

Mediação, colaboração e formação docente: experiências do projeto Alfalettrar

Mediation, collaboration, and teacher education: experiences from the Alfalettrar project

Mediación, colaboración y formación docente: experiencias del proyecto Alfalettrar

Karoline Campos Lima Miranda¹
Santuza Amorim da Silva²

Resumo

Este texto é resultado de uma pesquisa realizada no âmbito da Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), com o título A formação de rede e as mediações realizadas pelas professoras representantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento no projeto Alfalettrar. O artigo visa apresentar e discutir as análises das práticas de mediação pedagógica desenvolvidas por professoras do Núcleo de Alfabetização e Letramento no âmbito do Projeto Alfalettrar, política pública implementada na rede municipal de Lagoa Santa–MG. A estratégia metodológica utilizada para as análises foi o estudo de caso, com observação direta e entrevistas semiestruturadas como técnicas de coleta. Os resultados evidenciam que as mediações realizadas se organizam em quatro dimensões: (1) fortalecimento da formação em rede; (2) definição colaborativa de metas curriculares; (3) parceria horizontal com professoras regentes; e (4) acompanhamento sistemático da aprendizagem. As análises relevaram que as ações de mediações favorecem a articulação entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento profissional docente, contribuindo assim para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Além disso, apontam desafios para a consolidação do modelo, como a necessidade de tempo institucional e recursos adequados às atividades de mediação. Conclui-se que a experiência do Alfalettrar constitui um exemplo relevante de política pública educacional baseada na colaboração e na formação continuada, com potencial de adaptação a diferentes contextos, desde que respeitadas as especificidades locais.

Palavras-chave: Mediação pedagógica; Formação docente; Alfabetização e letramento; Formação em rede; Políticas públicas de educação.

Abstract

This text is the result of research carried out within the scope of the Graduate Program in Education at the State University of Minas Gerais (UEMG), entitled Network Formation and the Mediations Conducted by Teachers Representing the Literacy and Reading Center in the Alfalettrar Project. The article aims to present and discuss the analyses of pedagogical mediation practices developed by teachers of the Literacy and Reading Center within the framework of the Alfalettrar Project, a public policy implemented in the municipal education network of Lagoa Santa–MG. The methodological strategy used for the analyses was a case study, with direct observation and semi-structured interviews as data collection techniques.

¹ Prefeitura Municipal de Santa Luzia. Santa Luzia – MG, Brasil. E-mail: kakcampos@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3519-649X>

² Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Belo Horizonte/MG, Brasil.
E-mail: santuza.silva@uemg.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8711-5377>

The results show that the mediations carried out are organized into four dimensions: (1) strengthening of network-based professional development; (2) collaborative definition of curricular goals; (3) horizontal partnership with classroom teachers; and (4) systematic monitoring of student learning. The analyses revealed that the mediation actions foster the articulation between theory and practice, promoting teachers' professional development and contributing to improved student learning. Furthermore, the findings point to challenges for consolidating the model, such as the need for institutional time and adequate resources for mediation activities. It is concluded that the Alfaetrar experience represents a relevant example of educational public policy based on collaboration and continuing education, with potential for adaptation to different contexts, provided that local specificities are respected.

Keywords: Pedagogical mediation; Teacher education; Literacy and reading; Network-based training; Public education policies.

Resumen

Este texto es el resultado de una investigación realizada en el marco del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Minas Gerais (UEMG), titulada *La formación de red y las mediaciones realizadas por las profesoras representantes del Núcleo de Alfabetización y Lectura en el proyecto Alfaetrar*. El artículo tiene como objetivo presentar y discutir los análisis de las prácticas de mediación pedagógica desarrolladas por las profesoras del Núcleo de Alfabetización y Lectura en el ámbito del Proyecto Alfaetrar, una política pública implementada en la red municipal de Lagoa Santa-MG. La estrategia metodológica utilizada para los análisis fue el estudio de caso, con observación directa y entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección de datos. Los resultados evidencian que las mediaciones realizadas se organizan en cuatro dimensiones: (1) fortalecimiento de la formación en red; (2) definición colaborativa de metas curriculares; (3) asociación horizontal con las maestras de aula; y (4) seguimiento sistemático del aprendizaje. Los análisis revelaron que las acciones de mediación favorecen la articulación entre teoría y práctica, promoviendo el desarrollo profesional docente y contribuyendo a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Además, se señalan desafíos para la consolidación del modelo, como la necesidad de tiempo institucional y recursos adecuados para las actividades de mediación. Se concluye que la experiencia de Alfaetrar constituye un ejemplo relevante de política pública educativa basada en la colaboración y la formación continua, con potencial de adaptación a diferentes contextos, siempre que se respeten las especificidades locales.

Palabras clave: Mediación pedagógica; Formación docente; Alfabetización y lectoescritura; Formación en red; Políticas públicas de educación.

