



5419 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO ENTRE PARES NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA  
Josiane Jarline Jäger - UFPel - Universidade Federal de Pelotas  
Marta Nornberg - UFPel - Universidade Federal de Pelotas  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

## FORMAÇÃO ENTRE PARES NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

### Resumo

Este trabalho tem como contexto de pesquisa a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Analisa e descreve seus processos e práticas formativas a partir de dois eixos: a política e o programa; a formação entre pares. A pesquisa é qualitativa e adota o método interpretativo para analisar os relatórios de formação elaborados por formadoras e orientadoras de estudos. Os dados da pesquisa e a teorização são tratados de forma concomitante, explicitando e problematizando aspectos observados relativos a cada um dos eixos de análise. A discussão realizada mostra os limites da formação continuada em uma perspectiva macroconceitual e apresenta as possibilidades construídas na relação entre pares, especialmente as que recontextualizam e ampliam as ações do programa gerando movimentos formativos.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. PNAIC. Formação entre pares.

### Introdução

Este trabalho resulta de pesquisa que teve como objetivo descrever e analisar processos e práticas formativas ocorridas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), conduzida por uma das Universidades públicas da região Sul. A partir desse objetivo, três categorias de análise foram exploradas: a política e o programa; os conteúdos e as estratégias formativas; a formação entre pares. Neste artigo, o foco recai sobre elementos decorrentes da análise sobre a política e o programa e a formação entre pares.

No que se refere à metodologia, trata-se de pesquisa qualitativa, cujo método de análise é interpretativo (GRAUE, 2003), abordagem que se preocupa com as significações produzidas. Para tanto, 34 relatórios decorrentes dos encontros formativos de 2013 e 2014 foram analisados. Destes, seis foram elaborados por três formadoras e 28 por três orientadoras de estudo. O processo de análise foi conduzido a partir do entendimento de que a reflexão não ocorre apartada de suas circunstâncias de produção; ela é guiada por textos e experiências produzidos em contextos. Nada fala por si, pois interpretar significa dar sentido ao que foi apreendido (GRAUE, 2003). Trata-se, portanto, de um processo tanto objetivo como subjetivo, o que reitera a importância de captar a rede de significados compartilhados pelos sujeitos que só pode ser compreendida de maneira situacional, pois a ação do investigador não se reduz à identificação de padrões, mas se ocupa com a compreensão de aspectos diferenciadores e imprevistos (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Desse modo, o método interpretativo abrangeu a descrição, a análise e a interpretação. Primeiramente, foram realizadas leituras flutuantes dos relatórios a fim de construir uma visão do todo. Posteriormente, releituras foram feitas para observar temáticas e articulações, visando à construção das categorias analíticas, que, neste caso, explicitam os significados em torno da política e do programa e da noção de formação entre pares.

Do ponto de vista macroconceitual é possível fazer uma leitura crítica sobre processos formativos como os do PNAIC em relação à lógica corrente nas políticas educacionais, que produz determinadas formas de pensar-agir na educação, dificultando iniciativas e possibilidades pedagógicas, pois assevera práticas regulatórias, principalmente pautadas pela avaliação externa e orientações produzidas por instituições ou grupos de especialistas. Essa lógica da qual falamos se insere na esteira do neoliberalismo, que gera uma espécie de neotecnicismo educativo, no qual a educação é vista como atividade técnica, o professor é entendido como um aplicador que, ao utilizar procedimentos eficazes, gerará bons resultados de aprendizagens. Assim, as relações educativas são equiparadas a relações industriais ou mercadológicas, onde prevalecem “[...]formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual[...]” (CHARLOT, 2013, p.60).

De certo modo, o PNAIC posiciona-se nessa esteira, pois seu desenho formativo pode ser entendido como uma “indústria do ensino” que através de material de formação padronizado, produzido por “especialistas” (NÓVOA, 2009),

busca melhorar os índices educacionais. No entanto, apesar dessa lógica permear programas de formação de larga escala, entendemos que o PNAIC teve uma singularidade diferenciadora e importante. A formação conduzida pela Universidade e entre professoras da educação básica, acontecendo por dentro da profissão e abarcando conteúdos e demandas do trabalho cotidiano das docentes, favoreceu condições para a formação entre pares, ampliando processos de desenvolvimento profissional.

