

**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: temáticas e estratégias formativas nos encontros de orientadores e professores**

**National Pact for Literacy at the Right Age: themes and training strategies in the meetings of advisors and teachers**

**Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta: temas y estrategias de formación en los encuentros de asesores y docentes**

Juliana de Melo Lima<sup>1</sup>  
Ana Claudia Pessoa<sup>2</sup>  
Juliana Maria de Barros<sup>3</sup>

**Resumo**

O objetivo do presente estudo é analisar as aproximações e distanciamentos em relação às estratégias formativas e às temáticas discutidas nos encontros de formação dos orientadores de estudo e nos encontros de formação dos professores alfabetizadores realizados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Participaram da pesquisa duas formadoras, sendo uma ligada à universidade responsável pela formação dos orientadores de estudo e uma orientadora de estudo responsável pela formação dos professores alfabetizadores em seu município. Foram realizadas 03 observações dos encontros da formadora e 05 encontros da orientadora de estudo. Os dados foram categorizados e analisados de forma qualitativa. Os resultados apontaram que a formadora e a orientadora de estudo trabalhavam a mesma temática, porém tinham flexibilidade na condução das formações de acordo com o tempo e o perfil dos seus cursistas. As estratégias formativas usadas pela formadora, em sua maioria, também estavam presentes nos encontros sob responsabilidade da orientadora de estudo, sendo as mais usadas a leitura deleite e a exposição dialogada. Por fim, percebemos que as estratégias usadas pela orientadora foram capazes de mobilizar questões importantes e de levantar reflexões sobre a prática docente.

**Palavras-chave:** Formação; Estratégias Formativas; Mediação.

**Abstract**

The objective of the present study is to analyze the approximations and distances in relation to the formative strategies and the themes discussed in the formative meetings of the study supervisors and in the training meetings of literacy teachers held in the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). Two trainers participated in the research, one linked to the university responsible for the training of study counselors and one study counselor responsible for the training of literacy teachers in their municipality. 03 observations of the

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: [ju.mlima@yahoo.com.br](mailto:ju.mlima@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: [ana.gpessoa@ufpe.br](mailto:ana.gpessoa@ufpe.br)

<sup>3</sup> Especialista em Educação especial pela Uninabuco. Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, Brasil. E-mail: [jullyflor.235@gmail.com](mailto:jullyflor.235@gmail.com)

trainer's meetings and 05 meetings of the study supervisor were made. The data were categorized and analyzed qualitatively. The results showed that the trainer and the study advisor worked on the same theme, but had flexibility in conducting the training according to the time and profile of their students. The formative strategies used by the trainer, for the most part, were also present in the meetings under the responsibility of the study advisor, the most used being reading delight and dialogued exposition. Finally, we realized that the strategies used by the advisor were able to mobilize important issues and to raise reflections on teaching practice.

**Keywords** – Training; Formative Strategies; Mediation.

## **Resumen**

El presente estudio tiene como objetivo analizar las similitudes y diferencias en relación a las estrategias de formación y los temas tratados en los encuentros de formación de asesores de estudio y en los encuentros de formación de alfabetizadores realizados en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Justa (PNAIC). En la investigación participaron dos formadores, uno vinculado a la universidad responsable de formar asesores de estudio y un asesor de estudio responsable de formar alfabetizadores de su municipio. Se realizaron 03 observaciones de encuentros de formadores y 05 encuentros de asesores de estudio. Los datos fueron categorizados y analizados cualitativamente. Los resultados mostraron que el capacitador y el asesor del estudio trabajaron en el mismo tema, pero tuvieron flexibilidad para realizar la capacitación de acuerdo con el tiempo y el perfil de los participantes de su curso. Las estrategias de formación utilizadas por el formador, en su mayoría, también estuvieron presentes en los encuentros a cargo del asesor del estudio, siendo las más utilizadas la lectura deleitante y la exposición dialógica. Finalmente, nos percatamos que las estrategias utilizadas por el asesor lograron movilizar temas importantes y suscitar reflexiones sobre la práctica docente.

**Palabras clave** - Capacitación; Estrategias de formación; Mediación.

## **Introdução**

A formação continuada de professores é um direito profissional e por meio das propostas formativas que são ofertadas, a depender da perspectiva adotada, os docentes podem ter meios significativos de trocas, de reflexões sobre e para as ações que desenvolvem em relação aos saberes e fazeres que fazem parte do seu cotidiano e da educação de modo geral. Segundo Schön (1992) a reflexão surge à medida que os docentes discutem sua ação na prática, compartilham suas experiências e podem repensar as possibilidades de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a prática deve ser compreendida como uma ação que pode ser repensada e recriada a partir de novas aprendizagens. Nesse processo, por exemplo, não basta o professor avaliar o aluno para saber quais são seus avanços e dificuldades na aprendizagem de

determinado conteúdo, mas deve avaliar também a sua prática docente e as ações que podem proporcionar uma melhor aprendizagem por parte dos estudantes. Assim, durante todo processo formativo é necessário que o professor desenvolva uma postura reflexiva e crítica.

