

## Formação e ação na escola: fragmentos de uma experiência mediada

Formation and action in school: fragments of a mediated experience

*Formación y acción en la escuela: fragmentos de una experiencia mediada*

Arita Mendes Duarte – Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS

Marta Nörnberg – Universidade Federal de Pelotas

### RESUMO

Este artigo apresenta e discute a relação entre formação e ação e sua problematização teórico-prática. Para isso, realiza descrição reflexiva de um projeto de formação coletiva, desenvolvido em uma escola da rede básica de ensino. A aposta teórica sustenta a ideia de que a formação continuada de professores precisa ocorrer por dentro da profissão, na escola, por meio de atividades colaborativas. As docentes afirmam a apropriação conceitual e a troca entre pares como ações que permitem pensar e reorganizar a prática pedagógica.

**Palavras-chave:** formação de professores; docência; prática pedagógica.

### ABSTRACT

This article presents and discusses the relationship between formation and action and its theoretical-practical problematization. For this, it carries out a reflexive description of a collective training project developed in a school of the basic education network. The theoretical approach supports the idea that continuing teacher education must happen within the profession, at school, through collaborative activities. The teachers claim the conceptual appropriation and exchange between peers as actions that allowed thinking and reorganizing the pedagogical practice.

**Keywords:** teacher education; teaching; pedagogical practice.

### RESUMEN

Este artículo presenta y discute la relación entre formación y acción y su problematización teórica-práctica. Para ello realiza una descripción reflexiva acerca de un proyecto de formación colectiva, desarrollado en una escuela de la red básica de enseñanza. La apuesta teórica sostiene la idea de que es necesario que la formación continuada de los profesores ocurra dentro de la profesión, en la escuela, a través de actividades colaborativas. Las docentes afirman que los intercambios entre los pares así como la apropiación conceptual como acciones, les permiten pensar y reorganizar su práctica pedagógica.

**Palabras-clave:** formación de profesores; docencia; práctica pedagógica.

## Introdução

*Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar.*

(Emília Ferreiro)

Iniciamos este artigo com as palavras de Emília Ferreiro porque permitem pensar sobre a centralidade das ações formativas que ocorrem na escola. Reconhecemos o direito das crianças à alfabetização e apostamos em suas competências e potencialidades, o que nos coloca diante da exigência ética de respeitar suas vontades e necessidades. Também entendemos que programas de formação de professores precisam valorizar seus saberes, desejos e suas necessidades, buscando a ampliação e abertura de horizontes, sobretudo, considerando-os protagonistas do saber-fazer docente, na escola básica, em especial, com as crianças. Nesta direção, este artigo apresenta e discute uma experiência de formação conduzida com professoras alfabetizadoras de uma escola de educação básica.

Pensar a educação requer que consideremos os debates e as reflexões sobre a formação de professores e sobre as intervenções por eles realizadas em suas salas de aula. É nesse movimento que entendemos ser possível compreender quais são as preocupações dos professores em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse quadro, somos direcionadas a pensar possibilidades que ajudem coletivos docentes a atuar de tal forma que suas práticas possam ser discutidas, de modo que a qualidade de sua ação seja decorrente do próprio domínio conceitual e metodológico que sustenta sua prática docente. É dessa forma que refletimos e trabalhamos para que a qualidade da educação seja compreendida em sua dimensão formativa.

Mesmo diante da complexidade dos acontecimentos próprios do trabalho e dos ambientes escolares, não raras vezes, encontramos profissionais que enfrentam os limites de suas condições de trabalho para realizar um processo de ensino que garanta a aprendizagem das crianças, de maneira produtiva e autônoma. Essa postura mostra a força de uma ação humana que assume a capacidade de inventar como característica da docência, pois, em sala de aula, situações de ensino e de aprendizagem são criadas de forma que todos possam construir conhecimentos, resguardando suas capacidades e singularidades. Como lembra Sacristán (2005), conhecer as razões que mobilizam os professores em suas práticas é importante para entender suas formas de atuar, pois estas também se nutrem da matriz cultural da qual provém o professor. Nessa direção, também é importante, como sugerem

Nörnberg e Pacheco (2010, p. 71), entender a escola como um espaço “que reafirma a dimensão da sala de aula como ambiente onde se vive a experiência da aprendizagem em coletividade”.