### **Da política ao programa: o desenho formativo**

Nesta seção, a política e o programa, quanto a sua organização e princípios, são discutidos demarcando as relações entre sujeitos, as condições de formação, os enfoques e os materiais propostos. Os aspectos decorrentes da análise mostram, por um lado, a cristalização da hierarquia entre sistemas (Ensino Superior e Educação Básica), a distribuição desigual de tempo para o estudo e a reprodução de lógicas padronizadas de formação; por outro, indicam possibilidades formativas decorrentes das dinâmicas de recontextualização que os sujeitos imprimem aos processos e materiais formativos.

No que se refere à relação entre os sujeitos envolvidos na formação, há uma clara e hierárquica estrutura de profissionais que são responsáveis pela viabilidade da formação no âmbito do PNAIC, o que caracteriza o programa como de tipo multiplicador. Os *coordenadores* e as *supervisoras*, professores-pesquisadores ligados à Universidade, selecionavam e preparavam as *formadoras* para conduzirem a formação com as *orientadoras de estudo*, que atuavam nas escolas como professoras alfabetizadoras ou coordenadoras pedagógicas que, por sua vez, realizavam a formação com suas pares, as professoras *alfabetizadoras*.

No caso da instituição investigada, a proposta formativa, inicialmente pensada pelas supervisoras, era apresentada às professoras formadoras, que a analisavam e faziam alterações e modificações metodológicas. Esse momento de formação envolvia as formadoras e as supervisoras e abarcava discussões conceituais e análise dos relatos de experiência contidos nos cadernos de formação. Com base nos materiais analisados, é possível observar certo exercício de tornar mais intrínseca a relação entre os conceitos estudados e a prática cotidiana das professoras participantes. Nesse sentido, a equipe do PNAIC desta Universidade proporcionava condições para que as orientadoras de estudo pudessem “pensar, analisar, interpretar, questionar e ampliar a sua ação pedagógica de forma sistemática e reflexiva” (RELATÓRIO FORMADORA 1, 2013) com o apoio de estudos teóricos, assumindo as professoras como intelectuais que pensam e repensam suas práticas.

Em 2013 e 2014, a carga horária das formações para as formadoras foi de 160 horas de atividades de estudo e planejamento e de 200 horas de formação conduzida com as orientadoras de estudo; as orientadoras de estudo, por sua vez, conduziram, em 2013, 120 horas de formação com as alfabetizadoras e, em 2014, 160 horas, sem contabilizar a carga horária relativa aos momentos de estudo e planejamento realizados à distância. Em relação ao aspecto da carga horária das formações é recorrente nos relatórios das orientadoras de estudo e formadoras a referência ao cansaço e à dificuldade de preparação das leituras prévias em razão das demandas excessivas de trabalho (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO 2, 2013; FORMADORA 3, 2013, ORIENTADORA DE ESTUDOS 3, 2013, ORIENTADORA DE ESTUDO 1, 2014). Esse aspecto também foi observado por Grandó (2018) que, ao analisar cadernetas de metacognição, localiza relatos sobre desânimo e cansaço, mais relacionados às demandas de trabalho nas escolas do que propriamente às atividades do PNAIC, embora estas ocorressem em etapas consecutivas que envolviam, em geral, de dois a quatro dias de formação presencial.

Outro fator diz respeito a ideia de formação como apêndice. Os encontros formativos das orientadoras de estudo com as professoras alfabetizadoras, nas redes de ensino, geralmente aconteciam à noite ou nos finais de semana e, quando ocorriam durante o período de trabalho das professoras, estas precisavam recuperar a carga horária nas escolas. Em pesquisa realizada no final dos anos 1990, Mizukami et al. (2002) já sinalizavam que para a formação continuada reverberar no desenvolvimento profissional e nas práticas pedagógicas se precisaria incluí-la no dia a dia da escola e não ao final de um dia exaustivo de trabalho. Após mais de 15 anos da realização desse estudo, observamos que as políticas de valorização docente praticamente não avançaram; a formação é realizada como um apêndice, está fora da carga horária de trabalho das professoras, precarizando o exercício docente e trazendo prejuízos ao seu desenvolvimento profissional.