Nesse sentido, a formação continuada favorece o compartilhamento das experiências entre os docentes, em que coletivamente saberes são confrontados, possibilitando novos sentidos. Como defende Tardif, “as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (TARDIF, 2012, p. 52).

Em uma formação reflexiva, Certeau (1990) afirma que as práticas pedagógicas cotidianas são produzidas/fabricadas pelos próprios atores sociais, sendo assim, o professor é o principal produtor de suas práticas, ele necessita que a formação continuada o auxilie no processo de melhoria da sua ação pedagógica, em sua rotina de trabalho, em seu cotidiano escolar e na constituição da sua identidade profissional. Tal defesa ancora-se em uma visão de professor como intelectual.

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devam assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p. 161 - 162).

Nesse sentido, os professores não podem ser vistos como executores de conteúdos, mas como sujeitos pensantes, que mobilizam diferentes saberes e são responsáveis pelas suas ações. Porém, nem toda formação continuada proporciona espaço para a reflexão docente. Em algumas situações, limitam-se a um simples treinamento ou atualização, quando, na verdade, a formação deve envolver diferentes dimensões e precisa mobilizar saberes de diferentes ordens (CANDAU, 1997).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi uma política pública assumida pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

As Ações do Pacto apoiaram-se em quatro eixos de atuação: 1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus 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 foco principal desse programa de formação foi discutir o processo de alfabetização com professores, de forma que até os oito anos de idade as crianças estivessem alfabetizadas, ou seja, fossem leitoras e produtoras de textos autônomas.

A formação continuada proposta no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tinha como princípios gerais a defesa da prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, a formação continuada e a prática reflexiva são fundamentais para o fortalecimento da identidade profissional, a partir do momento que perspectivas teóricas são discutidas e podem ajudar a pensar/ fundamentar a prática em sala de aula (NÓVOA, 1992; CANDAU, 1997).

Para favorecer o engajamento e a colaboração docente do/no processo formativo é importante planejar de que maneiras serão abordados os temas que se pretende discutir. A escolha e a diversificação das estratégias formativas são fundamentais nesse momento.

O PNAIC defendeu um modelo de formação continuada que respeitasse os saberes e as experiências docentes, partindo de seus conhecimentos prévios, valorizando os processos interativos e a socialização de saberes, propondo também desafios, problematizando e buscando consolidar saberes.

Assim como defende Ferreira (2007), na formação do PNAIC foram criadas condições para que os professores socializassem e refletissem sobre suas práticas por meio de estratégias formativas diversificadas, e não se restringiu a apresentar modelos para ser replicados em sala de aula sem nenhum tipo de reflexão.

Sabemos que um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Nesse sentido, pensar uma formação de professores é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento. É tatear em um terreno – do fazer/saber docente – que queremos mudar e melhorar, sempre e mais (BRASIL, 2012, p. 20).

O programa de formação de professores alfabetizadores do PNAIC aconteceu em duas principais etapas: formação dos orientadores de estudo, ministrada diretamente pelas universidades públicas e abordadas neste trabalho as que foram realizadas no âmbito da

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e a formação dos professores alfabetizadores, ministrada pelos orientadores de estudo em seus respectivos municípios, sob acompanhamento da referida Universidade. A organização referente ao tempo destinado nessas etapas foi variável em cada ano letivo que o projeto foi realizado, estando relacionada ao período do ano que o programa foi iniciado (2013).

A formação dos orientadores de estudo, discutida neste artigo, constou de um curso com carga horária total de 40 horas, quatro seminários de acompanhamento, de 24 horas cada, e um seminário de encerramento, de 8 horas. O objetivo dessa formação era discutir temáticas específicas e o processo formativo de modo que os orientadores se constituíssem como formadores. Nos intervalos entre os seminários de acompanhamento, aconteceram os encontros de formação dos professores alfabetizadores nos municípios.

A formação dos professores foi realizada durante todo o ano letivo, em 10 encontros de oito horas cada e um seminário de encerramento. Esses encontros, de maneira geral, tinham por objetivo refletir sobre a prática docente, por meio de temáticas específicas. Essas temáticas foram as mesmas discutidas na formação dos orientadores de estudo. O acompanhamento dos encontros de formação dos professores foi realizado por meio da análise de relatórios enviados pelos orientadores e avaliado pelos formadores que compuseram a equipe da UFPE.