Preâmbulo

A formação de professores no Brasil, particularmente no campo da alfabetização e do letramento, tem ocupado um lugar central nas discussões acadêmicas e nas agendas de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Em um cenário marcado por profundas desigualdades de acesso e permanência na escola, bem como por resultados aquém do esperado nos indicadores nacionais e internacionais de aprendizagem, surgem

iniciativas que buscam articular teoria e prática de forma contínua, colaborativa e sistematizada. É nesse contexto que se insere o Projeto Alfalettrar, um projeto que foi desenvolvido na rede municipal de Lagoa Santa-MG, idealizado pela professora Magda Soares e consolidado como política pública de formação docente e acompanhamento pedagógico.

O Alfalettrar apresentava-se como uma proposta inovadora que ultrapassa o modelo tradicional de capacitações pontuais, ao estruturar um processo permanente de formação continuada em rede. Essa rede era composta por professores regentes, gestores escolares, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e, especialmente, pelas professoras representantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento. Essas representantes, eleitas pelas próprias colegas de escola, desempenhavam um papel-chave na mediação pedagógica, atuando como elo entre as orientações da Secretaria e as práticas pedagógicas cotidianas.

A função de mediação exercida pelas representantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento não se restringia à simples transmissão de informações. Tratava-se de um processo complexo que envolve a adaptação das metas curriculares às realidades específicas de cada turma, a análise diagnóstica da aprendizagem, o planejamento conjunto de intervenções, a observação e o feedback sobre práticas de sala de aula e a proposição de estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades identificadas. Essa prática dialoga diretamente com o conceito de mediação pedagógica defendido por Costa (2013), que ressalta a importância das relações e dos compartilhamentos de saberes no ambiente escolar.

O Projeto Alfalettrar ancorava-se em princípios como a continuidade, a integração e a sistematização das ações formativas, o que lhe confere coerência e efetividade. Além disso, sua estrutura em rede favorecia a criação de espaços de diálogo e troca de experiências entre pares, potencializando o desenvolvimento profissional e contribuindo para a construção coletiva de soluções para os desafios da alfabetização e do letramento. Essa perspectiva é coerente com autores como Imbernón (2010), que defendem a formação docente em rede como um meio de promover a reflexão crítica e a inovação pedagógica.

A pesquisa que deu origem a este artigo teve como objetivo compreender de forma aprofundada como se estruturam e se efetivam as práticas de mediação pedagógica no âmbito do Alfalettrar, com o foco no papel das professoras representantes na formação de rede, na definição e adaptação de metas curriculares, nas interações com professoras regentes e no acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

A relevância do estudo reside em identificar elementos constitutivos de um modelo de formação continuada e acompanhamento pedagógico que possa inspirar outras redes de ensino. Considerando a centralidade da alfabetização e do letramento para o sucesso escolar e para a inserção plena na vida social e cidadã, a análise das mediações pedagógicas em um projeto exitoso como o Alfalettrar pode fornecer subsídios valiosos para o aprimoramento das políticas públicas e da prática docente.

A melhoria da qualidade da educação básica, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, depende diretamente do êxito nos processos de alfabetização e letramento, etapas decisivas para o desenvolvimento educacional e social. Nesse contexto, o Projeto Alfalettrar, objeto desta pesquisa, configurava-se como uma experiência inovadora de política pública municipal, ao articular fundamentação teórica consistente, práticas pedagógicas contextualizadas e acompanhamento contínuo — elementos raramente integrados em programas de formação docente no Brasil.

O Alfalettrar diferenciava-se por adotar a lógica da formação em rede, na qual professoras representantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento atuam como mediadoras entre a Secretaria Municipal de Educação e as professoras regentes, garantindo que orientações curriculares, metas de aprendizagem e estratégias pedagógicas sejam efetivamente compreendidas, discutidas, adaptadas e aplicadas no cotidiano das salas de aula. Esse processo de mediação pedagógica, contínuo e colaborativo, favorece a construção de um planejamento mais coerente com as necessidades dos alunos e com as especificidades de cada contexto escolar. Além disso, tal experiência pode contribuir para ampliar a compreensão sobre modelos de formação continuada que superam a abordagem tradicional, centrada em eventos pontuais e desarticulados, oferecendo subsídios teóricos e práticos para pesquisadores, gestores e formadores de professores.

Esse preâmbulo buscou situar o leitor no contexto da experiência investigada e destacar a relevância do estudo. Nas seções seguintes, serão apresentadas a metodologia adotada, a análise dos resultados e as considerações finais, com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento na área da formação de professores e da mediação pedagógica.

Itinerário metodológico

Adotou-se uma abordagem qualitativa desenvolvida no formato de estudo de caso, tendo como objeto de investigação as práticas de mediação pedagógica realizadas pelas

professoras representantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento dentro do Projeto Alfalettrar, política pública de formação continuada e acompanhamento pedagógico implementada na rede municipal de ensino de Lagoa Santa–MG. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, os significados atribuídos pelas participantes às práticas de mediação pedagógica, considerando o contexto sociocultural e institucional no qual se inserem.