O caráter hierárquico do programa pode ser observado na distribuição das bolsas de estudos. O Art.1º da Portaria nº 90, de 6 de fevereiro 2013, define os valores que, em escala evidentemente meritocrática, atribuía valores mais altos aos profissionais vinculados à Universidade (R\$ 2.000,00 - coordenador geral; R\$ 1.400,00 - coordenador adjunto; R\$ 1.200,00 - supervisor; R\$ 1.100,00 - formador) e mais baixos para os professores das redes de educação básica (R\$ 765,00 - orientador de estudo e coordenador das ações na rede; R\$ 200,00 - professor alfabetizador).

Esses elementos reforçam o caráter hierárquico e desigual do programa, pois a definição do valor da bolsa reforça a posição ocupada na estrutura formativa, intensificando lógicas de quem transmite e de quem adquire e aplica. Assim, se por um lado a política valoriza os professores ao criar um espaço formativo, reconhecendo-os como sujeitos centrais para melhoria da qualidade educacional, por outro, desvaloriza-os como profissionais da educação, especialmente os alfabetizadores, ao atribuir um valor de bolsa proporcionalmente desigual. Com base em estudos realizados por Garcia, Hypólito e Vieira (2005), é possível entender que essas posições ocupadas têm repercussão na construção da identidade pessoal e profissional das professoras, tanto no contexto formativo quanto na profissão, aspectos que podem interferir no engajamento das professoras em processos formativos e, talvez, na reverberação da formação em suas práticas.

Nos dois primeiros anos do programa, o foco da formação recaiu sobre conteúdos da Língua Portuguesa e da

Matemática. O principal objetivo era a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade e, obviamente, a melhoria dos índices de escolarização no primeiro ciclo, aspecto medido por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização. Para isso, assumiu-se como premissa o ensino do sistema de escrita alfabética de forma sistemática desde o 1º ano do ciclo de alfabetização, além da compreensão de alfabetização na perspectiva do letramento, o que significa inserir as crianças em práticas sociais de leitura e escrita. Esse é, do nosso ponto de vista, um dos grandes avanços da política do PNAIC, pois ainda é comum certa confusão quanto ao que é objeto de ensino no 1º ano, especialmente após a implantação do ensino fundamental de nove anos. Tal aspecto, em termos de sua construção como valor educacional com base nas discussões feitas em encontros de formação do PNAIC, pode ser observado no relatório de uma orientadora de estudo: “[...] entendemos que o desafio é grande, principalmente em relação ao 1º ano, onde teremos muitas mudanças, pois não tínhamos a proposta da alfabetização para esta etapa” (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO 1, 2013).

Nos dois anos de formação, é possível notar que as práticas formativas desenvolvidas seguiam princípios estabelecidos no âmbito da política do PNAIC, porém, em certa medida, recontextualizadas pelas professoras envolvidas. Entre eles, destaca-se o princípio da reflexividade, entendido como análise teórica e reelaboração das práticas, o que foi fomentado, no caso da Universidade investigada, por meio da escrita da caderneta de metacognição e dos relatórios de formação. Tal aspecto é ilustrado pelo seguinte registro:

Foi enfatizada a importância de estarmos abertos, revisitando e recriando a nossa atuação, através da prática da reflexividade, ultrapassando o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas colocando em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos. (RELATÓRIO FORMADORA 3, 2013)

Esse aspecto também foi localizado por Grando (2018) em seu estudo. A pesquisadora observa que os movimentos de leitura e de escrita ampliaram a reflexividade pedagógica no contexto do PNAIC e evidencia que as atividades predominantemente teóricas e reflexivas se mostraram como as que mais geraram reflexividade. As atividades teóricas envolviam o estudo de conteúdos, conceitos ou teorias educacionais; já as atividades reflexivas não eram nem eminentemente práticas ou teóricas, mas aquelas que proporcionaram questionamentos e o processo de repensar sobre o seu fazer. Tais dimensões revelam a necessidade de uma base sobre a qual se pensa e se reestrutura pensamentos e ações, o que reitera a importância do conhecimento teórico como provocador de reflexões sobre práticas e concepções.

Para subsidiar o processo formativo, o Ministério da Educação produziu três conjuntos de cadernos de formação, elaborados por diferentes grupos de pesquisa de reconhecida trajetória acadêmica nas áreas da alfabetização, da matemática e da formação de professores. Embora se tenha buscado abarcar a pluralidade teórica por meio da participação de diversos grupos e referenciais bibliográficos, há uma predominância de base conceitual firmada na Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), em elementos da teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 1994) e da teoria construtivista (PIAGET, 1973).