Em nossa experiência de formação e pesquisa, temos visto que muitos docentes não se resignam, nem se calam, diante das dificuldades que insurgem quase que cotidianamente nas escolas. Acompanhamos docentes que desenvolvem com esforço suas práticas, buscando inter-relacioná-las à sua formação, produzindo saberes a partir delas, em todas as suas dimensões, ratificando-os como plurais (TARDIF, 2011). São práticas que consideram a ação humana como eixo articular da educação, especialmente porque preservam o desenvolvimento da criticidade e do direito dos sujeitos de ter vez e voz na sala de aula, na escola, em nossa sociedade, reiterando a dimensão ética e equitativa da educação.

A profissão professor transformou-se, na contemporaneidade, em objeto de investigação educacional. Uma das razões está relacionada à necessidade de estabelecer um contínuo diálogo entre o conhecimento acadêmico, produzido no interior dos grupos de pesquisa das universidades, e os saberes oriundos das práticas estabelecidas dentro das salas de aulas escolares, pois ambos são feitos sob condições de trabalho e de estudos distintas entre si e podem ser complementares. Nesse sentido, compreender percursos individuais e coletivos de produção de conhecimentos que sustentam a ação docente, principalmente no âmbito do ensino na educação básica, tem sido um tema de investigação necessário no campo da formação de professores e, sobretudo, da pesquisa sobre prática pedagógica. Tardif (2013, p. 569), ao analisar o movimento de profissionalização docente, nos últimos trinta anos, conclui que os conhecimentos dos professores ainda são um desafio central para a pesquisa e para a própria profissão docente. Segundo ele: “Até o momento, essa profissão não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente”.

É no contexto temático da relação entre formação e ação e sua problematização teórico-prática que estruturamos este artigo. Para isso, realizamos uma descrição reflexiva sobre um projeto de formação coletiva, desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas/RS. Tal atividade foi mediada no âmbito de um projeto de pesquisa do Observatório de Educação/Capes<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> O Observatório da Educação foi instituído pelo Decreto 5803/2006 como projeto de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, sob a gestão conjunta da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Na UFPel, o projeto Obeduc-Pacto situa-se no eixo *Alfabetização e Educação e Ação pedagógica*. Neste eixo, os projetos desenvolvidos ocupam-se com a realização de estudos sobre práticas pedagógicas inovadoras visando à identificação e valorização das práticas sociais de leitura, numeramento, oralidade e escrita. O projeto Obeduc-

intitulado “Obeduc-Pacto/Capes: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização”, que, entre seus eixos de investigação, acompanha e sistematiza os processos de formação de professores realizados na esfera das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>2</sup> (PNAIC), observando seus desdobramentos nas práticas escolares.

Entre as atribuições das professoras alfabetizadoras, participantes e bolsistas da educação básica no projeto Obeduc-Pacto/Capes, estava a elaboração, a execução e o acompanhamento de um projeto de inovação e pesquisa em sua escola de origem. Para isso, em cada contexto, a professora bolsista realizou um diagnóstico da realidade da sua escola para identificar demandas e necessidades. A seguir, reuniões de planejamento e tomada de decisões foram realizadas de forma compartilhada, entre professoras da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação e pesquisadores envolvidos com o projeto Obeduc-Pacto/Capes. Apostamos na construção coletiva do projeto de inovação e pesquisa porque entendemos que a compreensão das variáveis do contexto escolar decorre das investigações e experiências que o professor faz em sua sala de aula, dos saberes dos alunos, do conhecimento de modelos e práticas realizadas, reconhecidas entre pares como de sucesso, porque são percebidas como propostas de intervenção que beneficiam a coletividade.