O planejamento do curso dos professores alfabetizadores deveria levar em conta as particularidades e necessidades de cada município. Nesse sentido, não deveria ser uma réplica da etapa 1 (curso dos orientadores de estudo), pelo contrário, deveria articular a teoria com a prática em sala de aula, de modo que diferentes conhecimentos pudessem ser mobilizados. Assim, as estratégias formativas defendidas pelo programa permitiam aos professores falarem sobre suas ações, proporcionando uma valorização de suas práticas pedagógicas. As trocas entre os pares ajudavam a mobilizar conhecimentos e refletir sobre questões específicas da sala de aula.

Ressalta-se que não se esperava que a formação na etapa 2 acontecesse do mesmo modo que na etapa 1, visto que a proposta do PNAIC não se articula a ideia de formador multiplicador. Os orientadores de estudo tinham autonomia para planejar os encontros formativos com os docentes, considerando as realidades dos municípios, dos contextos de atuação nas diferentes configurações das turmas, dos conhecimentos prévios em torno dos temas a serem estudados. Algumas sugestões de atividades para os encontros em grupos com

os professores foram inseridas nos cadernos do programa, considerando a carga horária dos mesmos. Apesar da mesma está disponível, nos encontros dos formadores com os orientadores, um tempo era destinado para o planejamento da etapa 2 e inclusões, retiradas e modificações das estratégias metodológicas foram propostas, o que demonstra o princípio da flexibilidade no planejamento e a autonomia dos orientadores.

Por ter um desenho de formação específico em que o objetivo final é a formação de professores alfabetizadores e estes por não terem contato com os formadores responsáveis pela estruturação do curso, nos questionamos se esse desenho favoreceria a proposta de reflexão sobre a ação prevista no PNAIC.

Assim, levantamos outros questionamentos: No modelo de formação do PNAIC, como as discussões das temáticas apresentadas aconteceram nas duas etapas de formação? Quais as aproximações e distanciamentos em relação às estratégias usadas e às temáticas selecionadas? Elas revelam a identidade do modelo de formação conforme concebido no programa?

Nesse sentido, tivemos como objetivo geral de pesquisa analisar as aproximações e distanciamentos em relação às estratégias formativas e às temáticas discutidas nos encontros de formação dos orientadores de estudo e nos encontros de formação dos professores alfabetizadores realizados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Como objetivos específicos buscou-se identificar os tipos de questões que mais mobilizaram os cursistas durante as formações do PNAIC e comparar os principais temas abordados e as estratégias de formação utilizadas nos encontros de formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores.

Visando atender os objetivos, o artigo está organizado em três partes. Na segunda seção são apresentados os fundamentos metodológicos, os instrumentos e os procedimentos utilizados. Na terceira seção os dados coletados e os resultados são apresentados, em diálogo com fundamentos teóricos. Por fim, as considerações finais do trabalho são apresentadas.

### **Delineamento metodológico**

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, que segundo (LUDKE e ANDRÉ, 1986) tem como fonte direta de dados o ambiente natural, o pesquisador é o instrumento principal de produção dos dados, obtendo-os dentro de um contexto. Porém,

utilizamos também alguns dados quantitativos para visualizarmos, mais objetivamente, alguns dados a serem discutidos.

No ano de 2013 a formação do PNAIC foi organizada em 6 momentos entre os formadores das universidades e os orientadores de estudo, que foram distribuídos entre um curso inicial e 4 seminários com temas específicos, além do seminário de encerramento, totalizando uma carga horária de 144 horas. Entre os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores foram organizados 10 encontros de oito horas cada nos municípios, com temáticas específicas, e um seminário final no município (8 horas), totalizando 88 horas.

Desses encontros formativos, a coleta de dados foi realizada no âmbito do PNAIC/PE, por meio de observações das formações de orientadores de estudo, ministrada por uma formadora da equipe da UFPE, com 72 horas de seminários de acompanhamento (3 seminários de 24 horas). Também tivemos observações das formações de professores alfabetizadores, ministradas por uma orientadora de estudo participante da turma da formadora observada, totalizando 5 encontros de oito horas cada encontro (40 horas de observação). Todos os encontros, das duas etapas, foram gravados e, posteriormente, transcritos.

Os encontros foram analisados tendo como base os temas abordados, as estratégias de formação adotadas e as questões que mais mobilizaram os cursistas.

Segundo Ludke e André (1986), a observação é um bom procedimento para verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. Adotamos a observação estruturada que permite ao observador estar mais perto da perspectiva dos sujeitos, organizando as informações em categorias de análise.

Os dados coletados foram explorados a partir da análise de conteúdo. Realizamos análise temática categorial utilizando as seguintes etapas indicadas por Bardin (1977), nas seguintes etapas:

0. Transcrição de todas as gravações dos encontros de formação e elaboração dos relatórios dos encontros formativos.

1. Pré-análise: Leitura flutuante dos relatórios de formação para a formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentam a interpretação.