Pudemos observar a predominância dessa base conceitual nos relatórios analisados. Notamos que as professoras colocam em evidência conhecimentos dessas teorias, destacando, sobretudo, a importância de conhecer e considerar os conhecimentos prévios das crianças, referindo-se ao diagnóstico das hipóteses de aquisição da língua escrita nas quais as crianças se encontram para poder planejar. Esses construtos teóricos, enraizados no campo da Psicologia, entendem que a aprendizagem se desenvolve de forma ativa pelo aprendente, podendo se dar na interação com outros indivíduos. Nesse tipo de abordagem, o foco das ações do professor é deslocado para as ações do estudante, e o professor é entendido como um mediador ou facilitador da aprendizagem.

Biesta (2013) argumenta que referenciais do campo da Psicologia contribuíram para a propagação de uma *linguagem da aprendizagem*. A linguagem da aprendizagem também é propagada por outros fatores como a transformação de relações políticas para relações econômicas, gerando protocolos educacionais cada vez mais prescritivos; a expansão de espaços não formais de aprendizagem com lógicas cada vez mais individualistas em relação a conhecimentos e objetivos de aprendizagem. Com base nessa posição teórica, compreendemos que a *linguagem da aprendizagem* reverbera na formação de professores ao colocar a centralidade do processo educacional nas metodologias de ensino. No trecho a seguir pode ser observado o momento em que as professoras recontextualizam o discurso oficial da política:

No decorrer da discussão as OEs concluíram que não é o jogo, ou o computador, ou qualquer outro recurso didático por si só que garantirão a aprendizagem dos alunos, mas sim um bom planejamento, intervenção e acompanhamento do professor que vai fazer destes recursos uma ferramenta potencializadora das aprendizagens, pois estes recursos ajudam a significar os conhecimentos construídos na escola. Neste sentido lembrei-me do que diz Lerner (2002, p.28) [...] “Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido [...]”. As OEs compreenderam que assim como a aquisição da leitura e da escrita está vinculada a compreensão dos princípios do Sistema de Notacional de Escrita, o mesmo acontece com o Sistema Decimal, ou seja, as crianças precisam compreender os princípios deste Sistema Decimal para entender e operar com os números[...] (RELATÓRIO FORMADORA 2, 2014)

Os aspectos metodológicos estavam constantemente em pauta, mas, na formação, as professoras praticam uma recontextualização do discurso oficial para o discurso pedagógico ao compreenderem que é a professora que vai conduzir a ação pedagógica e assim potencializar a aprendizagem. Essa reflexão retira a centralidade das metodologias, recolocando o ponto fulcral dos processos de ensino e aprendizagem na ação da professora com as crianças. Esses enfoques mostram como o discurso oficial é recontextualizado no discurso pedagógico, podendo ser modificado, reconstruído ou ampliado.

A análise nos permite inferir que tanto a participação da Universidade como a ação das professoras formadoras e orientadoras de estudo transformaram, transgrediram ou ampliaram textos e experiências previstos pela política a partir dos cadernos de formação, provocando esse processo de *recontextualização* (ALFERES, MAINARDES, 2018) e de criação pedagógica. Por essa via, o PNAIC constituiu-se em uma formação por dentro da profissão (NÓVOA, 2009) ao proporcionar o estudo teórico e metodológico de conhecimentos específicos de diferentes áreas envolvidas no trabalho cotidiano da professora e, sobretudo, por criar condições para que tais demandas e necessidades pudessem ser refletidas.

## Formação entre pares como espaço intersubjetivo

O PNAIC proporcionou uma imbricação entre *comunidade de formadores de professores* (NÓVOA, 2009) – os professores pesquisadores da Universidade pública – e *comunidade de professores* (NÓVOA, 2009) – que, nesse contexto formativo, também assumia a corresponsabilidade pela formação das colegas, professoras da educação básica.

Em 2013 a equipe de supervisoras e coordenadoras da Universidade era formada por linguistas e pedagogas e, em 2014, passam a compor a equipe, professores da área da Matemática. Após as discussões teóricas e sugestões de condução do trabalho de formação realizada pelos professores-pesquisadores, o grupo de formadoras se reunia conforme os polos de formação para planejar e estudar. Estes momentos são caracterizados nos relatórios das formadoras como oportunidades de aprimoramento da sua ação como formadora e como professora na escola. A presença de professoras com experiência na área da alfabetização, tanto linguistas como pedagogas e, a incorporação de formadoras com experiência na área da matemática são explicitados como ações que qualificaram o trabalho de formação, pois se estabeleceu um trabalho colaborativo entre professoras que possuíam saberes e experiências diferentes.