No desenvolvimento do projeto, percebemos que foi no estreitamento da relação entre teoria e prática que as professoras participantes foram se utilizando de modelos interpretativos, os quais, por vezes, já conheciam – seja pelo estudo, pela observação ou pela experiência vivida – e outros inéditos, o que implicava em momentos de estudo que as ajudassem a (re)construir seus conhecimentos por meio do aprofundamento conceitual. Nessa direção, é importante admitir que conhecer a prática docente realizada na escola é sempre uma tarefa complexa, que envolve

---

Pacto/Capes foi coordenado por uma equipe de cinco professoras pesquisadoras, envolvendo estudantes de graduação e de pós-graduação em educação e seis professoras alfabetizadoras das redes municipais de ensino das cidades de Pelotas e Porto Alegre. Estudantes e professores da educação básica receberam bolsas de estudo para realizar suas atividades. As escolas em que atuam as professoras da educação básica são reconhecidas como escolas-parceiras do projeto.

<sup>2</sup> O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa envolve um compromisso formal, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Foi instituído por meio da Portaria MEC 867, de 4 de julho de 2012. Entre suas ações, estão as atividades de formação continuada dos professores alfabetizadores, a serem desenvolvidas por Instituições de Ensino Superior (IES), e a avaliação anual da alfabetização, feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Prevê também o fornecimento de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais e a gestão, o controle e a mobilização social do programa.

múltiplos fatores e dimensões. Sobre essa complexidade, assim explica Tardif (2011, p. 37),

[a] prática docente não é apenas um objeto de ser das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Nos últimos anos, tem-se intensificado a necessidade de um novo olhar para a formação dos professores em exercício, baseado no pressuposto de que formar significa traçar estratégias que definam a formação docente dentro da própria profissão, por dentro da escola (NÓVOA, 2009; 2013). Uma formação que valorize o trabalho em equipe, a interação entre pares, o saber compartilhado e a prática colaborativa. Para isso, grupos de pesquisa podem contribuir oferecendo ajuda e suporte às práticas dos docentes, o que coloca em evidência a necessidade de ampliar os espaços de formação e pesquisa no âmbito escolar, fazendo deste campo um dos principais *locus* da formação continuada (VEIGA; SILVA, 2013).

Na sequência deste artigo, apresentamos o trabalho de formação coletiva desenvolvido no contexto da escola-parceira. A seguir, refletimos sobre a experiência feita, problematizando a relação formação e ação, conforme nosso argumento inicial, tomando como base o conteúdo das avaliações feitas pelas professoras participantes do projeto realizado. Após, tecemos algumas considerações finais.

## Conhecendo o projeto de formação

O trabalho de formação com os professores da escola-parceira iniciou em 2014 com a elaboração do projeto de inovação e pesquisa intitulado “Análise de atividades didáticas alfabetizadoras de livros acadêmicos destinados à formação de professores alfabetizadores relacionadas aos direitos de aprendizagem no contexto do PNAIC”. A execução do projeto previa três momentos: 1) a seleção e o mapeamento de atividades didáticas em livros destinados à formação de professores, voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética; 2) a socialização do estudo das obras e a análise dos dados da avaliação diagnóstica realizada com as crianças, pelas professoras alfabetizadoras, em reuniões pedagógicas na escola; 3) a elaboração de sequências didáticas com as alfabetizadoras, a serem por elas desenvolvidas com as turmas de primeiro ao terceiro ano do ciclo de alfabetização.

O primeiro momento envolveu a seleção e análise de quatro livros publicados na área da alfabetização, destinados à formação de professores. A análise das obras seguiu os princípios e as orientações da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e os pressupostos da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), na qual produzir inferências sobre o texto objetivo foi a sua razão de ser. No exame de cada uma das obras, buscamos a presença, em sua proposta didática, de aspectos relativos ao ensino da escrita alfabética como um sistema notacional e o seu aprendizado como um processo evolutivo (MORAIS, 2012).

