orientadoras de estudo apresentaram formas diferenciadas e atrativas de mostrar os textos para a leitura deleite com suas turmas de professoras alfabetizadoras. Uma orientadora selecionou textos de Mario Quintana e, por dificuldades em colocá-los na forma de varal poético, criou a “poesia na janela”, que consistia em deixar os textos presos com cliques na cortina da janela na sala onde ocorriam as formações com as professoras alfabetizadoras.

Figura 12 – Poesia na janela



Fonte: Acervo da autora

Como se pode observar, o cuidado em apresentar a leitura deleite de forma encantadora, iniciada primeiramente pelas formadoras, acabou sensibilizando as orientadoras de estudo coordenadoras locais a também apresentarem de diferentes maneiras o texto a ser lido durante as formações do PNAIC-UFPeL em suas respectivas redes de ensino. Rapidamente essa proposta passou a ser incorporada nos planejamentos de formação das orientadoras de estudo com as suas turmas de professoras alfabetizadoras. Tem-se como exemplo uma orientadora que, por ocasião do Dia das Bruxas, vestida a caráter leu uma história envolvendo bruxas e finalizou com a receita e degustação do docinho “dedo de bruxa”.

Figura 13 – Leitura deleite no Dia das Bruxas Figura 14 – Docinho “dedo de bruxa”



Fonte: Acervo da autora

As alfabetizadoras também acabaram adotando em suas turmas de alfabetização diferentes formas de apresentar a leitura deleite. Durante as formações ministradas pelas orientadoras de estudo com suas turmas, as alfabetizadoras contavam sobre as formas de apresentação da leitura deleite que realizaram com as crianças de suas turmas. Como exemplo cita-se a prática de uma professora alfabetizadora que levou

para sua turma de crianças uma boneca de pano para ilustrar a história *Menina bonita do laço de fita*, obra da escritora Ana Maria Machado, resgatando, assim, também a arte da boneca de pano.

Figura 15 – Leitura deleite e resgate da arte da boneca de pano



Fonte: Acervo da autora

São inúmeros os exemplos de apresentação da leitura deleite que foram iniciadas nas formações do PNAIC-UFPel e acabaram fazendo parte dos planejamentos das orientadoras de estudos junto às cursistas, que, por sua vez, também reproduziram e/ou multiplicaram em suas salas de alfabetização. Essa iniciativa foi tão bem aceita que inspirou algumas crianças. Como exemplo, refere-se o caso de um aluno que, espelhando-se nas formas de apresentação da leitura deleite realizada por sua alfabetizadora, confeccionou os personagens da história que eram apresentados enquanto ia lendo para a sua turma.

Figura 16 – Trabalho criado por um aluno, fruto de uma leitura deleite



Fonte: Acervo da autora

Esse é um belo exemplo do quanto o professor é uma referência importante para as crianças, pois, assim como a professora realizava um trabalho planejado com a leitura deleite em sala de aula, o mesmo também foi realizado pela criança, que criou uma forma envolvente de apresentar a sua leitura para os colegas, construindo uma interação do leitor com o texto, que, segundo Yunes e Oswald (2003), deve ser sempre uma relação positiva, tanto para fins científicos quanto para uma simples atividade de prazer. Convém ressaltar que, quando a inserção da criança no processo de aquisição da leitura se estabelece de forma ativa, ela acaba participando, incorporando e até mesmo recriando modos de vivenciar a leitura. As crianças podem tornar-se cientes da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva (KLEIMAN, 2002).

Desta forma, observa-se o quanto as experiências leitoras são ampliadas quando a escola oferece textos literários de diferen-

tes temas, gêneros e autores e estimula que as crianças os leiam (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010), bem como quando promove diferentes formas de apresentar os gêneros textuais que podem servir de estímulo ao que será lido pelos alunos.

A leitura pode ser pensada e organizada para que as crianças apreciem com prazer e interesse o que está sendo lido ou contado, seja pelo professor ou pelas próprias crianças. É de extrema importância atentar para o planejamento das leituras tal como se faz com o planejamento das demais atividades pedagógicas desenvolvidas nas turmas de alfabetização, mesmo quando o foco é o deleite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a leitura tem um papel relevante no processo de alfabetização e letramento, exigindo uma prática constante de leitura de textos diversificados que desenvolvam habilidades de compreensão, de interpretação e de construção de sentidos. Para tanto, deve-se planejar atividades que possibilitem condições favoráveis à prática de leitura, despertando a curiosidade, desde cedo, nas crianças. Sendo assim, o momento da leitura deleite como atividade permanente no ciclo de alfabetização pode auxiliar a criança a entender que entre as tantas finalidades da leitura no nosso cotidiano uma delas é a leitura realizada por prazer. No entanto, mesmo para a realização da leitura apenas por divertimento é preciso estimulá-la. O professor tem um papel decisivo nesse processo. Por isso a necessidade de ser criativo e usar de sua experiência para elaborar estratégias que instiguem as crianças à busca pela leitura.

Com base no exposto, as formas de apresentação da leitura deleite trabalhadas durante a formação do PNAIC-UFPel permitiram que o professor alfabetizador pudesse vivenciar e conhecer

diversas alternativas para incentivar a leitura por prazer nas turmas do ciclo de alfabetização, experimentando estratégias que podem “seduzir” a criança para o texto que será lido na turma. Ressalta-se também o quanto o processo autoformativo vivenciado durante o PNAIC pôde ampliar e ressignificar a ação docente e o quanto o grupo pôde ser um catalisador de trocas múltiplas, onde a dinâmica de um se nutriu da dinâmica do outro. Sendo assim, é importante que o professor ofereça diversas formas de leitura para as crianças, para que estas se tornem leitores competentes.

A leitura é a base do processo de alfabetização e também da formação da cidadania. Ao ler uma história a criança desenvolve todo um potencial crítico de pensar, duvidar e questionar. Portanto, o trabalho com a leitura em sala de aula exige que o professor repense e crie condições para realização de um ensino de leitura mais interativo e atraente. E a forma envolvente como o professor apresenta a leitura deleite para as crianças em sala de aula pode ser a porta de entrada para enriquecer esse trabalho, bem como de criação de espaços para que se tornem leitores em potencial.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília: MEC, SEB, 2017.

CRUZ, M. C. S.; MANZONI, R. M.; SILVA, A. M. P. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Brasília: MEC, SEB, 2012.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, A.; MACIEL, F. I. P.; COSSON, R. (coords.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2010. v. 20. (Coleção Explorando o Ensino).

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

NERUDA, P. **Ode a uma estrela**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

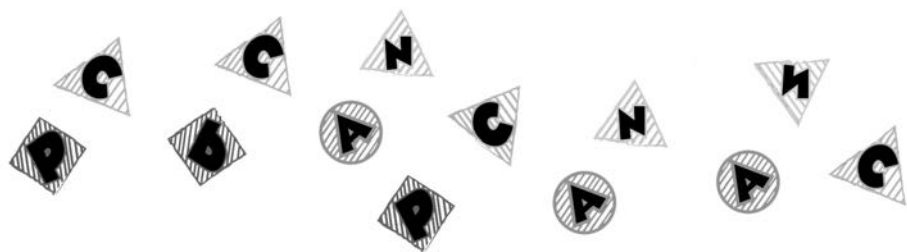
OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL, F. I. P.; COSSON, R. (coords.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2010. v. 20. (Coleção Explorando o Ensino).