As orientadoras de estudo também tinham uma diversidade de percursos profissionais e formativos, provindo de diferentes contextos educativos. Deslocavam-se de suas cidades para as cidades-polo onde eram realizados os encontros formativos, tendo a oportunidade de estar em um espaço formativo diferente, interagindo com professores da Universidade e da Educação Básica. Esse encontro formativo proporcionava o estar entre pares, com sujeitos que possuíam diferentes conhecimentos e que se encontravam em níveis de desenvolvimento profissional distintos. Algumas com cursos de pós-graduação e participação em outros programas; outras, distantes de momentos de formação, desde a graduação; muitas com sérias limitações de acesso e uso de mídias e internet (RELATÓRIO FORMADORA 1, 2013).

Com base na análise do programa e das relações instituídas, podemos dizer que as relações formativas entre pares foram estabelecidas de forma simétrica, afinal, todas eram professoras, atuando na Universidade ou na Educação Básica; mas, ao mesmo tempo, se constituíam como relações assimétricas, tanto em razão da posição ocupada na estrutura formativa, como pelos diferentes tipos ou níveis de conhecimentos e percursos formativos. A diferença entre conhecimentos favorece que sejam colocados em situação de aproximação, reconstrução ou expansão, enriquecendo a formação, pois, ao estar com “os mesmos”, entre professoras com necessidades ou dificuldades formativas semelhantes, é possível sentir-se considerada em suas especificidades, mas, ainda assim, só se aprende com “os outros”, pois os mesmos, também são outros, em um outro domínio (MEIRIEU, 2005).

Observamos que a formação entre pares se estabeleceu quando as formadoras referem a contribuição das orientadoras de estudo na formação, especialmente, na área de matemática (RELATÓRIO FORMADORA 2, 2014). Nos relatórios de 2014 é possível observar na postura das formadoras um deslocamento de sua posição na estrutura hierárquica principalmente quando elas assumem suas fragilidades de conhecimentos específicos da área de matemática, o que cria condições para uma participação mais ativa das orientadoras de estudo. Nesse momento, conforme nosso ponto de vista, acontece a formação entre pares pois sujeitos se deslocam de suas posições na estrutura hierárquica para aprender com o outro que possui mais conhecimentos sobre determinados conteúdos ou para colaborar na formação entre pares. A seguir um trecho do relatório de uma das formadoras que refere esse movimento: “[...]Jessa era uma formação na qual não existe um detentor único do saber e que elas contribuía muito com os seus conhecimentos que eram alocados na formação para serem debatidos, reformulados e compartilhados” (RELATÓRIO FORMADORA 3, 2014).

Sustentamos que a formação *entre pares* aconteceu na troca intelectual entre professoras sobre conhecimentos para o trabalho pedagógico quando estas conseguiam desfrutar das relações assimétricas (os mesmos e também outros), criando espaço de escuta e fala, constituindo um grupo, o que não se dá de forma espontânea:

Como formadora pude sentir o nível de envolvimento nos momentos de leituras, nos debates se sentiam à vontade para expor o que pensavam e entendiam. Precisei ter sempre o cuidado para que todos pudessem falar e manter o tempo sob controle para que as discussões evoluíssem[...]. O interesse em aprofundar os conhecimentos e dividir o que sabiam foi uma característica marcante desse grupo. (RELATÓRIO FORMADORA 1, 2013)

Entendemos que essas trocas constituíram um *espaço intersubjetivo e ético* (BIESTA, 2013) de aprender com os outros, acolhendo-os e tendo seus inícios possibilitados em suas pluralidades. Essa troca intelectual estabelecida no grupo de professoras pode ter proporcionado que as *exemplaridades* (HAMELINE apud MEIRIEU, 2002) teóricas ou práticas, da tradição pedagógica ou de compreensões e ações compartilhadas naquele momento de formação, possibilitassem o debruçar-se sobre si mesmas, permitindo que as professoras pudessem reelaborar ou ampliar seu pensamento e ação pedagógicos.