A análise dos dados reúne relatos, registros e reflexões produzidos por professoras representantes e pela coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação. As participantes centrais da análise foram as professoras representantes, eleitas em cada escola para atuar como mediadoras entre a Secretaria e as professoras regentes, bem como os registros das interações entre essas representantes e a coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento, representante da Secretaria de Educação.

Os procedimentos metodológicos incluíram: (1) observação direta das reuniões de planejamento e alinhamento entre a Secretaria de Educação e as representantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento; (2) realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras representantes; (3) transcrição das entrevistas; (4) identificação e categorização de trechos que evidenciam práticas de mediação pedagógica; (5) agrupamento das práticas em categorias temáticas (formação em rede, definição de metas curriculares, mediações com professoras regentes e acompanhamento da aprendizagem); e (6) diálogo interpretativo com referenciais teóricos da área de educação, especialmente sobre mediação, formação continuada e alfabetização/letramento.

A análise dos dados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo proposta por Franco (2021), permitindo a identificação de núcleos de sentido e a interpretação das práticas descritas à luz do referencial teórico adotado. Quanto aos aspectos éticos, respeitou-se a confidencialidade das participantes por meio da substituição de seus nomes reais por pseudônimos, garantindo o anonimato e a integridade das informações. O estudo utilizou exclusivamente dados já sistematizados e de acesso autorizado, não implicando riscos às participantes ou à instituição.

Análise e discussão dos resultados

A análise dos dados obtidos na pesquisa revelou um conjunto articulado de práticas de mediação pedagógica no âmbito do Projeto Alfalettrar, que podem ser agrupadas em quatro

categorias principais: mediações na formação de rede, mediações nas definições das metas curriculares, mediações entre professoras representantes e professoras regentes e mediações no acompanhamento da aprendizagem. Cada uma dessas categorias reflete dimensões específicas do trabalho que era desenvolvido pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento e aponta para implicações relevantes no campo da formação docente e do desenvolvimento profissional.

O conceito do termo mediação está associado a diferentes representações e práticas sociais. Muitas áreas do conhecimento se apropriaram desse termo, especialmente o campo da educação. Existem vários cenários para a utilização desse termo e, mesmo na educação, a mediação possui diferentes abordagens. De acordo com Costa (2013, p. 51),

O ambiente escolar é o espaço onde os sujeitos, por meio da mediação, no processo de ensino e aprendizagem compartilham ideias, experiências e fortalecem a apropriação de novos saberes e conhecimentos. Isso implica no rompimento de ações pedagógicas dominadoras e viciadas em modelos fragmentadores que já não atendem as necessidades da sociedade contemporânea, a qual se constitui de forma dinâmica.

A autora expõe que o processo de mediação não está limitado às ações do professor em relação ao aluno, mas inclui as situações, os objetos e como o ambiente está organizado. A mediação se constitui em uma ação de diálogo, de troca, de compromisso entre as partes em estimular, criar espaços de trocas e desenvolvimento.

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a **disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem** —não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MASETTO, 2013, p. 144, *grifo nosso*).

Para Masetto (2013), o ato de mediar é ser uma ponte entre o sujeito e a sua aprendizagem. Ao falarmos em mediação pedagógica, imediatamente estabelecemos uma conexão entre o termo e as relações existentes entre professor e aluno. No entanto, utilizaremos esse termo de forma mais ampla, entendendo a mediação como um processo relacional entre sujeitos que aprendem. Afinal, o professor é o mediador, mas também ele é o mediado. E as mediações não acontecem somente entre professor e aluno, também ocorrem entre pares.

Corroborando com essa reflexão, uma das entrevistadas, ao ser questionada sobre o seu papel enquanto professora representante do Núcleo de Alfabetização e Letramento, disse o seguinte:

“porque eu estou aqui como ponte, eu me sinto como ponte para aprender [com Magda Soares] e passar para as demais.” A entrevistada ainda completou sobre o entendimento de seu papel enquanto professora no Núcleo de Alfabetização e Letramento: “É mediadora. É mediadora. Eu acho que sou uma peça importante” (Entrevistada Emília, 2023).

Nesse sentido, trataremos a mediação como a relação existente entre sujeitos que aprendem mutuamente, superando a justaposição de professor e aprendiz, em um lugar onde os sujeitos são professores e aprendizes. No contexto do Projeto Alfalettar, a mediação transcendia a relação professor-aluno, envolvendo também relações horizontais entre professoras representantes e regentes. Exposto o conceito adotado de mediação pedagógica, apresentaremos a seguir as categorias e as análises dos dados da pesquisa coletados em campo.