Para essa etapa, foram selecionadas três obras de Ana María Kaufman (1994, 1995, 1998), que fazem reflexões sobre a aprendizagem da leitura, da escrita e da produção de textos, desde a perspectiva construtivista, e uma obra de Myriam Nemirovsky (2002), que aborda, de modo mais geral, o ensino da linguagem escrita. Tais obras foram escolhidas por serem livros indicados para a formação inicial e continuada de professores. Além disso, as autoras dessas obras defendem ideias associadas à Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

As atividades encontradas durante a análise foram catalogadas de acordo com seu aspecto didático específico. Isto é, buscamos distinguir quais atividades promoviam a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, sobre a leitura ou sobre a produção de textos escritos. A seguir, os aspectos identificados foram relacionados com os objetivos descritos no quadro de direitos de aprendizagem, relativo ao eixo análise linguística, propostos nos cadernos de formação do PNAIC. O eixo análise linguística sistematiza objetivos de aprendizagem que vão desde a escrita do próprio nome, até o domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, para escrever palavras e textos.

A realização deste mapeamento subsidiou o diálogo entre a teoria destinada ao campo da alfabetização e a análise da prática que as alfabetizadoras realizavam. O foco formativo ocorreu principalmente nos momentos em que dificuldades enfrentadas em tempo real, nas salas de aula, tais como, elaborar atividades visando o avanço da escrita de alunos pré-silábicos e silábicos, eram verbalizadas e problematizadas à luz das leituras feitas. Nesses momentos, o estudo das obras auxiliava a ampliar a capacidade de analisar e decidir quais atividades ajudavam ou não no avanço das aprendizagens. Esse processo reitera a importância da formação continuada ocorrer no próprio espaço de exercício profissional. É na escola que as professoras podem dialogar sobre as suas práticas, evidenciando e problematizando aspectos relativos aos processos de ensino da língua. Desse modo, a prática docente se torna objeto de reflexão e de transformação (SCHÖN, 2000). Nesse contexto, as

palavras de Nóvoa (2011, p. 537) lembram-nos que o trabalho escolar tem duas grandes finalidades:

(...) por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.

Após a etapa de estudo e catalogação das atividades propostas nas obras bibliográficas, passamos para o segundo momento do projeto, que envolveu a discussão dos dados encontrados nas obras analisadas e o planejamento das atividades de ensino. Nesse momento, a investigação assumiu princípios da pesquisa-ação sobre a prática em sala de aula (TRIPP, 2005), visando o aprimoramento do fazer docente. Para isso, dois movimentos foram propostos: o primeiro envolveu a realização de um diagnóstico dos conhecimentos das crianças sobre a escrita e a leitura, em cada ano do ciclo, tarefa realizada pelas respectivas professoras de cada classe; o segundo abarcou a discussão dos resultados do diagnóstico visando à construção do planejamento compartilhado, tomando como referência o mapeamento das atividades propostas nas obras estudadas. Nessa etapa, foram realizadas reuniões quinzenais para elaboração das sequências didáticas que envolviam obras de literatura infantil e contemplavam atividades de reflexão sobre a escrita, a leitura e a produção textual. As atividades eram planejadas de acordo com o nível de conhecimentos sobre a língua que cada turma do ciclo tinha. Além dos estudos e da elaboração das sequências didáticas, também foram produzidos materiais e recursos didáticos de maneira colaborativa entre as seis professoras que atuavam no ciclo de alfabetização da escola-parceira e participavam do projeto.