O pensamento, por ser vinculado à ação, que tem como característica a imprevisibilidade, demanda o recomeçar a pensar. Assim, ação e pensamento se nutrem mutuamente e se transformam, quando postos em relação, tornando os sujeitos capazes de superar automatismos, reinventando a prática e a teoria pedagógica. Nesse sentido, observamos que, nos relatórios, ora se enaltece a teoria como sustentação para analisar as ações, ora se coloca e se exalta os relatos das experiências pedagógicas como possibilidades mais formativas; e, menos frequentemente, se nota as tentativas de relação entre teoria e prática como estratégia capaz de favorecer a ampliação do pensamento pedagógico.

O momento de ler a prática com as teorias parecia congrega as professoras ao proporcionar momentos de leitura e discussão a partir dos cadernos de formação ou outros textos, permitindo-se o ser interpelado pelo outro. Assim, depois de baixar o olhar para a leitura e levantá-lo para o mundo, o que se experimenta se faz de outra forma, viabilizando um possível abandono do que se pensava ou fazia (LARROSA, 2016). Este momento pode ser observado no trecho a seguir.

As OE também, em grupo, montaram seqüências didáticas para compartilhar com o grupo, este foi um momento muito rico, pois tendo em mãos a teoria estudada da organização da seqüência didática foi feita a avaliação e os questionamentos entre elas, situação em que perceberam as fragilidades das seqüências e entenderam o que era uma seqüência didática e seu objetivo. (RELATÓRIO FORMADORA 2, 2013)

As palavras produzidas após a leitura dos materiais em estudo pluralizam sentidos, ressonâncias e tornam o algo em comum o espaço da diferença, pois pergunta-se, fala-se de muitas maneiras; afinal, olhos e ouvidos atentam para o trabalho pedagógico *ao ler e aprender com os outros* (LARROSA, 2016). Ao nos inserirmos na tradição de conhecimentos do campo da educação e ao analisarmos práticas pedagógicas, olhamos para o passado, movimento que permite reestruturar relações formativas principalmente ao se partir da historicidade do saber para articular compreensões com o que vivemos na atualidade. Ao nos colocarmos entre o passado e o futuro, somos impulsionados para outros movimentos formativos de si e do outro. Inspiradas em Hannah Arendt (2016), podemos olhar para o passado em busca de entender o presente e escolher as "teorias e experiências cúmplices" que orientam nossas decisões educativas e pedagógicas e, também, nos ajudam a construir sentido para a educação e para a vida no mundo.

Em outros momentos, exemplos e exemplaridades pedagógicas foram oportunizados em formato de palestras e relatos de práticas nas cidades-polos de formação ou nos seminários estaduais. Na seqüência trazemos uma escrita que mostra um desses momentos: "Com relação [ao] relato de experiência[...] Sempre é muito bom quando ouvimos professores que fazem um trabalho de qualidade nas suas turmas, o que contribui para que os professores também valorizem os seus saberes e os compartilhem nas formações" (RELATÓRIO FORMADORA 3, 2014).

Nessa perspectiva, os exemplos compartilhados através dos relatos de experiência podem colaborar para julgar, compreender ou inspirar outros momentos pedagógicos. Compreendemos que um exemplo ou uma exemplaridade pode auxiliar a faculdade do julgamento, uma importante capacidade para agir e pensar a formação humana (ALMEIDA, 2011). Assim, pode-se julgar e tomar decisões pedagógicas e educativas levando em conta os sentidos compartilhados por uma comunidade profissional.

A formação entre pares oportuniza uma maior presença da profissão na formação, possibilitando que a ação docente seja foco de problematização, isso não significa assumir um praticismo, mas compreender o trabalho intelectual da professora como reflexão teórica sobre seu trabalho pedagógico (NÓVOA, 2009). Esse movimento formativo implica que teoria e prática não sejam dicotomizadas. Implica, sobretudo, assumir a professora como intelectual, o que requer recusar modelos de formação pautados pela lógica da racionalidade técnica, que reforça dicotomias entre teoria e prática e toma os professores como aplicadores de materiais e reprodutores de técnicas de ensino. Ao reconhecer o trabalho da professora como intelectual, compreendemos que é através da reflexão *a partir da, na e para* a ação pedagógica, em conexão com estudos teóricos e diálogos entre pares, que a professora constrói conhecimento e desenvolve-se profissionalmente. Esse investimento na interconexão entre teoria e prática também aparece nos relatórios:

[...]estava sempre presente a articulação entre teoria e prática onde era proposta a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula para que as professoras Orientadoras de Estudo ampliassem seu universo de possibilidades de ensino, sendo capazes de perceber quais de suas práticas deveriam ser abandonadas, quais poderiam ser resignificadas e quais permaneceriam, mas com uma ampliação da qualidade do fazer pedagógico (RELATÓRIO FORMADORA 2, 2013).