2. Exploração do material: fase de leitura dos relatórios e classificação dos dados, para construção dos quadros.

3. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros sínteses, elaboração de inferências, análise dos dados quantitativos, e construção das conclusões.

As categorias gerais de análise foram as estratégias formativas utilizadas nas formações dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores; e as questões mobilizadoras presentes no processo formativo. No próximo tópico detalharemos essas categorias.

### **Análises dos encontros de formação**

Para atender aos objetivos propostos, analisamos os momentos de formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores. Como apresentado no tópico anterior, o tempo destinado à formação dos orientadores era superior ao destinado aos professores alfabetizadores.

No encontro dos orientadores de estudo, além das temáticas que deveriam ser desenvolvidas nos encontros com os professores, eram discutidos conceitos que poderiam favorecer uma melhor compreensão da temática e ajudar o orientador de estudo a aprofundar as discussões com os professores alfabetizadores em seus municípios.

O objetivo do encontro entre a universidade e os orientadores de estudo era de mediar para que os segundos se constituíssem formadores. É importante salientar que a formação não tinha uma proposta de que os orientadores fossem formados para serem multiplicadores daquilo que tinha sido trabalhado com eles durante o encontro com a universidade. Nesse sentido, de posse das concepções e bases teóricas discutidas, esperava-se que os orientadores de estudo redimensionassem as informações que julgassem mais importantes para refletir com os professores. Direcionavam o olhar para as contribuições que essas discussões possam trazer para a prática pedagógica dos professores com os quais trabalham.

É nessa direção, pois, que Goigoux (2007) nos esclarece que analisar a atividade docente implica, entre outras coisas, examinar como os professores interpretam as prescrições que lhes são endereçadas e a forma como redimensionam as tarefas que atribuem a si próprios. Assim, ao se constituírem formadores, os orientadores de estudo também redescrevem seus conhecimentos.



Cada caderno usado durante as formações apresentava uma temática específica para ser discutida nos encontros formativos. Tais temáticas encontram-se sistematizadas no quadro 1.0.

Quadro 1.0 - Temáticas presentes nos cadernos de Formação do PNAIC.

<b>Cadernos de Formação</b>	<b>Tema</b>
Apresentação	Formação do professor Alfabetizador
Unidade 01	Currículo na Alfabetização
Unidade 02	Planejamento Escolar
Unidade 03	A aprendizagem e consolidação do Sistema de Escrita Alfabética
Unidade 04	Ludicidade na sala de aula
Unidade 05	Os diferentes textos em salas de Alfabetização
Unidade 06	Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento Projetos didáticos e Sequências didáticas
Unidade 07	Heterogeneidade na sala de aula
Unidade 08	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem Progressão e continuidade das aprendizagens

Fonte: Autoras (2019)

Com exceção do caderno de apresentação, todas as temáticas apresentadas no quadro acima foram discutidas nos encontros de formação, tanto nos encontros dos orientadores de estudo, quanto nos encontros dos professores alfabetizadores.

O caderno de apresentação foi trabalhado apenas no encontro com os orientadores de estudo, visto que esse caderno tinha o objetivo de discutir a concepção de formação continuada que embasava o Programa de formação. Além disso, foi enfatizada a importância das estratégias formativas e seu papel nas aprendizagens durante os encontros com os professores alfabetizadores. Temáticas importantes para o modelo formativo que tinha o objetivo de constituir esse grupo como formadores e não multiplicadores do processo.

A participação dos cursistas nos encontros de formação era bem dinâmica. Os encontros da universidade com os orientadores de estudo eram mais condensados, em geral 24 horas, o que favorecia uma diversidade maior de uso de estratégias formativas em um mesmo bloco de formação. Já nos encontros dos professores alfabetizadores, as temáticas eram discutidas apenas em encontros de 8 horas cada, o que limitava a diversidade de uso de estratégias formativas. Neste sentido, considerando a menor carga horária, os orientadores necessitavam fazer escolhas considerando os perfis das turmas de professores que estavam

participando da formação. Observamos, entretanto, que algumas estratégias estavam presentes em todos os encontros, sendo algumas indicadas nas sugestões dos cadernos. O quadro 2.0 apresenta as estratégias formativas que foram usadas nos encontros de formação.

Quadro 2.0 - Estratégias formativas usadas pela formadora e pela orientadora de estudo em valores absolutos e percentuais.