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TAYLOR, S. **Quando nasce um monstro**. São Paulo: Richmond Educação, 2009.

YUNES, E.; OSWALD, M. L. (orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: 2003.



A ESCRITA DA CADERNETA DE METACOGNIÇÃO COMO EXERCÍCIO REFLEXIVO

TANIA TUCHTENHAGEN CLARINDO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto traz reflexões acerca do uso da metacognição como estratégia formativa no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, vinculado à Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPeI), realizado ao longo dos anos 2013 e 2014. A metacognição efetivou-se como estratégia formativa através de registros reflexivos escritos em uma caderneta, chamada pela turma de caderneta de metacognição, que foi entregue aos orientadores de estudo no primeiro encontro de formação. A proposta consistia em escrever um texto ao final de cada dia de encontro, mobilizado pelas seguintes perguntas: o que aprendi? Como aprendi? O que não entendi? (NÖRNBERG, 2014).

Durante o ano 2013, foram realizados cinco encontros de formação no polo de Pelotas, onde atuei como formadora. O primeiro encontro aconteceu em janeiro, e os demais, ao longo do ano. A temática central era a alfabetização na perspectiva do letramento, que foi abordada nas palestras, nas leituras e nos estu-

dos em grupo, considerando diferentes aspectos como currículo, planejamento, trabalho com projetos, sequência didática, gêneros textuais, ludicidade, heterogeneidade, garantia dos direitos de aprendizagem e avaliação no ciclo de alfabetização. Ao final do ano, foi realizado o I Seminário Estadual do PNAIC-UFPel, com todos os professores vinculados à universidade formadora. O seminário foi uma oportunidade ímpar de partilha de experiências e saberes, realizando uma mostra de trabalhos e a apresentação de trabalhos na modalidade oral e pôster. Em 2013 foram realizadas 200 horas de formação presencial. Já no ano 2014 foram realizados quatro encontros de formação, tendo como temática central a alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Diferentes conceitos foram abordados no decorrer das palestras e dos encontros de formação, como a construção do número e do sistema de numeração decimal, a resolução de situações-problema, a importância dos jogos como ferramenta pedagógica para oportunizar problematizações e experiências no campo da matemática, entre outros.

Um dos eixos centrais do PNAIC é o de “garantir que na formação continuada o cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente seja objeto central de atenção. A teorização da prática deve constituir o eixo nuclear das ações formativas” (BRASIL, 2012, p. 13). Nessa direção, as estratégias formativas pautadas na reflexividade, na coletividade, na colaboração, na partilha, na mobilização dos saberes docentes entre os pares, no engajamento e na identidade profissional foram os princípios assumidos para organizar o processo de formação de professores no âmbito do PNAIC-UFPel. Tais princípios foram assumidos tendo em vista a qualificação do ensino no ciclo de alfabetização e o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

A formação continuada precisa fortalecer a comunidade escolar a pensar em ações educativas locais e fomentar discussões

que valorizem estratégias participativas e colaborativas na busca de resolução de conflitos e problemas existentes, concebendo os educadores, os educandos, os gestores, as famílias como sujeitos inventivos, de conhecimento. Conforme apontam Freire (1996) e Tardif (2010), através dos saberes de sua experiência os professores produzem conhecimentos específicos acerca da sua prática pedagógica, entrelaçando os fios do conhecimento teórico e prático.

Assim, o ato educativo na escola não pode se restringir a “dar aulas”; precisa incluir momentos de análise, de reflexão sobre o seu próprio trabalho, sobre suas ações, sobre o seu local de trabalho; necessita criar condições para pensar coletivamente. Logo, efetivar um trabalho em rede é a tarefa premente, tal como indicam Ruscheinsky (2000) e Warschauer (2001), porém sem esquecer os conhecimentos teóricos.

Assim, o processo formativo precisa considerar a escola como um local de produção de saberes e de experiências, valorizando o diálogo, a criação de redes coletivas de trabalho, a consolidação de saberes emergentes da prática profissional, com vistas a potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos de formação que circundam a escola no seu cotidiano. Nesse sentido, a prática docente desenvolvida no dia a dia da escola pode ser elemento para a teorização e conteúdo a ser problematizado em contextos de formação continuada.

É importante destacar, aqui, algumas das atividades significativas desenvolvidas no processo de formação, bem como apontar algumas estratégias formativas utilizadas para ampliar os conhecimentos conceituais no campo da alfabetização e articulação com as demais áreas do conhecimento no ciclo da alfabetização, qualificando o trabalho docente. Nos encontros de formação dos orientadores de estudo, momento em que se estudavam os cadernos de formação, foi feito o uso de algumas estratégias forma-

tivas, como: a atividade de análise de práticas de sala de aula para trabalhar a reflexividade durante a formação; a escrita reflexiva na caderneta de metacognição para exercitar a capacidade de escrita e de reflexividade; os estudos dirigidos e compartilhados de textos; o planejamento de atividades a serem realizadas nos encontros com as alfabetizadoras e nas salas de aulas com as crianças; a socialização de memórias; o debate de vídeos e a análise de situações de sala de aula; a análise de atividades de alunos, de rotinas, de planejamento de aula; a exposição dialogada, a análise de jogos, recursos e materiais didáticos; a avaliação da formação.

Neste texto, conforme já referido, vamos nos deter especificamente à escrita na caderneta de metacognição, cujo nome causou alguns estranhamentos às educadoras, gerando questionamentos, entre eles, o que é, afinal, metacognição. No início da década de 1970, Flavell utilizou pela primeira vez o termo metacognição, especialmente em seus trabalhos sobre a memória. É importante destacar que os estudos de Piaget e Vygotsky tratavam da tomada de consciência e das origens sociais do controle cognitivo e contribuíram para o desenvolvimento do conceito de metacognição, conforme afirma Wolfs (2000). Posteriormente a Flavell, alguns autores passaram a definir metacognição como o conhecimento acerca do que se conhece, como a capacidade de avaliar e controlar o que foi apreendido (WELLS, 2001; RIBEIRO, 2003; PORTILHO, 2004).

Ampliando o conceito de metacognição, Pozo (2002) indicará que os aprendizes devem aprender a controlar e regular seus processos cognitivos. Nessa esteira, também os estudos de Damiani, Gil e Protásio (2006) apontam que as atividades metacognitivas se caracterizam por serem aquelas em que o aprendiz reflete sobre os seus próprios processos de aprender. Esses estudos contribuem para reafirmar que atividades metacognitivas servem para potencializar a aprendizagem dos sujeitos.

A metacognição representa a capacidade de conhecer a si mesmo e o modo como o sujeito opera, passando pela capacidade cognitiva e emocional e pelo desenvolvimento de competências, podendo favorecer maior eficiência na ação. Envolve também a consciência e a tomada de decisão, oportunizando que o sujeito seja ativo e protagonista no seu processo de construção de conhecimento, tendo consciência do que sabe e do que ainda não sabe. As possibilidades acenadas pelas atividades de metacognição estão, justamente, na possibilidade de o aprendiz participar, se envolver e pensar sobre o que sabe, explicitando como sabe.