As reuniões pedagógicas foram fundamentais para a realização do projeto pois, com base nos relatos das docentes sobre suas dificuldades em auxiliar as crianças a avançar no processo de leitura e de escrita, foi possível perceber a necessidade de centrar o olhar no planejamento e, sobretudo, no compartilhamento de saberes decorrentes de práticas de alfabetização, discutindo-as entre pares, à luz dos referentes teóricos. Foi de grande valia a oportunidade de diálogo entre as docentes porque a socialização de suas percepções sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e das dificuldades apresentadas pelas crianças favoreceu a organização de um conjunto de informações sobre a realidade de cada turma e de

cada aluno, na sua singularidade, rompendo com a lógica escolar, muitas vezes centrada no ensino tradicional, que desconsidera a heterogeneidade das salas de aula e, geralmente, atribui o fracasso ou o sucesso à ação individual do professor ou do próprio aluno (ABRAHÃO, 2004; SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2010;). Ainda, durante as seções de estudo, as professoras discutiram a importância de se estabelecer estratégias de intervenção que valorizassem as crianças e os seus saberes, especialmente aqueles que mostram as suas formas de entender como a escrita e a leitura são produzidas. Desse modo, foi-se estabelecendo um movimento não redentor, mas de união de esforços, que intencionava a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem existentes no *locus* da escola.

Para realizar o planejamento das atividades de ensino, o grupo elegeu, como modalidade organizativa do trabalho pedagógico, a elaboração de sequências didáticas. Nas palavras de Leal, Brandão e Albuquerque (2012, p. 148), as sequências didáticas são atividades sequenciais

planejadas com vistas a objetivos didáticos específicos. Isto é, as sequências seriam compostas por atividades integradas (uma atividade depende da outra e é relacionada à outra que já foi ou será realizada), organizadas sequencialmente, que tendem a culminar com a aprendizagem de um conceito, um fenômeno, habilidade ou conjunto de conceitos/habilidades de um campo do saber.

No contexto do planejamento desenvolvido, os objetivos didáticos referiam-se à apropriação do sistema de escrita alfabética. Assim, para planejar as atividades sequenciadas com esse enfoque, foram tomadas como temáticas mobilizadoras diferentes obras de literatura infantil, enviadas às escolas pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar, do Ministério da Educação. As obras de literatura foram escolhidas pelas professoras e as atividades foram pensadas de forma conjunta, respeitando a demanda e as necessidades apresentadas nas avaliações diagnósticas realizadas em cada turma do ciclo de alfabetização, considerando as particularidades das crianças envolvidas. Deste modo, foram organizadas atividades que observassem a progressão das aprendizagens e do ensino em cada ano/ciclo.

No ano de 2016, tivemos a oportunidade de ampliar o olhar formativo e dar prosseguimento ao estudo, mapeando outra obra, intitulada “Dinomir, o gigante” (GROSSI, 2009). Nessa etapa, fizemos, para além da reflexão sobre o objetivo das atividades analisadas, o cruzamento entre as atividades mapeadas nas obras, voltadas à aprendizagem de escrita e de leitura, com as propostas de jogos desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CEEL, 2009). Tal cruzamento foi realizado porque



entendemos que os jogos favorecem a organização de estratégias de alfabetização qualificadas, sobretudo porque valorizam as dimensões lúdicas da ação humana e permitem, ao mesmo tempo, espaços de reflexão sobre diferentes conteúdos e aspectos que envolvem a compreensão do sistema de escrita alfabética. Utilizar jogos de alfabetização na sala de aula denota, sobretudo, o repensar as práticas de ensino centradas na cópia e demanda do professor a disposição para brincar com as crianças, estabelecendo formas de comunicação mais interativas.

Vale dizer que o projeto só pôde alcançar essas características em função do esforço do grupo de professoras, que se envolveram com o estudo e o mapeamento das obras, planejaram e discutiram suas intervenções em sala de aula e, sobretudo, continuamente, refletiram sobre as conquistas e as fragilidades da proposta formativa da qual participavam. Tal percurso foi seguramente “encharcado” pelas dimensões pessoais e profissionais das participantes, o que nos leva a inferir que o estudo e a discussão coletiva permitiram que seus saberes docentes fossem compartilhados.