<b>Estratégias Formativas</b>	<b>Formadora (n=9)</b>	<b>Total %</b>	<b>Orientadora de Estudo (n=5)</b>	<b>Total %</b>	<b>Total (n=14)</b>
Leitura deleite	09	100	05	100	14
Tarefas de casa e escola	05	55,5	04	80	09
Estudo dirigido de texto (grupo)	06	66,7	03	60	09
Estudo dirigido de texto (coletivamente)	04	44,4	04	80	08
Planejamento de encontros na escola	03	33,3	00	00	03
Socialização de memórias	04	44,4	04	80	08
Análise de situações de sala de aula	04	44,4	00	00	04
Análise de atividades dos alunos	02	22,2	00	00	02
Análise de rotinas	02	22,2	01	20	03
Análise de Sequências Didáticas	02	22,2	01	20	03
Análise de Projetos didáticos	01	11,1	01	20	02
Análise de planejamento de aula	08	88,9	01	20	09
Análise de Jogos	01	11,1	00	00	01
Análise de livros didáticos	01	11,1	00	00	01
Análise de obras complementares	03	33,3	00	00	03
Exposição dialogada	09	100	05	100	14
Elaboração de avaliação	03	33,3	00	00	03

Fonte: Autoras (2019)

Ao longo das análises, identificamos 17 estratégias formativas, sendo todas abordadas nos encontros da formadora com os orientadores e 10 estratégias abordadas nos encontros da orientadora com os professores. Todas as estratégias formativas usadas pela Orientadora de Estudo estiveram presentes, em algum momento, no seu encontro com a Formadora. Uma hipótese em relação a este dado é a menor carga horária dos encontros dos orientadores com os professores, além disso, os orientadores apresentavam autonomia para selecionarem as estratégias formativas que estivessem mais voltadas para os seus objetivos nos encontros com os professores alfabetizadores.

Tanto a formadora quanto a orientadora de estudo diversificaram as estratégias formativas com base na proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Das estratégias sugeridas pelo Caderno de Apresentação e que não foram usadas nas formações observadas foram: vídeo em debate, elaboração de sequências didáticas e elaboração de projetos didáticos.

As estratégias formativas usadas estão de acordo com a perspectiva de formação anunciada pelo programa. Segundo Ferreira e Leal (2010) essa perspectiva apresenta alguns princípios: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. Esses princípios podem ser observados a partir das estratégias usadas (quadro 2) e dão voz ao professor para que ele reflita sobre sua prática e seus saberes.

Observando o quadro 2.0, é possível notar que a leitura deleite e a exposição dialogada estiveram presentes em todos os encontros de formação, tanto da formadora quanto da orientadora de estudo. A exposição dialogada é o momento de sistematização dos saberes construídos, com foco na articulação de teoria e prática. A leitura deleite, por sua vez, constituía uma atividade permanente realizada nos encontros de formação docente conduzidos tanto pela Formadora quanto pela Orientadora de Estudo, sempre no início dos turnos de encontro, com uma leitura de texto literário, visando a sensibilização do professor enquanto leitor.

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 (BRASIL, 2012, p. 29).

A estratégia tarefa de casa/escola foi usada pela formadora em 55,5% dos encontros, enquanto que a orientadora de estudo usou em 80% de seus encontros. Isso demonstra que, apesar da orientadora de estudo usar estratégias já vivenciadas em sua formação, as formadoras tiveram a flexibilidade de diversificar suas estratégias para abordar os temas e respeitar as questões que mais mobilizaram os grupos, sem esquecer o fator tempo, visto que tanto a formadora quanto a orientadora de estudo tinham preocupação em ajustar o tempo, as atividades planejadas para cada formação, dando ênfase aquilo que julgavam mais pertinente

para o grupo, buscando estabelecer relações teoria-prática e mantendo a retomada dos encontros por meio das retomadas das tarefas de casa, assim como de articular o que estava sendo abordado pelos professores em suas práticas.

A especificidade do grupo também parecia nortear a escolha da estratégia. O fato de o grupo da orientadora ser formado por professores alfabetizadores fazia com que fossem solicitadas mais tarefas de casa/escola para que fossem utilizadas em suas salas de aula. A natureza da tarefa dos cursistas das formadoras era mais voltada para o estudo ou para a devolutiva do que foi vivenciado pelos professores em sua formação no município.

Essa estratégia faz com que o professor perceba a formação como um processo contínuo. Ela não ocorre apenas nos momentos dos encontros presenciais. Ela se estende para as situações em que o que é discutido nos encontros é posto em ação em casa ou na escola. Cada etapa é a continuidade de um conhecimento que já foi construído e precisa ser retomado para a construção de novos conhecimentos. Essa retomada envolve, inclusive, a formação inicial (BRASIL, 2012, p. 29).