Ressalta-se que não existe uma definição única para a metacognição. Em geral, define-se como capacidade de pensar sobre o pensar, de refletir sobre as ações, de refletir sobre o processo que se fez para a construção de sua aprendizagem, evidenciando os caminhos pelos quais percorreu sua cognição, seu pensamento. A metacognição permite, ainda, a tomada de consciência dos processos que são utilizados para aprender (SILVA; SÁ, 1993).

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.

A PRÁTICA METACOGNITIVA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO

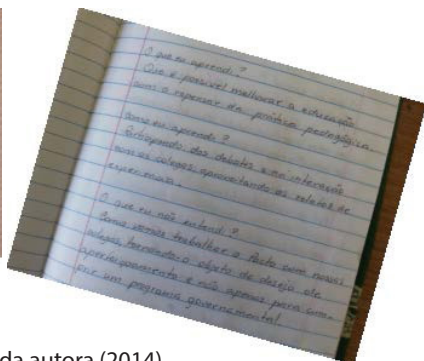
Na sequência deste texto, partindo do questionamento “como os registros na caderneta de metacognição podem indicar aprendizagens realizadas pelas orientadoras de estudo no PNAIC Pelotas?”, objetiva-se identificar as aprendizagens realizadas pelos orientadores de estudo, analisando as escritas feitas em suas cadernetas de metacognição. Para isso, foram analisadas as escritas na caderneta de metacognição de nove orientadores de estudos do PNAIC-UFPel do polo de Pelotas. As escritas foram feitas durante os encontros de formação realizados entre janeiro de 2013 e dezembro de 2014, seguindo as questões mobilizadoras. No início do encontro seguinte, orientadores de estudo se candidatavam para ler sua caderneta, fazendo uma retomada das suas aprendizagens realizadas no encontro anterior. Esse momento também auxiliava a retomar o que tinha sido estudado, oportunizando que todos refletissem sobre os aspectos trabalhados, pois após a leitura era realizado um momento de discussão com a turma.

Cabe ressaltar que no começo do processo formativo muitos orientadores de estudo tinham medo, receio de escrever, de socializar as leituras. Alguns tinham dúvidas sobre o que era mesmo a caderneta de metacognição e qual era o seu propósito formativo. Sendo assim, na função de formadora, por reiteradas vezes convidei os orientadores para escrever e ler sua caderneta, reafirmando que a sua função era a de proporcionar um momento de sistematização e reflexão sobre o seu processo de aprender. Dessa forma, aos poucos, ainda que timidamente, alguns orientadores de estudo foram se candidatando a ler e compartilhar as suas cadernetas.

Figura 1 – Caderneta de metacognição



Figura 2 – Registro em caderneta



Fonte: Acervo da autora (2014)

Figura 3 – Momento de escrita e leitura



Fonte: Acervo da autora (2014)

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. Durante o primeiro ano, o texto deixou de ter essa forma, mas ainda manteve as características descritivas. Já o receio em relação ao momento de leitura para o grupo e o medo de escrever seguiam, mas eram mais explicitados, tanto na escrita como oralmente. É importante destacar que, antes de registrar, não sa-

bemos o que vamos dizer, o que vamos escrever. Marques (2008) explica que escrever é um ato inaugural do pensamento por meio do qual se lança uma determinada ideia sem saber previamente aonde se vai chegar. Só sabemos antecipadamente quando copiamos ou dizemos o que já escrevemos ou falamos, ou o que outro já disse ou escreveu.

Assim, ao longo do processo formativo fomos trabalhando com a ideia de autoria, de fazer o exercício de dizer sua palavra, no sentido de “escrever para encontrar a si mesmo” (MARQUES, 2008, p. 45). Desse modo, ao escrever as professoras podiam se reconhecer como produtoras de teorias. A escrita também tem esta característica de deixar marcas que o tempo não apaga, expressando o vivido. Para o professor, para o pesquisador, para a criança, escrever é uma ferramenta que nos faz pensador. À medida que escrevemos, vamos pensando e também refletindo sobre o que queremos dizer ou sobre o que conseguimos ver. Como afirma Marques (2008), escrever significa “pensar”; por isso “escrever é preciso”, pois o registro escrito é um meio de reflexão. Também Warschauer (2001, p. 187) contribui com esta reflexão ao dizer que “escrever é imprimir o próprio pensamento, diferentemente da prática de reproduzir, copiar a palavra alheia [...]”.

Por isso, a experimentação da escrita e o brincar com as palavras são formas que possibilitam aos professores apropriar-se cada vez mais do registro escrito e a fazer uso da função social da escrita. Destarte, surge a importância dos registros individuais, dos diários, da caderneta de metacognição como instrumentos de experimentação da escrita, de produção de autoria, de autonomia e de reflexão, estratégias que funcionam como autorreguladoras da aprendizagem.

A seguir, traz-se um exemplo de escrita inicial feita por uma orientadora de estudo em sua caderneta, realizado no segundo encontro de formação, em junho de 2013:

O que eu aprendi? O que tenho para escrever é mais um desabafo. Comecei a formação buscando um novo olhar para fomentar a alfabetização no primeiro ciclo. Foi apaixonante e retornei para minha cidade cheia de planos e com expectativa de um grande trabalho. No entanto, por problemas de logística, não foi possível iniciar o trabalho. Foi uma grande frustração. Mas, a partir deste encontro já vejo outras possibilidades para encaminhar e começar o trabalho de formação do PNAIC na minha cidade (CAMÉLIA, Caderneta de metacognição, 2013).

O registro da orientadora caracterizou-se como uma reflexão, porém ainda não cumpriu a função metacognitiva, pois não apresentou o que aprendeu, como aprendeu e o que não entendeu. Já no quarto encontro de formação, um registro feito pela mesma orientadora de estudo permite perceber que sua escrita evidencia um processo de apropriação conceitual e verifica-se o seu exercício de tomada de consciência sobre os seus processos de aprendizagem.

O que aprendi? Diferenciar sequência didática de projeto didático, estabelecendo suas características. Que é possível desenvolver grandes trabalhos, quando se tem vontade e comprometimento. Que atitudes comprometidas com a aprendizagem só beneficiam os alunos, e não existem crianças que não possam aprender, mas que cada uma tem seu tempo, seu ritmo. Que é possível trabalhar de maneira diversificada e lúdica e que o PNAIC trouxe diretrizes para nortear estas ações. Como eu aprendi? Na troca de experiências com as colegas e estudos dos cadernos de formação. O que não entendi? Por enquanto, tudo ok (CAMÉLIA, Caderneta de metacognição, 2013).

A partir dos excertos da orientadora de estudos, aqui nomeada de Camélia, pode-se concordar com o que afirmam Smole e

Diniz (2001) e Pérez Echeverría e Pozo (1994) sobre a aprendizagem poder ser entendida como a possibilidade de fazer conexões e associações entre diversos significados atribuídos a uma nova ideia com conhecimentos prévios. É possível observar que, conforme a orientadora vai intensificando suas leituras dos cadernos de formação e realizando trocas de experiências com as colegas, as conexões e as associações entre os conhecimentos vão sendo fortalecidas. Dessa forma, a orientadora vai tomando consciência sobre seus processos cognitivos e sobre as conexões e associações que realizou, transferindo do plano da ação para o plano da linguagem escrita o que foi aprendendo.