Primeira categoria: as mediações estabelecidas na formação de rede

A formação de rede constitui a espinha dorsal do Alfalettar. Magda Soares (2014) expunha que a formação de professores em rede e de rede possuem aspectos divergentes e que são cruciais para os resultados que serão obtidos em relação às práticas dos professores ao seu desenvolvimento profissional. A entrevistada Ana (2023) fala sobre o tipo de formação que recebe: “Ela [Magda] fala ainda da formação de rede e em rede. Ela faz essa distinção. Aqui é de rede, porque todas as professoras, da educação infantil ao fundamental 1, participam. Não é quem quer participar, é algo instituído”. Em sua fala, vemos que há distinção entre formação de rede e em rede. A formação em rede tem a característica de ser cursos esporádicos, superficiais e de curta duração. Já a formação de rede possui os princípios da continuidade, sistematização, integração, colaboração, dentre outros.

A cultura de rede estabelecida na educação de Lagoa Santa–MG permite que o princípio da continuidade seja explícito nas ações desenvolvidas no projeto. O princípio da continuidade, segundo García (1999), está relacionado a uma formação contínua, que não se esgota em pouco tempo, mas que interliga a formação inicial com a formação permanente dos professores.

Conforme destacado por uma das participantes, professora Emília “a rede se constrói no dia a dia, nas conversas, nas reuniões e até nas trocas rápidas no corredor”. Essa fala evidencia que a formação não se limita a momentos institucionalizados, mas perpassa o cotidiano escolar, criando oportunidades constantes de aprendizagem mútua. Essa característica dialoga com a concepção de formação em rede de Imbernón (2010), que a define como um processo dinâmico, baseado em interações contínuas e na construção coletiva de soluções.

Observa-se que ainda persistem cursos e oficinas esporádicos de formação docente, oferecidos de tempos em tempos, muitos de curta duração, nos programas de formação continuada induzidos ou contratados pelas secretarias de educação. Esses cursos e oficinas são, muitas vezes, **chamados equivocadamente de desenvolvimento profissional**, pois, na verdade, pouco contribuem ao DPD [desenvolvimento profissional docente] e à emancipação cultural e profissional dos professores, principalmente porque **não abrem espaço para os professores explorarem e problematizarem suas próprias práticas** (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 20, *grifo nosso*).

Em nossas observações e entrevistas, constatamos que o termo desenvolvimento profissional permeia as falas em relação ao projeto. Diante disso, o termo desenvolvimento profissional não pode ser utilizado para abarcar todas as formações propostas, por ser um termo que expande o conceito de formação continuada, implicando em espaços de participação das professoras e dos atores, desde a criação até a execução. Uma grande característica do desenvolvimento profissional é a abertura de espaços para troca, para discussões, para as professoras estabelecerem mediações entre si. Esses espaços serão dificilmente criados com encontros esporádicos, com cursos de curta duração e que não propiciem o relacionamento entre os pares. Magda Soares (2014) expõe que, conforme Diniz-Pereira, o projeto Alfalettar seria compreendido como um projeto de desenvolvimento profissional e não como formação continuada. Segundo Diniz-Pereira (2015, p. 147),

necessitamos de pesquisas que avaliem programas de “formação continuada” de professores, de iniciativa das redes públicas de ensino, em parceria ou não com as universidades, mas que aconteçam no próprio espaço da escola, com participação ativa dos educadores na concepção e execução dos mesmos. Estou me referindo a programas de **desenvolvimento profissional** (e não apenas de “formação continuada”) que **concebam a escola enquanto espaço de produção de conhecimentos e que concebam os educadores enquanto investigadores de suas próprias práticas**, analisando, **coletiva ou individualmente**, e de uma maneira bastante crítica, o que acontece no cotidiano das escolas e das salas de aula brasileiras. (*grifo nosso*)

Conforme aponta Diniz- Pereira (2015), para criarmos espaços de desenvolvimento profissional, necessitamos estimular a participação de todos os professores e, não somente isso, mas propiciar que eles repensem suas práticas, individual ou coletivamente, com seus pares. Imbernón (2010, p.43) corrobora dizendo ser imprescindível a “criação de estruturas organizativas, redes, que permitam um processo de comunicação entre indivíduos iguais e troca de experiências, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores”. Esse processo de construção coletiva favorece momentos de mediação, trocas que promovem a aprendizagem.

Essa coletividade teve início a partir do trabalho conjunto entre a Secretaria Municipal de Educação e a pesquisadora Magda Soares. A professora foi peça fundamental para que o projeto ganhasse consistência e alcançasse a relevância que possui atualmente. Magda Soares atuou como uma mediadora ao escolher ser a ponte entre a universidade e as escolas, assumindo o papel de traduzir e articular os conhecimentos acadêmicos produzidos no meio universitário com a prática pedagógica das professoras, que se apropriam e aplicam tais saberes em suas salas de aula.