O planejamento de encontros na escola aparece apenas como uma estratégia usada pela Formadora. Essa estratégia acontecia sempre ao final do bloco de encontro (24 horas) e correspondia ao momento em que os cursistas planejavam os encontros de formação que aconteceriam nos municípios. Assim, essa estratégia realmente não deveria aparecer na Formação dos professores alfabetizadores. Nos momentos de planejamento das formações feitas pelos orientadores de estudo para as professoras alfabetizadoras era usada a estratégia de dividir a turma por município e cada município era dividido por ano (1º, 2º e 3º anos), deixando os cursistas durante um tempo trabalhando em grupos, favorecendo trocas mais pontuais relacionadas às identidades de cada contexto. Posteriormente, a formadora fazia intervenções através de sugestões sobre estratégias que poderiam ser utilizadas, esclarecendo dúvidas.

Chama atenção a ausência de algumas estratégias nos encontros de formação do professor alfabetizador que poderiam ser importantes para a reflexão sobre a sua prática, além de ampliar a possibilidade de troca de experiências entre os pares, são elas: análise de atividades de sala de aula e dos alunos; análise de recursos didáticos (jogos, livros didáticos e obras complementares); e elaboração de instrumentos de avaliação.

A análise das atividades de sala de aula ajudaria a pensar nas possibilidades de ação diante de situações específicas; a análise de atividades dos alunos favorece a construção de

planejamentos da ação a partir da compreensão do que o aluno parece demonstrar saber ou aquilo que ainda parece não ter sido uma aprendizagem consolidada, com base nessa reflexão o grupo de professores pode planejar o que fazer para que aprendizagens sejam alcançadas.

Análise de diferentes recursos didáticos foi outra estratégia que não aparece na formação conduzida pela orientadora de estudo. Segundo Freitas (2007), os recursos didáticos da escola são os materiais utilizados pelos docentes com a função de facilitar o seu fazer pedagógico, de possibilitar a aprendizagem dos alunos em relação aos diversos conteúdos abordados e de concretizar as intenções educativas do professor. Os recursos didáticos favorecem a materialização da prática docente.

As escolhas dos materiais que vamos utilizar em sala de aula estão intrinsecamente relacionadas aos nossos objetivos didáticos, às nossas concepções sobre quais são as melhores situações de ensino. Os recursos didáticos não são acessórios de nossa ação docente, são a materialização dela (LEAL e SILVA, 2011, p. 04).

Pela importância que a seleção e uso dos recursos didáticos têm na prática docente, teria sido importante refletir com os professores alfabetizadores sobre suas potencialidades, limites, pois cada recurso tem uma natureza específica, e para compreendê-los e fazer um uso intencional é necessário desenvolver saberes sobre os mesmos. São instrumentos da prática docente, o que requer conhecimento para melhor utilizá-lo.

A pesquisa desenvolvida por Vieira (2016) com o objetivo de analisar como professores do 1º ano do Ensino Fundamental utilizavam o livro didático de Letramento e Alfabetização, os jogos de alfabetização, as obras complementares e as obras literárias para contemplar os direitos de aprendizagem defendidos no PNAIC, referentes à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, apontou que os jogos são os recursos menos usados pelas docentes e os livros didáticos e as obras complementares não são explorados em suas amplas possibilidades. Diante disso, a autora defende uma exploração maior do uso dos diferentes recursos em propostas de formação continuada.

Por fim, a elaboração de instrumentos de avaliação e discussões sobre processos de acompanhamento e monitoramento das aprendizagens ajudaria no processo de reflexões sobre as escolhas pedagógicas e didáticas dos docentes, considerando as heterogeneidades de conhecimentos dos alunos, o que pode também favorecer à construção de planejamentos mais ajustados às necessidades de cada turma e de cada criança.

De modo geral, é possível perceber que as estratégias que não foram exploradas pela Orientadora de Estudo nas formações observadas foram também pouco usadas pela Formadora nos encontros dos orientadores quando comparadas às demais estratégias, variando de 11,1% a 44,4%. Isso pode ter acontecido tanto em virtude do perfil do grupo, pois os orientadores de estudo podem ter escolhido as estratégias que mais se adequavam aos professores alfabetizadores que faziam parte do seu grupo, quanto ao fato de que as estratégias formativas que foram pouco exploradas pelos formadores não foram consideradas pelos orientadores de estudo na hora de realizarem o planejamento da formação no município.

Durante a observação das formações, pudemos perceber que a Formadora orientava que as orientadoras de estudos poderiam mudar algumas estratégias de acordo com o perfil da turma de professores alfabetizadores cursistas, respeitando os princípios adotados no programa, garantindo a flexibilidade das formações do PNAIC.

Na formação conduzida pela Orientadora de Estudo algumas questões foram direcionadas aos professores alfabetizadores. O quadro 3.0 apresenta um recorte das principais questões levantadas pelos orientadores de acordo com as temáticas discutidas em cada encontro formativo observado.

Quadro 3.0 - Questões que mais mobilizaram os professores cursistas de acordo com a temática discutida por encontro.