Nesse sentido, para conduzir a formação das professoras orientadoras, a equipe do PNAIC-UFPeI apostou em metodologias que favorecessem a reflexão e a tomada de consciência, entre elas, a caderneta de metacognição, o livro da vida, a apresentação de relatos de experiências, as trocas entre pares. Importa destacar que nesse processo formativo, além de Camélia, outros orientadores de estudo também foram apresentando em seus registros na caderneta de metacognição uma escrita mais reflexiva e menos descritiva, tramando suas ideias e incertezas, mostrando seu movimento de pensar. O excerto a seguir explicita o processo reflexivo de outra orientadora de estudo:

Na formação de ontem considero que tive muitas aprendizagens e aproximações com a alfabetização matemática, pois na palestra, nas atividades da sala, no trabalho em grupo pude aprender sobre os elementos fundamentais para a construção do número na criança como a correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação/ordenação, inclusão hierárquica e conservação. Como aprendi? Posso dizer que aprendi estes conhecimentos ouvindo, lendo os textos e me lembrando de experiências vividas na sala de aula, fui fazendo comparações e relações com expe-

riências que ocorreram na sala de aula e fui construindo um sentido para estes conhecimentos (JASMIM, Caderneta de metacognição, 2014).

Logo após a leitura da caderneta foi questionado pelo grupo de colegas como ela aprendeu, já que a resposta a essa pergunta não acontecia de forma clara nos registros lidos até aquele momento. As colegas da turma foram dizendo que nas escutas, nas leituras e nas relações com as experiências se construiu um momento de estudo que lhes permitiu perceber, através da leitura que a colega fazia de sua caderneta, que ainda não estavam identificando o como aprenderam por meio de suas cadernetas, onde apenas registravam algumas aprendizagens e alguns conceitos que tinham compreendido. Este momento de debate e problematizações, de buscarem entender como aprendiam, no coletivo, olhando para o texto da colega e observando como esta expressou o modo como aprendeu, foi bem significativo para qualificar a escrita na caderneta.

Assim, pode-se dizer que a leitura da caderneta foi um dos momentos de aprendizagem coletiva muito significativos no contexto do PNAIC-UFPeL. A partir de uma experiência vivida por todos foi possível conversar sobre a aprendizagem realizada, potencializando a reflexão entre pares. Isso só foi possível porque já havia um entrosamento e o sentido de pertencimento da turma, o que favorecia um ambiente acolhedor, onde todas podiam se colocar, perguntar, opinar e aprender juntas.

Nessa mesma direção, situa-se o registro de outra orientadora de estudos:

Nesta semana tenho aprendido muito sobre a alfabetização matemática, sobre a construção do número, coisas que já ouvi falar pareciam estar guardadas na memória e agora nos estudos, na partilha de experiências e conversas com as colegas, nos vídeos parecem ter ficado mais fáceis, não tão distantes assim. Percebo que os jogos e que o acom-

panhamento do professor e sua problematização é muito importante para a aprendizagem das crianças. Como aprendi? Tenho aprendido nestes momentos de trocas e partilhas com as colegas nos grupos e ouvindo as experiências. Mas o que ainda não entendi, ou que tenho dúvidas, é como fazer tudo isso em uma turma com muitas crianças? (ÍRIS, Caderneta de metacognição, 2014).

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, como: “para que o trabalho não se perca em turmas grandes, uma alternativa é trabalhar com grupos de quatro crianças, em que o professor vai passando nos grupos e fazendo mediações e intervenções”. Outra sugestão foi: “dividi-los de forma que contemplem diferentes níveis de aprendizagem nos grupos, tornando-os mistos, onde os mais experientes possam contribuir com os menos experientes. Essa forma dá certo na minha turma”. Outra colega contribui contando sobre uma experiência de sala de aula que ouviu: “a cada dois dias de aula a professora elege cinco alunos para dar mais atenção, ir mais na mesa, acompanhar mais de perto. Depois de dois dias, troca para outros cinco alunos e assim consegue contemplar com maior atenção e fazer intervenção na aprendizagem de todos os alunos”. Ainda outra colega explicou que nas suas experiências chama para atuar com ela aqueles estudantes que ainda não sabem trabalhar um determinado jogo. No dia seguinte, estes vão ajudar outros colegas, e ela vai atender mais de perto e chamar para sua mesa algum grupo ou crianças que tenham outras necessidades ou que precisem de ajuda.

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. O professor só se torna protagonista de sua própria ação e formação quando é capaz de pensar, avaliar, analisar e redimensionar sua prática. Sendo assim, o registro na caderneta de metacognição se efetivou como potencializador desse movimento. Os resultados aqui encontrados convergem com os estudos de Warschauer (2001, p. 191), especialmente quando afirma que “apropriar-se das experiências vividas através da escrita, transmitindo-as a outros, evocando argumentações e emoções, favorece, portanto, a construção da autoria, isto é, da autoria sobre si”.

Importante salientar que, nas nove cadernetas analisadas, a aprendizagem com os pares foi a forma mais referida para a pergunta “como aprendi?”. O Quadro 1 sistematiza as formas de aprendizagem que foram referidas nas cadernetas de metacognição analisadas.

Quadro 1 – Formas de aprendizagem com os pares

Categorias	Incidência	Orientadores
Aprendizagem por palestra	3	9
Aprendizagem por leitura	6	9
Aprendizagem com os pares por meio de debates, de trabalhos em grupo e relatos de experiência	8	9
Aprendizagem por ações práticas	2	9
Aprendizagem por meio de vídeos	2	9
Aprendizagem por explicação/intervenção do formador	2	9
Aprendizagem por meio de comparações/relações com experiências na sala de aula	1	9

Fonte: Elaboração da autora

A aprendizagem com os pares é uma forma relevante para o desenvolvimento profissional docente, pois com os pares são estabelecidas relações, conexões, criando uma linguagem comum que permite o reconhecimento e a identificação mútua em torno de ideias e processos cognitivos. A recorrência dessa forma de aprender evidencia a importância da formação com o outro e a partir do outro, a importância da formação em rede, conforme já apontada por Ruscheinsky (2007) e Warschauer (2001). Verifica-se também a importância dos fios da tecedura formativa que, ao se entrelaçarem, se cruzarem coletivamente, permitem tramar conhecimentos teóricos e práticos, ampliando, assim, as aprendizagens em torno do exercício docente.

Já em relação à segunda questão mobilizadora, “o que aprendi?”, observou-se uma pluralidade de conhecimentos e conteúdos aprendidos. O Quadro 2 sistematiza as aprendizagens realizadas por cada uma das orientadoras cujas cadernetas foram analisadas.

Quadro 2 – O que aprendi?