A formação de professores é “um processo (salientando o caráter de evolução que este conceito contém), que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto de improviso e, por isso, enfatizamos o seu caráter sistemático e organizado” (García, 1999, p.26). A entrevistada Emília (2023) utiliza o termo “formação continuada”, o qual não é muito utilizado para descrever o projeto, mas ela pontua que a formação deveria modificar para “contínuo”, destacando que a sua percepção do termo não está vinculada ao modelo tradicional de formação continuada, mas à formação contínua. Observamos também que os processos de mediação existentes na colaboração entre os pares iam na direção de buscar solução de problemas e dúvidas que surgem do contexto escolar. A cultura de formação de rede propicia um espaço de mediações dentro das escolas ao oportunizar que as professoras representantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento sejam a ponte que interliga aquilo que está sendo discutido nos seminários e o trabalho realizado dentro das escolas.

A formação continuada requer um **clima de colaboração** entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes (IMBERNÓN, 2010, p.31, *grifo nosso*).

O projeto Alfalettrar trouxe uma alternativa extremamente relevante para uma formação de professores que produza resultados e aprimore a prática. Não somente uma formação, mas uma ampliação de possibilidades de trabalho em equipe, de construir uma política pública educacional com colaboração de todos os atores sociais envolvidos, favorecendo processos de mediação e trocas extremamente relevantes entre os pares. Averiguamos através da pesquisa que projeto era permeado por mediações que proporcionam um ambiente de desenvolvimento profissional, com trocas de saberes, de conhecimentos, de experiências e ampliação contínua de conhecimentos, atitudes necessárias ao exercício da profissão.

Segunda categoria: as mediações nas definições das metas curriculares

Um dos pontos fortes do projeto consistia na elaboração de metas, as quais são os objetivos a serem alcançados durante cada ano de escolarização da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. As professoras que pertenciam ao Núcleo de Alfabetização e Letramento, juntamente com a coordenadora, elaboravam e reelaboravam essas metas. Soares (2018, p. 934) explicava:

à medida que vamos vivenciando o processo das crianças e dos professores, algumas metas nós retiramos ou alteramos, outras acrescentamos. Estamos sempre avaliando as metas e sua adequação a cada ano. As metas, ou objetivos, são as mesmas em cada ano, assim as escolas caminham na mesma direção, os professores se sentem como uma coletividade em busca dos mesmos resultados (SOARES, 2018, p. 934).

Nessas metas estavam contidos os componentes primordiais para o processo de alfabetização e letramento, separados pelas etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O processo de criação das metas curriculares era baseado em discussões e estudos que proporcionam aprendizado e aprofundamento em conhecimentos sobre os componentes do currículo de Língua Portuguesa entre todas as professoras representantes do Núcleo de Alfabetização e as professoras regentes. As reuniões para definição de metas funcionavam como espaços de intensa mediação, nos quais se debatiam a viabilidade de determinadas habilidades, a antecipação ou postergamento de conteúdos e a integração de diferentes áreas do conhecimento, garantindo que as decisões fossem fundamentadas em diagnósticos reais e não apenas em prescrições normativas. Essa prática reforçava o princípio da flexibilidade curricular, alinhado às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e

progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 17).

García (1999) aponta alguns princípios essenciais para a formação de professores, sendo um destes a integração entre essa formação com os processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. A formação deve ser concebida como uma estratégia para melhoria dos índices de aprendizagem e do ensino e, para isso, é essencial o envolvimento dos professores na construção dos currículos, metas e organização dos conteúdos. A integração presente no projeto se dá através dos processos de formação e desenvolvimento das metas curriculares, impulsionando relações de mediação entre os pares. De acordo com uma entrevistada

A criação das metas, [era] uma demanda que vinha da própria rede, então Magda, junto com as professoras do Núcleo, iam organizando essas metas, levavam para as escolas, discutiam, voltava: “isso dá certo, isso não dá certo”. [Por exemplo], a gente percebeu que na educação infantil precisava trabalhar com consciência fonológica e as professoras não sabiam o que era, nem como trabalhar. Então, primeiro acontecia nos seminários do Núcleo os estudos, e depois ia para as escolas. (Entrevistada Ana, 2023)

Nos momentos de repensarem as metas curriculares, as professoras do Núcleo se reuniam e discutiam com base nas metas anteriores o que precisa ser modificado. A entrevistada Emília (2023) relatou que no ano de 2023, as metas estavam sendo discutidas pelo grupo para alterações para o ano de 2024. Elas foram separadas em grupos para analisarem as metas desde 2014 até 2023. O intuito era averiguar o que precisava ser retirado, o que está adequado para o ano de escolarização, o que precisa ser adiantado ou até mesmo postergado. Estavam criando uma grade curricular nova e discutindo novos componentes. As contribuições das entrevistadas Ana e de Emília (2023) expressaram a prática das mediações nas elaborações das metas. A criação de metas em conjunto, promovendo o trabalho colaborativo, era um dos procedimentos que cooperavam com o rompimento da perspectiva individualista de formação. “O trabalho colaborativo entre os professores não é fácil, busca propiciar espaços onde se produza o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca e de diálogo, a fim de se conhecerem, compartilharem e ampliarem as metas de ensino” (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Além das mediações presentes nas formulações e reformulações desse currículo, havia também a possibilidade de mediações entre as professoras representantes do Núcleo e as professoras regentes, uma vez que após estabelecidas as metas curriculares, as ações e planejamentos docentes deviam estar alinhados a elas, ocasionando intervenções e orientações