<b>Encontro com a orientadora de estudo</b>	<b>Principais temas abordados</b>	<b>Questões que mais mobilizaram os professores cursistas</b>
1º encontro	Unidade 03 - A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.	<p>O que não pode faltar em uma rotina numa perspectiva alfabetizadora?            Para você, o que é Rotina?            Se os alunos estão em níveis diferentes, devem ser propostos atividades para garantir a aprendizagem de todos, então, como é que a rotina pode ser organizada dentro do espaço e tempo para que eu garanta a esses grupos a aprendizagem?            Com relação ao conhecimento do sistema alfabético de escrita, quais as situações as crianças podem apresentar e quais as estratégias de intervenção podem ser utilizadas para as crianças que ainda não dominaram este conhecimento?</p>
2º encontro	Unidade 04 - Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias.	<p>Como ampliar o repertório de estratégias, de horizontes, de possibilidades na utilização de recursos lúdicos e da literatura infantil?            Como utilizar jogos de maneira que os alunos reflitam sobre o sistema de escrita alfabética de forma lúdica e atrativa para turma considerando os diferentes níveis de escrita da turma?            Brincar por brincar com os alunos ou brincar de forma planejada com objetivos e estratégias? O brincar para propor novas possibilidades de aprendizagens aos alunos?</p>

3º encontro	Unidade 06 - Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.	Quais as dificuldades que temos em trabalhar nas sequências didáticas e nos projetos didáticos? Quais as dificuldades que eu tenho no desenvolvimento do planejamento?
4º encontro	Unidade 07 - A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.	Independentemente do que consideramos aprovação, o que fazer quando o aluno não constrói os direitos de aprendizagem daquele ano? O que fazer se ele foi para o ano seguinte, mas não se apropriou dos direitos de aprendizagem? Como fazer uma intervenção adequada para garantir o aprendizado? Com o trabalhar a heterogeneidade na sala de aula para garantir a progressão dos estudantes? Meu planejamento está direcionado pra a diversidade presente na minha sala de aula?
5º encontro	Unidade 08 - Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para construção de conhecimento por todas as crianças.	Ciclo de alfabetização: que mudanças provocam na prática do professor e na vivência do aluno? Como garantir o acompanhamento da continuidade de aprendizagem do aluno, até o terceiro ano? O processo de avaliação pode diagnosticar e propor situações didáticas de intervenção para que eles avancem e tenham essa aprendizagem consolidada? Como trabalhar com todos e garantir a aprendizagem a todos? É impossível trabalhar com turmas heterogêneas que um sabe ler e outros não? Já pensou você trabalhar numa sala que é do mesmo jeito?

Fonte: Autoras (2019)

Pelo quadro acima, é possível perceber que várias das questões mobilizadas pelas professoras alfabetizadoras favoreceram a reflexão sobre a prática. Ao mesmo tempo que discutiam sobre as práticas, principalmente quanto aos aspectos voltados para os desafios da sala de aula, era possível estabelecer relações entre os saberes acadêmicos e a prática pedagógica.

Esse aspecto foi identificado nas pesquisas de Gama (2014) e Souza (2016). As pesquisadoras observaram que nas formações continuadas os participantes gostavam de perceber que algumas atividades e intervenções que faziam “intuitivamente” na sala de aula, eram referendadas como adequadas e fundamentadas teoricamente pela academia.

Dentre as questões mobilizadas nos encontros formativos, foram apontados os desafios que os professores enfrentam no processo de alfabetização, como lidar com as heterogeneidades de níveis de conhecimento sobre a escrita, o processo de avaliação, acompanhamento e ensino ajustado diante das necessidades de aprendizagens das crianças, os recursos didáticos que possibilitam uma intervenção que favoreça a apropriação de conhecimentos.

As principais inquietações estavam direcionadas ao trabalho com as heterogeneidades de níveis de conhecimentos. Essa tem sido uma inquietação muito recorrente nos encontros de

professores. Sabemos que a sala de aula é por natureza heterogênea, não apenas em relação aos conhecimentos, como em relação às questões sociais, econômicas, à educação especial e às questões individuais, além disso, todas essas heterogeneidades podem estar interseccionadas e refletindo no nível de conhecimento dos estudantes. Por essa razão, é importante refletir com os professores essas questões para que a prática na sala de aula seja direcionada para as necessidades das crianças, de modo que, o ensino/aprendizagem ocorra de modo significativo e ajustado para as demandas coletivas da turma e individuais para cada discente. Neste sentido,

ter sensibilidade para as semelhanças e diferenças entre as crianças é o que possibilita planejar ações a partir da realidade delas. Tal pressuposto pode ser, ainda, uma saída para evitar práticas escolares descontextualizadas, distanciadas dos anseios e necessidades dos que compõem a(s) comunidade(s) de uma unidade escolar (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 9).