O que aprendi?
Aprendi a diferenciar a alfabetização de letramento, seus conceitos.
Aprendi quais são as habilidades que devem ser desenvolvidas no 1º, 2º e 3º ano, bem como a importância da leitura na alfabetização.
Aprendi que o currículo no ciclo de alfabetização é uma proposta de reorganização temporal e espacial do ensino.
Aprendi a diferenciar sequência didática de projeto didático, estabelecendo suas características.
Aprendi que para que seja feita uma avaliação e/ou uma progressão coerente é necessário refletir sobre o processo, com clareza quanto aos objetivos que se deseja alcançar e de que maneira vamos atingir esses objetivos.
Aprendi que a avaliação escolar é mais que um instrumento de verificação de aprendizagem e habilidades das crianças, deve constituir-se num diagnóstico para redimensionar a prática pedagógica.

É preciso repensar o ensino da matemática com um olhar mais voltado para o processo de aprendizagem do aluno.

Aprendi que a ideia de número deve ser construída passo a passo com a vivência do aluno.

O uso dos blocos lógicos não se restringe apenas à análise de forma, tamanho ou cor. Pode ser usado como ferramenta para jogos que despertem o raciocínio lógico.

Fonte: Cadernetas de metacognição (2013 e 2014)

Já em relação à pergunta mobilizadora “o que não entendi?”, destaco o excerto de uma orientadora de estudo que refere em sua escrita uma preocupação com o trabalho pedagógico com as crianças: “como avaliar crianças que não conseguem avanços significativos no seu processo de aprendizagem?” (AMARÍLIS, Caderneta de metacognição, 2014). Quando analisamos o conjunto de nove cadernetas, observa-se que em cinco há registros sobre o que não foi entendido, o que possibilita pensar que é preciso criar uma cultura de reivindicar, de dizer o que não se entendeu, de solicitar uma nova explicação. Já as escritas que indicaram o que não se tinha entendido ou que colocavam situações com as quais a orientadora se sentia sem condições de lidar precisam estar no foco de atenção do formador, pois estas podem servir de pistas norteadoras para o processo de planejamento das ações e estratégias formativas a serem realizadas em encontros posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se, portanto, que a formação continuada dos professores não pode acontecer de forma individualizada, mas precisa ocorrer na parceria com o outro e a partir do outro. É no diálogo que os educadores vão se constituindo profissionais porque, por meio da partilha das experiências, podem aprender com colegas e, assim, ressignificar e transformar a sua prática. Ao se investir em

processos coletivos de formação, contribui-se para a transformação social, investindo-se em processos que estão para além do individualismo, pois se trabalha na contramão do modelo societário vigente e se reforça a construção de uma escola mais democrática, participativa e autônoma. Favorece-se, assim, uma formação mais humana, que desenvolve os sujeitos em sua dimensão pessoal e profissional, tendo como consequência a formação do educando e da comunidade escolar, gerando momentos de formação e autoformação.

Nesse sentido, salienta-se que o uso da caderneta de metacognição como uma estratégia formativa tem oportunizado condições para o exercício reflexivo do professor. De igual forma, pode se constituir numa estratégia para ser realizada com as crianças, à medida que questioná-las como aprenderam é uma forma de criar espaço para ouvi-las sobre suas formas de pensar, de aprender, além de identificar suas dificuldades. Durante as formações de 2013 e 2014, uma experiência de escrita na caderneta de metacognição feita com crianças do ciclo de alfabetização foi realizada por uma professora do município de Charqueadas/RS. A prática vivenciada pela orientadora de estudos se expandiu para a sala de aula, numa classe de alfabetização, prática esta que incide na formação de um aluno mais crítico, consciente de seu processo de aprendizagem, que consegue regular melhor suas formas de aprender.

Acredita-se, portanto, que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento que ocorre através de conflitos internos, que podem ser potencializados e problematizados especialmente por meio da influência dos pares formativos. Para que os sujeitos possam construir o seu conhecimento, estes precisam criar hipóteses, refletir sobre elas, analisá-las e compará-las. Assim, a aposta é que a aprendizagem favorecida pela escrita metacognitiva aponta para uma perspectiva de ensino que oportuniza a

reflexão, a observação, a comparação, a classificação, a análise e a síntese, bem como o estabelecer relações e o resolver problemas. Dessa forma, passa-se a oportunizar atividades de ensino que desenvolvam as funções psicológicas superiores e, assim, levam-se os sujeitos a tomar a consciência sobre o objeto do conhecimento e gerar a sua apreensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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.

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

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÖRNBERG, M. **Caderneta de metacognição como estratégia de reflexão sobre a ação docente**. 2014. (Manuscrito).

PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; POZO, J. I. Aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender. In: J I POZO, J. I. (ed.). **Solución de problemas**. Madrid: Santillana, 1994.

PORTILHO, E. M. L. A aprendizagem na universidade: os estilos de aprendizagem e metacognição. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **Anais...**, Curitiba: PUCPR, 2004, p. 2232-2241.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 1, n. 16, p. 109-116, 2003.

RUSCHEINSKY, A. Atores sócio-ambientais. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2000.

SILVA, A. L.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, 1993. (Coleção Ciências da Educação).

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WELLS, G. **Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socio-culturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.

WOLFS, J. L. Análise das práticas educativas que visam à participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação de suas aprendizagens. In: GREGÓIRE, J. et al. (orgs.). **Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

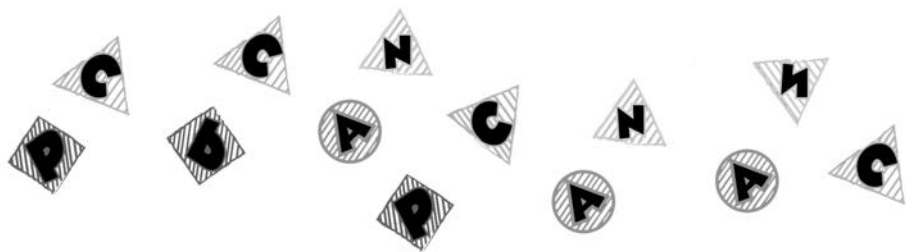
Documentos

AMARÍLIS. **Caderneta de metacognição**. PNAIC-UFPeI, 2014.

CAMÉLIA. **Caderneta de metacognição**. PNAIC-UFPeI, 2013.

ÍRIS. **Caderneta de metacognição**. PNAIC-UFPeI, 2014.

JASMIM. **Caderneta de metacognição**. PNAIC-UFPeI, 2014.



PROTAGONISMO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

ELISANGELA KRAFCHINSKI TRENTIN

A FORMAÇÃO COMO PRINCÍPIO

Ao decidir participar do programa de formação continuada de professores alfabetizadores, via ações formativas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos comprometemos a fazer parte de um pacto firmado entre governo federal, Estado e Municípios, delineado desde 2008, a partir de um contexto de renovação curricular que preconizou a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a necessidade de qualificar o processo de alfabetização das crianças até os oito anos. Efetivamente, a formação continuada no âmbito do PNAIC iniciou no final de 2012, com os primeiros encontros de formação no âmbito do PNAIC-UFPel em janeiro de 2013.

Este capítulo reflete sobre o processo de planejamento e condução dos encontros de formação, estudo e estruturação das ações do PNAIC realizadas, que tinham como finalidade o aprofundamento dos conceitos dos textos trazidos nos cadernos e a análise de materiais de apoio que poderiam contribuir e fomentar o aprofundamento teórico, facilitando o compartilhamento das

experiências e práticas realizadas pelas orientadoras de estudo nos encontros com as professoras alfabetizadoras das redes públicas de ensino de municípios da região meridional do Rio Grande do Sul.