É no processo de construção e de compreensão do conhecimento que a reflexão sobre a prática acontece. Ao partir da compreensão da ação pedagógica como práxis, entendemos a produção teórica como emergente da realidade entre uma elucidação e uma transformação desta. A ação é enraizada em teorias, na história, na cultura, na sociedade. A ação se move a partir dos enraizamentos, gerando rupturas, pois prática e teoria se extrapolam mutuamente e não se reduzem uma à outra. Vale lembrar que a mediocridade é intrínseca à ação; porém, o fracasso é, ao mesmo tempo, falha e possibilidade, afinal, no entremeio se cria Pedagogia, isto é, entre teoria e prática (HOUSSAYE, 2004).

Hannah Arendt colabora para esta reflexão ao afirmar que a conexão entre pensamento e ação possui uma implicação ética para a ação humana no mundo, que preza pelo bem, e uma implicação política, enquanto pensar-agir pelo espaço comum entre os sujeitos (FRANCISCO, 1996). A distinção feita por Arendt entre pensar e conhecer é importante, pois ter um saber não significa que se pensa e age de forma ética. Dessa forma, o pensar a educação demanda o perguntar-se sobre o sentido das ações para si, para os outros e para o mundo (ALMEIDA, 2011). Contudo, entendemos que para pensar nos apoiamos também em conhecimentos e, para isso, no campo da formação, humana e docente, é preciso avançar na reflexão, afinal, como lembra Sacristán (2012), agimos conforme pensamos, e isso acontece de maneira imperfeita, pois, num primeiro nível de reflexividade, nosso pensamento provém da cultura e não da ciência; já em um segundo nível de reflexividade, conseguimos pensar com a ajuda da ciência. Sacristán ainda aponta que um dos grandes fracassos da formação de professores é que a ciência que se oferece nos espaços formativos não os ajuda a pensar. Tecemos uma via de compreensão a partir de Nörnberg e Ourique (2018), que refletem sobre a necessidade da formação de professores criar espaço para expor e problematizar as raízes culturais das professoras, porque, frequentemente, mitos e crenças sobre a docência são ativados em situações de ensino, especialmente quando processos formativos não os tomam como foco de reflexão e de confronto de concepções, o que permitiria, segundo as autoras, ampliar os horizontes formativos, inclusive organizando estratégias que tomassem como objeto de reflexão saberes construídos em outros espaços, fora da Universidade.

Outra razão explicativa tecida a partir de Sacristán (2012) para o fato da ciência não ajudar a pensar se dá ao compreender que o pensamento é parte da ação, mas não explica sua totalidade. Agimos influenciados por desejos, vontades, projetos, motivos, ideologias. Esse é um aspecto esquecido nos cursos de formação de professores. A partir de Arendt é possível entender que a vontade influencia a capacidade de iniciar da ação humana. Os motivos ao serem educados podem permitir que a ação educativa sempre recomece, rejeitando a imobilidade frente aos desafios. Os motivos se vinculam à um projeto de educação, que pode construir sentidos da educação no mundo como cuidado ético e

compromisso político com a justiça social.

A formação entre pares também foi observada nas situações em que as formadoras recriaram as estratégias formativas a partir das necessidades das orientadoras de estudo, criando, assim, um espaço *disjuntivo* (BESTA, 2013). Esse espaço disjuntivo permitiu condições para se transgredir as ações e a ordem dos temas previstas pelo programa: se abriu o planejamento para retomar conteúdos já trabalhados; se reposicionou temáticas definidas pela linearidade dos cadernos de formação; se compreendeu que primeiro era necessário estudar conhecimentos específicos de linguagem para depois adentrar nos estudos sobre organização do trabalho pedagógico.