pedagógicas entre os pares. Como relatou a entrevistada Luíza (2023), o projeto, por meio das metas curriculares,

introduziu para você uma maneira de se orientar perante a dificuldade das crianças. Ele te dá um rumo. Ele dá de onde você partir e até onde você tem que chegar com a criança naquele ano. Então, as metas elas nos orientam. Hoje, agora, se vê que nós temos um trabalho de rede, que o que está ensinando aqui hoje na educação infantil é o mesmo trabalho que acontece em todas as escolas. Se recebo um menino de outro bairro distante, a mesma coisa que nós estamos trabalhando aqui, eles estão trabalhando lá.

Na fala da entrevistada Luíza, percebemos a importância da construção de um currículo em conjunto com todas as professoras, uma vez que elas se sentem integradas e caminhando em uma mesma direção. Esse processo de diálogo, estudo e planejamento em conjunto proporciona mediações em termos de conhecimento didático-pedagógico benéficos para a qualidade do ensino. Assim, conforme a professora Ana começou a ter um norte “veio uma organização desse currículo para a rede inteira. Cada [escola] falava a mesma língua, tanto da periferia quanto do centro (...) logo depois vieram os diagnósticos para a gente fazer esse acompanhamento da aprendizagem.” (Entrevistada Ana, 2023).

A adoção de um mesmo currículo, com metas estabelecidas e amplificadas para todos os professores, oportunizava uma educação equitativa. Evidentemente, apenas ter um currículo não garante boas práticas pedagógicas, mas é um respaldo para o professor planejar atividades coerentes com as habilidades e conhecimentos a serem alcançados no ano de escolarização em que leciona. A entrevistada Ana (2023) exemplifica essa situação:

Bom, eu vejo assim, tinha uma educação em Lagoa Santa antes e [temos outra] depois do projeto. Eu até tomei um susto quando eu entrei para a rede, porque tinha a proposta curricular da rede, mas cada escola colocava em prática de um jeito, e dentro da própria escola ainda tinham uns disparates (...) no mesmo ano de escolaridade (Entrevistada Ana, 2023).

Nesse contexto, observamos que a elaboração coletiva do currículo, com a participação dos professores, favorece tanto o desenvolvimento profissional quanto o aprimoramento das práticas alfabetizadoras, tornando-se essencial para a incorporação efetiva das orientações curriculares. A análise dos dados mostra que esse processo estimulava o engajamento docente, uma vez que as professoras se reconheciam como coautoras do currículo, fortalecendo o sentimento de pertencimento, a implementação das metas e a coerência pedagógica entre turmas e escolas.

Terceira categoria: mediações entre professoras representantes e professoras regentes

A relação entre as professoras representantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento e as professoras regentes era permeada de mediações. Primeiramente, vale destacar que as professoras representantes do Núcleo não eram regentes de turma e tinham por função ouvir as demandas, auxiliar, ensinar e, mensalmente, levar os conhecimentos e os estudos abordados nos encontros semanais do Núcleo. Dessa forma, havia uma rede, na qual o que acontecia nas reuniões do Núcleo era repassado para as professoras nas escolas, formando uma rede de mediação entre o Núcleo de Alfabetização e Letramento e as escolas. Os seminários do Núcleo eram fundamentais porque fornecem subsídios tanto para a atuação das professoras representantes quanto para as professoras regentes.

Você vê que o conteúdo que a gente traz para dentro das escolas, a capacitação dos professores, a orientação, você vê que a gente é o porto seguro delas, porque tudo que elas vão fazer, elas buscam auxílio e apoio em cima da gente. [...] Me ajuda aqui. Como eu vou fazer isso? Como eu vou fazer aquilo outro? (Entrevistada Luiza, 2023).

Imbernón (2010, p.67) pontua que a formação de professores em sua forma colaborativa deve “evitar um dos grandes males da docência: o isolamento, [...] no qual os membros da comunidade educativa assumem condutas e hábitos de trabalho em que prevalece o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal-entendida e a privacidade”. Além das trocas de experiências e de amparo entre as professoras, esses momentos de mediação contribuem para haver segurança na atuação das professoras em sala de aula. A entrevistada Luíza (2023) expunha que, devido às ações do Alfalettrar, as professoras tinham um direcionamento de como o trabalho deve ser realizado em sala de aula.

O professor já tem toda a segurança. Eu vou entrar na sala de aula, o que vou fazer? Vou fazer um diagnóstico inicial, vou partir do diagnóstico, vou ver o que foi trabalhado das metas do ano anterior, para ver de onde vou dar continuidade, que metas vão ter que ser revistas, o que vou ter que trabalhar dentro de conhecimento do alfabeto, dentro de consciência fonológica, dentro de leitura, de compreensão, de escrita. Hoje, o professor tem todo o suporte. (Entrevistada Luiza, 2023).