Para 2015, de acordo com os cadernos de formação, o eixo articulador estava em torno da interdisciplinaridade. O processo formativo motivou a ampliação das discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, porém, agora, numa abordagem interdisciplinar, considerando os direitos de aprendizagem e privilegiando, além do trabalho com as professoras alfabetizadoras, a criação de um espaço de diálogo sistemático com a equipe pedagógica da escola, principalmente os gestores, a fim de viabilizar a reflexão sobre a prática docente e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, incidindo na melhoria da qualidade do ensino.

Em 2014, quando nosso foco foi o estudo e aprofundamento dos conceitos matemáticos e a alfabetização matemática, já tínhamos como pressupostos da formação a interdisciplinaridade, porém com foco na relação entre temas e conteúdos de ensino. Para isso, trabalhávamos com os livros do acervo literário distribuído às escolas, explorando conceitos estudados no decorrer da formação desenvolvida em 2013. Nos estudos sobre educação matemática no ciclo de alfabetização nos amparamos em jogos, atividades práticas e metodologias diferenciadas a fim de proporcionar aos orientadores de estudo o aprofundamento teórico sobre o sistema de numeração decimal e demais conceitos, ainda pouco trabalhados nas salas de aula, como a geometria e o pensamento algébrico.

Assim, em 2015, o desafio foi o de se debruçar sobre os cadernos de formação, que trouxeram o conceito de interdisciplinaridade para além do que habitualmente desenvolvíamos. Para isso, proporcionamos nos encontros a integração de conteúdos

de algumas áreas do conhecimento com as situações práticas, explorando-as do ponto de vista conceitual e metodológico. Também investimos na ampliação e discussão, já realizada desde 2013, sobre o protagonismo do docente, as necessidades da reflexão sobre o ato de ensinar e a tomada de posição enquanto professor-formador do programa PNAIC porque, além de sermos aprendentes, também somos os responsáveis por mobilizar conhecimentos nas turmas que conduzimos.

O PROTAGONISMO E A AUTONOMIA NO PROCESSO FORMATIVO

Quando refletimos sobre a construção da autonomia, não deixamos de pensar sobre a construção do conhecimento e da necessidade do protagonismo docente, fundamentos presentes nas abordagens do PNAIC. Professores alfabetizadores analisaram, discutiram e problematizaram sua ação, com o objetivo de alfabetizar seus alunos. Freire (1996) conceituou autonomia como a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade. Essas definições assemelham-se às ideias trazidas por Vera Martiniak em texto que integra um dos cadernos de formação do PNAIC:

O repensar sobre a prática leva, a nós professores, a reconfigurações da própria prática pedagógica e coloca no centro das discussões o papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade. Isso nos faz questionar como o professor, principalmente o alfabetizador, pode aprender continuamente por meio da reflexão sobre a sua prática pedagógica (MARTINIAK, 2014, p. 53).

Buscamos nos momentos de formação a problematização de conceitos através da criação de situações-problema, seja por meio

da sistematização dos textos de literatura infantil (história) ou da elaboração de sequências didáticas planejadas por formadores e orientadores de estudos. Philippe Meirieu (1998) nos ajudou a organizar as ideias quando aponta caminhos para tornar mais concretas as discussões a partir de situações-problema. O autor reforça que o professor deve estabelecer dispositivos didáticos que exijam dos alunos, diante de uma situação-problema, o exercício de reflexão, ou seja, uma situação de complexidade que chama o indivíduo para o pensamento de sua ação. Para isso, o professor deve “criar enigmas” que os alunos sintam vontade de desvendar.

Reportando-nos às discussões teóricas dos anos de formação do PNAIC, encontramos fortes sinalizações de mudança na ação dos professores alfabetizadores em suas salas de aula. Ao longo desse período, criou-se ou ressaltou-se a identidade docente no ciclo de alfabetização. Acreditamos que durante o processo formativo oportunizamos a construção da identidade profissional como resultado do domínio de conceitos e metodologias pedagógicas, que qualificaram o fazer docente, desde a utilização de jogos e materiais que colaboraram com a sua ação em sala de aula, bem como o uso de metodologias de registro utilizadas nas formações que ajudaram a adensar conceitos e sistematizar a prática pedagógica: caderneta de metacognição, livro da vida, sistematizações de conceitos por meio de mapa conceitual, esquemas, entre outros. Assim, enfatizou-se que a qualificação docente surge do domínio dos conceitos que norteiam sua formação e de metodologias qualificadas que fomentam o aprender e permitem justificar e/ou explicar o que e como se faz determinadas práticas. Nessa perspectiva, “a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (GÓMEZ, 1992, p. 96).

AS METODOLOGIAS REFLEXIVAS PARA O REGISTRO DO PENSAMENTO

Durante o processo de formação utilizamos metodologias que puderam qualificar a reflexão da aprendizagem com as orientadoras de estudos, entre elas, citamos a caderneta de metacognição, o livro da vida e o contrato didático. Acreditamos que através do uso destas metodologias motivamos o registro do pensamento, o que auxiliava a organizar a reflexão sobre a prática e tornava, em certa medida, o professor protagonista da sua profissionalização. Damiani, Gil e Protásio (2006) destacam que as atividades metacognitivas são aquelas nas quais o aprendiz reflete sobre os seus próprios processos de aprender e sobre as suas aprendizagens. Para ser uma prática metacognitiva eficiente, precisa ser um exercício diário de todas as pessoas, especialmente para nós, professores, pois por meio dele possibilitam-se condições para a conquista progressiva da autonomia, a descoberta das próprias potencialidades e a articulação entre teoria e prática.

Utilizamos a caderneta de metacognição como uma forma de registro na qual cada orientador de estudo, ao final do encontro, escrevia em sua caderneta um texto refletindo sobre o que aprendeu, como aprendeu e o que não aprendeu, ou seja, o que ainda sentia necessidade de aprofundamento. A leitura dessa reflexão abria os trabalhos do encontro seguinte. Por meio dessa dinâmica, os orientadores de estudo referiam desde um simples registro sobre uma aprendizagem pontual a problemas que vislumbravam no encaminhamento do trabalho formativo em suas redes. Também diferentes formas de registro eram exploradas, como frases-enunciados, perguntas-slogans, palavras-chave até a produção de poesias ou crônicas.

O livro da vida foi utilizado como prática de letramento. Nele sistematizávamos os conceitos e aspectos aferidos como positivos

ou negativos relativos ao dia de formação. Foi desenvolvido inspirando-se nas técnicas de Célestin Freinet (ELIAS, 1999), que, ao usá-lo com as crianças, intencionava proporcionar-lhes condições para que fizessem o registro da “livre expressão”, permitindo que assim relatassem acontecimentos experimentados e vivenciados na escola, bem como na vida junto à sua família e amigos.

Outra metodologia utilizada foi o contrato didático, que foi firmado com cada turma. Por meio dele abordamos os princípios formativos do PNAIC e as diretrizes da condução do trabalho formativo, reafirmando o compromisso com os professores alfabetizadores durante o seu processo de formação e com a melhoria da sua prática docente no ciclo de alfabetização, ratificando o principal objetivo do PNAIC: garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, apropriando-se de conhecimentos necessários à escrita e à leitura de diversas linguagens.