Essas questões indicam que no processo formativo nos municípios a troca de experiências e a socialização dos trabalhos/estudos foram momentos que possibilitaram a reflexão sobre os contextos específicos de cada professor, favorecendo (re)pensar a ação docente. Nesse sentido, “a questão da reflexão sobre a ação, a partir das práticas reais, vem superar a ideia da formação baseada na “receita pronta” ou apenas na teoria como forma de explicar o que pode ou não pode ser feito, sem considerar as singularidades” (FERREIRA e LEAL, 2010, p. 85).

Observamos, principalmente no 2º encontro, que as reflexões sobre a escolha e o uso de recursos didáticos foi uma preocupação central dos docentes. Em relação à ludicidade, percebemos que sempre havia uma preocupação das professoras alfabetizadoras com o limiar entre o brincar pelo brincar e o brincar com a proposta de desenvolver aprendizagens. Uma das preocupações, por exemplo, era o controle da turma durante a realização de jogos pedagógicos. Entendemos que nesse momento seria importante ter explorado mais as estratégias de análise de situações didáticas, planejamentos e/ou recursos de modo que os professores pudessem discutir e compreender as possibilidades e as limitações do trabalho com a ludicidade, assim como modos de mediar através do uso de jogos com diferentes grupos.

De modo geral, foi possível perceber que as estratégias formativas usadas pela Orientadora de Estudo durante a formação foram capazes de mobilizar várias questões



importantes para reflexão sobre a prática dos professores alfabetizadores e geraram uma discussão rica no momento de formação.

A ausência de uma discussão mais aprofundada de algumas estratégias metodológicas, como avaliação e recursos didáticos, foi contemplada nas questões levantadas pelos professores cursistas nos encontros, com ênfase no uso de recursos para abordar as heterogeneidades e, principalmente, de como os diferentes níveis de conhecimentos poderiam ser considerados para dar conta da progressão dos estudantes. Uma discussão sobre avaliação na formação poderia ajudar os docentes a ampliarem essas discussões.

Apesar dessas estratégias não estarem presentes na formação de forma mais explícita, as questões mobilizadas permitiram trocas entre os participantes da formação.

### **Considerações finais**

A formação continuada desenvolvida no âmbito do PNAIC assumiu uma concepção reflexiva, ou seja, reconheceu que o professor é um ator importante no processo, necessitando ser ouvido e ter seus saberes respeitados. Isso significa que o momento de formação não é para suprir problemas no processo de formação inicial e nem para treinar o professor para reproduzir atividades em sua sala de aula, mas que seja para o debate, a socialização, o estudo e a análise sobre os saberes/fazer dos docentes.

Com base nessa concepção reflexiva, o Caderno de Formação sugeriu diversas estratégias formativas que podem ser usadas para facilitar as trocas entre os cursistas. Percebemos que as estratégias formativas eram usadas, em sua maioria, nas duas etapas de formação (Formadora e Orientadora de Estudo), porém apresentavam diferenças de frequência em virtude do perfil e das necessidades dos grupos de cursistas (orientadores de estudo e professores alfabetizadores), o que reforça a valorização da autonomia docente no processo formativo.

As temáticas trabalhadas eram as mesmas nas duas etapas de formação, porém a Formadora e a Orientadora de Estudo apresentavam uma flexibilidade na condução em virtude do tempo que cada uma tinha para desenvolver as temáticas.

Por fim, percebemos que as estratégias formativas usadas pela Orientadora de Estudo foram importantes para mobilizar questões que favorecessem uma reflexão sobre a prática por parte dos professores alfabetizadores.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.

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 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CERTEAU, Michel de. **L'invention Du quotidien**. 1. Ed. Paris: Gallimard, 1990.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andrea Tereza B.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma F. **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 51-64.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Editora universitária – UFPE, 2010, p. 69 a 86.

FREITAS, Alexandre Simão de. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito, ALBUQUERQUE, Eliana Borges de Albuquerque, LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 33-50.

GAMA, Ywanoska Maria Santos. **Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano no cotidiano da sala de aula**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOIGOUX, Roland. **Um modele d'analyse de l'activité des enseignants**. Education & Didactique, 3, 2007, p. 19-41.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Ferreira de e SILVA, Elaine Cristina Nascimento da (orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. 2018. Recife, Editora da Universidade Federal de Pernambuco.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros e muito mais**. 1ª Ed. Curitiba, Editora CRV, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992, p. 79-91.

SOUZA, Sirlene B. **Cenas do cotidiano escolar:** o “savoir-faire” dos professores no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIEIRA, Erika de Souza. **O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do ensino fundamental.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2016.

*Recebido em: março/2022.*

*Aprovado em: maio/2022.*