De igual forma, movimentos disjuntivos foram observados quando há ampliação das propostas formativas, feitas de forma autônoma, motivadas pela percepção de necessidades e lacunas sobre algumas temáticas, o que explicitam a responsabilidade profissional e ética das formadoras com as professoras e, por extensão, com as crianças. Isso pode ser observado em trabalhos organizados relativos à cultura negra, gênero e inclusão. Destacamos um trecho que ilustra o trabalho com a temática da inclusão:

Ao longo das formações deste ano trabalhei com a turma questões da educação inclusiva, mesmo este não sendo o objetivo[...]. Em muitos momentos as OEs pediam sugestões de como trabalhar com os alunos especiais determinados assuntos/conteúdos[...]. Mas nesta formação em especial trabalhamos com o caderno da educação inclusiva, refletimos sobre o que é inclusão, como promover a inclusão e quais as barreiras físicas, organizacionais e de preconceito ainda necessitamos superar para promovermos uma educação inclusiva e termos uma sociedade inclusiva e não só uma escola inclusiva. [...] Lembramos também que a escolha do que se trabalha na escola está carregada de valores e princípios que definem o que é “escolhido” e que isto é uma escolha político pedagógica que vai carregar implicitamente o conceito de sociedade que queremos construir. Falar em educação inclusiva é pensar e falar sobre estas questões (RELATÓRIO FORMADORA 2, 2014).

Entendemos que a ação educativa pressupõe um acolhimento às diversas formas de vir ao mundo e que estudos como os desenvolvidos no âmbito do PNAIC favorecem que a ação seja repensada e recriada a fim de oportunizar os inícios diversos e singulares dos sujeitos. Como sujeitos históricos, culturais e sociais somos constituídos por conhecimentos, crenças e preconceitos que, muitas vezes, precisam ser desconstruídos para que possamos agir de forma ética na educação, pois os diversos *ismos* (sexismo, machismo, racismo, conservadorismo) impedem a vida na pluralidade.

Outras estratégias formativas elaboradas a partir das demandas das professoras envolveram espaços culturais de leitura literária para adultos e visitas a museus. Tais práticas, reconhecidas como atividades capazes de favorecer e ampliar as experiências formativas das professoras, ultrapassou o previsto pelo programa. Estratégias de formação como estas mostram indícios de que o espaço disjuntivo que permeou o programa pode ter reforçado a presença pessoal e pública (NÓVOA, 2009) das professoras, proporcionando diferentes espaços de comunicação e argumentação, com foco nos conhecimentos para o trabalho pedagógico e nas demandas por elas trazidas.

### Considerações finais

Com base na pesquisa realizada, é possível afirmar que o PNAIC produziu e operou com algumas limitações do ponto de vista macroconceitual e macrocontextual: o uso dos cadernos de formação como material obrigatório, trazendo temáticas pré-definidas que nem sempre geravam engajamento das professoras; a formação ser tomada como apêndice ao ser realizada fora da carga horária de trabalho, já intensificada, das professoras; a estrutura hierárquica, que separa e intensifica o quem transmite e o quem adquire e aplica.

Entretanto, também foi possível observar que a presença da Universidade e das professoras da Educação Básica engendrava processos de recontextualização e de ampliação do programa, especialmente quando transgrediam o previsto realizando práticas e leituras que seguiam as demandas e curiosidades das docentes.

Dessa forma, podemos inferir que o PNAIC gerou movimentos formativos entre pares, e, para além dele, professoras se sentiram mobilizadas para se engajar na reconstrução ou ampliação das práticas do programa com suas colegas de rede de ensino e, sobretudo, com as crianças. Nessa direção, afirmamos que um movimento formativo é uma iniciativa que tem potencial de transformar o próprio pensar-agir, com os pares.

A formação compreendida como ação humana, em sua dimensão intelectual, gerou movimentos formativos a partir de estudos sobre conhecimentos específicos do trabalho pedagógico nos anos iniciais e, em sua dimensão ética e política, proporcionou acesso a conhecimentos que promovem justiça social. Ao gerar espaços culturais e formativos que proporcionaram discussões sobre as diferentes formas de ser e estar no mundo, abarcando singularidades e pluralidades, o PNAIC parece ter favorecido a criação de ações educativas que resguardaram inícios diversos e o acolhimento entre pares docentes de diferentes sistemas da educação brasileira. Movimentos formativos importantes no cenário político complexo que afeta gradativamente a educação e intenciona inviabilizar a pluralidade e a potencialidade do singular e do diverso.

### Referências bibliográficas

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018

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

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

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](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed. 1.reimp. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

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

GRANDO, K. B. **Escrita e leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, XXXXXXX, 2018.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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