A turma de orientadores de estudo com a qual desenvolvemos o processo formativo em 2015 era composta de 24 professores. Entre eles, alguns desempenhavam outras funções além da docência no ciclo de alfabetização. Essas múltiplas frentes de atuação garantiram uma discussão mais aprofundada sobre a função dos gestores no processo de alfabetização, atribuição que vai além da função do professor alfabetizador. Se as secretarias, as coordenadorias e os gestores das escolas não tiverem um olhar atento para a alfabetização, não será apenas o professor alfabetizador, solitariamente, que alcançará o objetivo de garantir a alfabetização das crianças.

O Quadro 1 apresenta o perfil da turma com a qual trabalhamos. Em 2015, dada a heterogeneidade da turma, conseguimos conduzir os encontros com o foco em todas as funções, resgatando a tarefa de cada um e a importância de cada função na escola. Destacamos que duas orientadoras de estudo atuavam como professora e também na coordenação pedagógica, e uma orientado-

ra também atuava como professora e diretora da escola. Em certa ocasião ela fez a seguinte reflexão oral, indicando em que medida ter dupla função auxiliava ou dificultava o trabalho docente: “facilita o envolvimento com os colegas no processo de aprendizagem, mas também dificulta, pois temos atribuições que exigem intervenção no que se refere à cobrança sobre o trabalho do colega e nas mudanças necessárias para qualificar a aprendizagem dos alunos” (anotação da autora, 2015).

Quadro 1 – Perfil de turma de orientadores de estudo do PNAIC-UFPEl

FORMAÇÃO	ATUAÇÃO
PEDAGOGIA: 18	PROFESSORA ANOS INICIAIS: 10
CIÊNCIAS NATURAIS: 1	COORDENADORA PEDAGÓGICA: 5
LETRAS: 3	ASSESSORIA SMED: 4
MATEMÁTICA: 1	VICE-DIREÇÃO: 1
HISTÓRIA: 1	ASSESSORIA CRE: 4
	DIREÇÃO: 2

Aproveitando o perfil heterogêneo da turma, tanto em relação à formação inicial como à atuação, buscamos qualificar a reflexão sobre protagonismo docente e a construção da autonomia, especialmente quando estudamos o texto *Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada*, de Vera Martiniak (2014), relacionando-o com o texto de apoio *Profissionalização docente: entre vocação e formação*, de Rainer Lengert (2011). A discussão desses dois textos fomentou a reflexão e compreensão sobre a docência, a profissionalização docente e o protagonismo docente, considerando que ser professor é uma tarefa encantadora, principalmente no ciclo de alfabetização, mesmo considerando as dificuldades próprias do exercício e carreira pro-

fissional. Durante a discussão, alguns orientadores referiram que parte da motivação para ser professor é fortalecida quando nossos alunos despertam, aprendem a ler e escrever. Por outro lado, indicaram que o trabalho no ciclo exige paixão, uma identificação com o que realmente se deseja e se faz.

Entre os conceitos abordados, ressaltamos que a construção da identidade não se dá de forma individual e solitária, mas acontece por meio da articulação com os demais profissionais da escola: gestores, coordenadores pedagógicos e entre os próprios professores. A sua construção está relacionada com as experiências que são vivenciadas constantemente ao longo da prática pedagógica e da mobilização de conhecimentos. Por isso, está em constante desenvolvimento. Ainda discutimos que as relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes dos que atuam no ensino, isto é, dos saberes que são mobilizados e empregados no decorrer da prática cotidiana, servem para dar sentido ao fazer docente. Essa abordagem se divide em três momentos: o primeiro mostra que o estudo das relações pode ser conexo e assim compreender a natureza dos saberes profissionais dos professores. No segundo momento se estuda como essas relações se propagam nos fenômenos da história da vida, da aprendizagem no trabalho e na carreira dos professores. E, por fim, no terceiro momento, reflete-se sobre as diversas relações entre o tempo e os saberes profissionais. Essa forma de pensar a produção da identidade e do desenvolvimento profissional está embasada nos estudos de Tardif (2012, p. 57), que assim refere:

De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho. “A vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio.

Os saberes adquiridos com o tempo são obtidos num processo de continuidade, especialmente quando nos atualizamos por diversos meios e por meio das trocas de experiências.

Em suma, pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competência, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (TARDIF, 2012, p. 58).

Os saberes que servem e apoiam o ensino abrangem uma grande diversidade de questões e de problemas que estão relacionados com o trabalho do professor, para além dos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da educação. Para a maioria dos orientadores de estudo, em nossas discussões, a experiência do trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Os professores se referem, também, a conhecimentos socialmente partilhados. Para subsidiar esta colocação, tomamos novamente como referência o que diz Tardif (2012, p. 103): “na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos”. Assim, lembramos que aprendemos e adquirimos saberes necessários para nossa prática por meio da troca de experiência; porém se faz necessário dominar conceitos que são obtidos na formação inicial e que amparam o processo de saber fazer, o que permite que o professor conheça a si mesmo e a sua prática. Segundo Tardif (2012, p. 66), o ensino provém de vários acordos além das experiências próprias. A dimensão do saber reconhece várias maneiras de se interpretar e de se raciocinar sobre situações que podem ser vividas por todos aqueles que estão aprendendo. Nisso podem ser

incluídas as experiências em meio a outros que estejam dentro do mesmo ambiente.

Utilizamos também como fomento para a discussão a leitura de texto do caderno de gestão (BRASIL, 2014, p. 29-41) *O PNAIC nos municípios: o que muda na gestão municipal e escolar?*. Após a sua leitura, a discussão feita nos grupos pôde ser sistematizada por meio dos seguintes termos: reviver didáticas do magistério, desafio, troca com demais professores, mobilização de todos, protagonismo do professor alfabetizador, ampliar e compartilhar, redes de formação, salas de aulas de diferentes na escola, investimentos dos gestores escolares na reorganização dos espaços, planos de estudos reestruturados, reorganização do ciclo de alfabetização, esperança de que o Pacto continue e não se finde o processo formativo financiado pelo MEC.

Ao abordarmos a sistematização por meio do registro no livro da vida, confrontamos a teoria e a prática, enfatizando que é fundamental ao professor o registro do pensamento, pois a escrita auxilia na organização da prática e torna o professor protagonista da sua profissionalização. O exercício em que o professor produz registros sobre sua prática é fundamental. É a partir da escrita que se materializa e se dá concretude ao pensamento.

Figura 1 – Livro da vida: síntese de encontro de formação



Fonte: Acervo da autora (2015)

Outro mecanismo de reflexão sobre a prática que utilizamos foi a escrita dos relatórios. Nele o professor orientador de estudo podia relatar a sua experiência e construir linguisticamente, transformando sua narrativa em uma reflexão sobre os processos realizados. Consideramos a reflexão como ponto chave de qualquer análise das competências profissionais e, tal como enfatiza Zabalza (2004), entendemos que a escrita dos relatórios desenvolveu certa função epistêmica em que as representações do conhecimento podiam ser modificadas e reconstruídas no processo de serem recuperadas por escrito pelas orientadoras de estudo.