Esse suporte é primordial, uma vez que os déficits que permanecem em relação à formação inicial de professores alfabetizadores podem ser preenchidos através dessas trocas de conhecimentos em relação à alfabetização e letramento. Soares (2012, p.10) pontuava:

Descobri que é possível uma formação por meio de um contato com todas as professoras de uma mesma rede, não uma formação pontual, para um número limitado de professoras. As professoras de Lagoa Santa trazem as questões, os problemas que surgem na sala de aula e tentamos entender o que está acontecendo. Nós discutimos, elas leem textos. É muito interessante! Com frequência, elas exclamam: “Ah, então é isso!”. É como se ocorresse uma sequência de epifanias para elas, e para mim também. E isso tem rendido muito bons resultados.”

Os dados indicam que as interações mais produtivas ocorrem em momentos de planejamento conjunto, quando representante e regente analisam diagnósticos, selecionam estratégias e definem intervenções específicas para alunos ou grupos com dificuldades. Esse trabalho colaborativo favorece a contextualização das práticas e o aproveitamento das experiências acumuladas por cada docente.

Nesse sentido, percebe-se a mediação pedagógica como a atitude ou ação do docente de forma intencional e estruturada, considerando os objetivos pedagógicos (OLIVEIRA; SILVA, 2022, p. 19). Os repasses ocorriam uma vez por mês dentro das escolas. As professoras representantes repassavam para todos os envolvidos com o trabalho pedagógico aquilo discutido nos seminários do Núcleo. Mesmo sendo uma reunião realizada uma vez por mês, a entrevistada Ana (2023) deixou claro que não é somente no repasse que as professoras representantes tratavam de questões relacionadas ao Núcleo, “mas é durante a semana inteira, tudo que as professoras precisam é com as professoras do Núcleo”. Os repasses têm a particularidade de serem adequados à realidade de cada escola, podendo a professora representante abordar questões relevantes no seu contexto escolar. A entrevistada Emília (2023) explicou: “tudo que é passado para a gente, a gente repassa. Uma vez por mês, por duas horas, na escola mesmo. Aí já vem o slide da prefeitura, da coordenadora que fez, da SEMED. Elas dão a liberdade para a gente mudar dentro da realidade da escola da gente.”

Outra característica relevante dos repasses é que eles se configuram como espaços em que as professoras compartilhavam demandas, dúvidas, sugestões e desafios vivenciados em sala de aula. Nesses encontros, as professoras representantes buscavam, sempre que possível, construir coletivamente soluções viáveis para as situações apresentadas. As mediações realizadas nesse contexto mostravam-se especialmente ricas, pois reuniam docentes experientes e professoras em início de carreira, favorecendo a troca de saberes e o fortalecimento da prática pedagógica. Tal como expõe Gatti *et al.* (2019, p. 190), “professores que aprendem a refletir junto com seus pares colaboram reciprocamente para o desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente.”

A relação entre representantes e regentes caracterizava-se por uma parceria de apoio mútuo. Conforme relatou a professora Luciana, “a representante não vem para fiscalizar, mas para caminhar junto”. Esse aspecto é fundamental para o sucesso das mediações, pois afasta a percepção de controle hierárquico e reforça a ideia de colaboração. Não há como negar que o desenvolvimento profissional tem sua parte de construção individual, de saberes relacionados à prática, de um esforço em buscar aperfeiçoamento que é particular. Entretanto, não podemos confundir o termo individualismo com individualidade. O individualismo está alicerçado no isolamento, em construir algo isolado e sozinho. Porém, a individualidade está relacionada à particularidade, à identidade docente construída ao longo da profissão (IMBERNÓN, 2010).

A profissão docente tem sua parte de individualidade, mas também necessita de uma parte colaborativa. Educar na infância e na adolescência requer um grupo de pessoas [...]. Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação dos professores, deve levar em conta a formação colaborativa (IMBERNÓN, 2010, p. 63).

O princípio da individualização (García, 1999) aborda questões que são particulares de cada indivíduo, em que a aprendizagem dos conteúdos e o aprender a ensinar do docente não é homogêneo, cada um tem as suas capacidades e potencialidades, assim como possuem incompletudes. Para García (1999), existem quatro fases do processo de aprender a ensinar, sendo uma delas a fase de formação permanente.

Assim, o desenvolvimento profissional das professoras no Alfalettar era marcado pelas mediações exercidas pelas professoras representantes diante das professoras regentes. Evidencia-se que o projeto Alfalettar era uma grande alternativa para propiciar o desenvolvimento de professoras alfabetizadoras (SOARES, 2014).