Durante o retorno da leitura dos relatórios aos orientadores de estudo, nossa função era a de enfatizar que nós, professores, precisamos exercitar e nos permitir espaço para a reflexão escrita sobre a nossa prática, buscando sua fundamentação teórica. Ao escrever, atuamos como educadores e mobilizadores do saber, e não apenas como aqueles que transmitem conhecimentos. Nesse processo de *feedback*, nossa função ia além de auxiliar na construção da escrita e de um conhecimento sobre as práticas e as teorias em estudo. Por meio da leitura dos relatórios também podíamos entender quais conceitos estavam sendo trabalhados com as professoras alfabetizadoras, identificar possíveis erros conceituais ou verificar quais possibilidades de exploração eram vislumbradas em contexto de trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, entre outras dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este capítulo afirmando que o debate é necessário, mesmo quando algumas vezes é polêmico. Precisamos motivar os professores a investir em espaços de formação em que a reflexão sobre a prática esteja na pauta em contínua articulação com a teoria.

Durante o processo de atuar como formadora, foi possível perceber que a profissão docente exige de seus profissionais, além de conhecimento acadêmico, a capacidade de desenvolver a consciência sobre a sua realidade, algo que pode ser potencializado como obra decorrente da construção coletiva e entre pares. Foucault (1983) nos ensinou que o conhecimento empodera a lutar pelo que acreditamos; o saber nos dá “poder” para defender o que estamos protagonizando.

Por fim, ressaltamos que falar do ensino reflexivo e de professores reflexivos leva-nos a pensar que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nos professores, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que nós devemos dominar, tanto cognitivas como metacognitivas. Durante um de nossos encontros de formação, uma das orientadoras de estudo assim disse: “vou chegar em casa hoje e falarei para minha mãe que minha professora me disse que eu tenho o poder, pois tenho conhecimento, e isto me faz conquistar o que desejo!”

A partir das formações do PNAIC-UFPel, que previam momentos de reflexão teórica e ação prática, conseguimos aprofundar conceitos que eram trabalhados no ciclo de alfabetização, principalmente porque mobilizamos conhecimento e, juntos, construímos um processo de aprendizagem com nossos pares, trocando experiências e formas de realizar a docência. Reafirmamos que a ação docente envolve a elaboração de estratégias de ensino capazes de atender às expectativas, às singularidades e às necessidades dos envolvidos, sejam eles professores ou crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

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.

ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 16, n. 2, p. 11-23, jul.-dez. 2011.

MARTINIAK, V. Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014, p. 52-61.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

NÖRNBERG, M. **Caderneta de metacognição como estratégia de reflexão sobre a ação docente**. 2014. (Manuscrito).

TARDIF, M. **Saberes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

Marta Nörnberg: Graduada em Pedagogia (Fafimc). Mestre e doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Supervisora e coordenadora adjunta do PNAIC-UFPeI (2013; 2014-2015). E-mail: martanornberg0@gmail.com.

Caroline Terra de Oliveira: Graduada em História (Furg) e em Pedagogia (Ulbra). Especialista em Sociedade, Política e Cultura do Rio Grande do Sul (Furg). Mestre e doutora em Educação Ambiental (Furg). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Supervisora e coordenadora adjunta do PNAIC-UFPeI (2015; 2016). E-mail: caroline.terraoliveira@gmail.com.

Carmen Regina Gonçalves Ferreira: Graduada em Letras (Furg). Especialista em Educação (Urcamp). Mestre e doutora em Educação (UFPeI). Formadora e supervisora do PNAIC-UFPeI (2013-2014; 2015-2016). E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br.

Antônio Maurício Medeiros Alves: Graduado em Matemática (UCPeI). Mestre e doutor em Educação (UFPeI). Professor da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Coordenador-geral do PNAIC-UFPeI (2014-2016). E-mail: alves.antonionimauro@gmail.com.

Alexander Severo Córdoba: Graduado em Letras Português/Inglês (UCPeI). Mestre em Letras (UCPeI). Formador do PNAIC-UFPeI (2014). E-mail: severo.cordoba@gmail.com.

Eliane Kiss de Souza: Graduada em Pedagogia (PUCRS). Especialista em Psicopedagogia (URI). Mestre em Educação (UFMS). Doutora em Educação (UFRGS). Professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Supervisora do PNAIC-UFPeI (2014-2016). E-mail: elianekiss@gmail.com.

Elisangela Krafchinski Trentin: Graduada em Pedagogia (Unilasalle). Especialista em Gestão e Planejamento Escolar (Unilasalle). Mestre em Educação (Unilasalle). Professora da rede municipal de Canoas/RS. Formadora do PNAIC-UFPeI (2014-2016). E-mail: evan.ct@outlook.com.

Gisele Ramos Lima: Graduada em Pedagogia (UFPe). Especialista em Educação (UFPe), Gestão Escolar (UFRGS), Educação Especial com Ênfase em Déficit Cognitivo e Educação de Surdos (UFSM) e em Mídias na Educação (IFSul). Mestre em Educação (UFPe). Professora da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul e da rede municipal de educação de Pelotas/RS. Formadora do PNAIC-UFPe (2013-2016). E-mail: giselera-moslima@gmail.com.

Igor Daniel Martins Pereira: Graduado em Ciências Biológicas (UFPe). Mestre em Educação (UFPe). Professor da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Supervisor do PNAIC-UFPe (2015-2016). E-mail: igdanielmartinspereira@gmail.com.

Katlen Böhm Grando: Graduada em Pedagogia (Unisin). Mestre em Educação (PUC/RS). Doutoranda em Educação (UFPe). Orientadora de Estudos do PNAIC-UFPe (2013). E-mail: katlengrando@gmail.com.

Luciane Tavares Pinheiro: Graduada em Pedagogia (UFPe). Especialista em Educação (UFPe) e em Educação Especial em Déficit Cognitivo (UFSM). Mestre em Educação (Unipampa). Professora da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul e da rede municipal de educação de Pelotas/RS. Formadora do PNAIC-UFPe (2014-2016). E-mail: lutpinheiro@hotmail.com.

Patrícia dos Santos Moura: Graduada em Pedagogia (UFRGS). Mestre e doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Supervisora do PNAIC-UFPe (2013-2015). E-mail: patriciamouraunipampa@gmail.com.

Tania Tuchtenhagen Clarindo: Graduada em Pedagogia (UFPe). Especialista em Educação (UFPe). Mestre em Educação Ambiental (Furg). Doutoranda em Educação (UFPe). Professora da rede municipal de Rio Grande/RS. Formadora do PNAIC/UFPe (2013-2016). E-mail: taniatuchtenhagen@ig.com.br.

Durante os anos de 2013 a 2017 a Universidade Federal de Pelotas coordenou e realizou atividades de formação de alfabetizadoras de diferentes municípios da região meridional do Rio Grande do Sul. Esta obra reúne um conjunto de textos que sistematizaram ações pedagógicas, práticas de planejamento e registro de docentes que atuaram como formadores e supervisores de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPEL). Os relatos explicitam as razões que guiaram o processo de organização das dinâmicas de estudo e planejamento vivenciados por esses docentes em diferentes instâncias de atuação do PNAIC-UFPEL.



UFPEL



ISBN 978-85-7727-994-4