Quarta categoria: mediações no acompanhamento da aprendizagem

O Núcleo de Alfabetização e Letramento realizava o acompanhamento contínuo da aprendizagem por meio de diagnósticos periódicos, organizados segundo o Itinerário Pedagógico (diagnóstico, planejamento, execução, avaliação e replanejamento). Esse processo era marcado pela avaliação formativa, entendida como um “olhar de lupa sobre o que os alunos estão conseguindo e o que ainda precisa ser reforçado” (Entrevistada Sandra, 2023). Nessa mesma perspectiva, Morais (2018) ressalta sobre a importância de que as metas assumidas guiem todo o processo, numa perspectiva de avaliação formativa. No contexto do

projeto, Soares (2020, p.196) reforça que o essencial não é saber “quanto vale” cada aluno, mas compreender os sinais de suas dificuldades, indo ao encontro do que postula Zabala (1998), esse tipo de avaliação formativa busca organizar informações sobre o percurso dos estudantes, considerando tanto os resultados alcançados quanto a evolução individual.

A elaboração dos diagnósticos cabia às professoras representantes do Núcleo, que, em grupos, discutiam as questões com base em uma matriz construída e compartilhada com as escolas. Como pontua Soares (2014, p.168), os instrumentos eram elaborados de modo a evidenciar a continuidade das metas e habilidades em cada ano. O mesmo instrumento era aplicado em toda a rede, favorecendo igualdade no acompanhamento e análise coletiva. Essa prática resultava em uma verdadeira “cultura de rede”, em que, segundo a entrevistada Ana (2023), “a rede inteira se envolve nos diagnósticos, nos resultados, e nas possíveis soluções”. Assim, o projeto Alfaetrar sempre balizado pela relação teoria-prática, consolidava um ciclo de mediação, avaliação e replanejamento, fortalecendo tanto a aprendizagem das crianças quanto a competência profissional das professoras (SOARES, 2014, p. 171).

Considerações finais

A presente pesquisa de mestrado teve como objetivo compreender como eram realizadas as ações de mediação das professoras representantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento. A partir da análise dos dados coletados e do diálogo com referenciais teóricos, foi possível identificar que o modelo adotado pelo projeto apresentava características inovadoras e eficazes para a promoção da alfabetização e do letramento.

Constatou-se que as mediações realizadas no Alfaetrar contribuíam para a construção de uma rede colaborativa de formação docente, para a adaptação das metas curriculares às necessidades reais das turmas, para o fortalecimento da relação entre professoras representantes e regentes e para um acompanhamento sistemático e responsivo da aprendizagem. Esses elementos, articulados de forma coerente, favoreciam o desenvolvimento profissional docente e impactavam positivamente os resultados de aprendizagem dos alunos. Evidencia-se ainda o potencial das mediações para transformar a cultura escolar, tornando-a mais colaborativa, reflexiva e orientada para resultados de aprendizagem.

A experiência analisada nos revela que políticas públicas de formação continuada, quando pautadas na prática colaborativa e no acompanhamento contínuo, têm maior potencial

de produzir mudanças duradouras na cultura escolar. Ao mesmo tempo, revela que a sustentabilidade de tais iniciativas depende de condições institucionais adequadas, como a disponibilização de tempo, recursos e reconhecimento do papel das mediadoras rede.

A discussão dos dados permite afirmar que o modelo de mediação adotado pelo Alfaetrar apresentava alto grau de coerência interna e estava alinhado com referenciais teóricos contemporâneos sobre formação docente e desenvolvimento profissional de rede. Como implicação prática da pesquisa, destaca-se a possibilidade de replicação do modelo do Alfaetrar em outras redes de ensino, desde que respeitadas as especificidades locais e assegurado o apoio político e institucional necessário. Do ponto de vista acadêmico, o estudo contribuiu para o avanço da compreensão sobre a mediação pedagógica e sua relação com a formação de rede, a definição participativa de metas e o acompanhamento da aprendizagem. Esta pesquisa nos sugeriu futuras investigações para o aprofundamento da análise sobre os impactos de longo prazo desse modelo nas trajetórias escolares dos alunos e a investigação de como ele pode ser adaptado a contextos com diferentes condições socioeconômicas e culturais.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, Isabel Marinho da. **Concepções de mediação pedagógica**: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (2000-2010). 2013. 164 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

DINIZ- PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte- MG, v.24, n.3, p.143-152, set-dez.2015.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 5 out. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 133-173.

MORAIS, Artur Gomes de. A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa - MG: coerência e inovação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 857-877, 2018.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 60, n. 64, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28275. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SOARES, Magda. A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais [Entrevista concedida a] Artur Gomes de Moraes e Telma Ferraz Leal. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 33, p. 1-11, 2020.

SOARES, Magda. Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. [Entrevista concedida a] Magna do Carmo Silva e Renata Araújo Jatobá de Oliveira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, set./dez. 2018.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.294>.

SOARES, Magda. “Não existe um currículo no Brasil”. [Entrevista concedida a] Sara Mourão Monteiro e Maria Zélia Versiani Machado. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.18, n. 107, p. 5-13, set./out. 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

*Recebido: agosto/2025.
Correções requeridas: setembro/2025.
Publicado: novembro/2025.*