## **Analizando a experiência de formação**

Centrando o olhar sobre os saberes produzidos pelas docentes e atentando ao impacto desses em suas práticas, após um percurso formativo de 36 meses de atividades na escola, no qual as professoras também realizaram estudos sobre os processos de apropriação do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012; KAUFMANN, 1994, 1995, 1998; NEMIROVSKY, 2002) e sobre a teoria que os fundamenta (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), consideramos produtivo analisar as percepções das docentes sobre o trabalho realizado, a contribuição para a sua formação continuada e os desdobramentos da sua participação nos processos de ensino e na aprendizagem dos alunos. Afinal, nossa posição tem sido a de que as docentes são responsáveis pela orientação das crianças nas salas de aula, mas, para isso, sua atuação pode ter maior qualidade e significado se condições de trabalho forem asseguradas pelas mantenedoras, o que envolve recursos e espaço-tempo para a formação e as atividades de planejamento e avaliação do ensino.

Para realizar uma avaliação do projeto de formação, conduzimos uma entrevista semiestruturada (MINAYO, 2015) com cada uma das professoras<sup>3</sup>. A entrevista foi realizada na escola durante o período destinado às reuniões

---

<sup>3</sup> Visando garantir o anonimato das participantes, identificamos as professoras por codinomes de flores.

pedagógicas, sendo gravada e, posteriormente, transcrita. Aqui, refletimos sobre as respostas dadas a quatro questões, a saber:

1. Qual tua percepção sobre o percurso de formação do projeto de análise das atividades didáticas mediado pelo projeto Obeduc-Pacto/Capes?
2. Fala um pouco sobre a experiência de elaboração das sequências didáticas com base nas obras estudadas e nos livros de literatura.
3. Destacarias pontos positivos e pontos a serem melhorados no percurso formativo do projeto? Em caso afirmativo, quais seriam?
4. As discussões coletivas desenvolvidas no espaço do projeto contribuíram para a melhoria da tua prática?

Com base nas respostas obtidas, percebemos a relevância do projeto formativo como um espaço que favoreceu condições às professoras para estabelecerem o diálogo sistemático e a troca de saberes, compartilhando angústias, analisando necessidades, vislumbrando possibilidades. No contexto desta escola-parceira, a realização das reuniões pedagógicas foi algo conquistado, decorrente de um movimento de reivindicação e adesão das professoras ao projeto, pois vislumbravam nele a oportunidade de conhecerem melhor suas práticas pedagógicas e de as qualificarem. Tais aspectos reiteram o quanto as condições de trabalho docente, geralmente, não permitem tempo para a discussão e o estudo, tornando as reuniões pedagógicas meros espaços de informes administrativos ou de reorganização do calendário escolar.

No que se refere à questão relativa à percepção sobre o projeto de formação que envolveu a análise das atividades didáticas, mediado pelo Obeduc-Pacto/Capes, as professoras relataram, como contribuição, a ampliação e a melhoria de sua condição profissional, tornando-as mais seguras para enfrentar as diferentes questões que surgem no dia-a-dia escolar. Além disso, referiram que os estudos auxiliaram na qualidade de suas intervenções em sala de aula. Vejamos o que expressou a professora Jasmin (Entrevista, 2016):

O trabalho colaborativo que nós fizemos durante as reuniões só acrescentou na minha prática, porque, de acordo com a dificuldade que eu estou enfrentando no momento, posso agregar ao meu trabalho as sugestões e ideias das colegas. São visões diferentes. Não conhecia os livros estudados. As discussões coletivas sobre livros que falam a respeito de alfabetização me ajudaram a ver que a teoria é maior do que as que vimos durante a faculdade.

No relato da professora, é possível observar o destaque ao trabalho feito de forma colaborativa. No conjunto de respostas, há uma percepção positiva sobre a formação realizada em coletivo, o que é reiterado pelo fato de que ações coletivas

sustentam a mudança e também mobilizam, porque se tem um objetivo em comum (NÓVOA, 2009). Consideramos que o fato das reuniões de formação continuada com as professoras ocorrerem na escola também foi um fator benéfico, pois não havia necessidade de deslocamento. Desse modo, as docentes não eram sobrecarregadas para além do seu tempo de trabalho.

Todo percurso formativo requer dos participantes a apropriação de conceitos e ideias, por meio de estudos e investigações que são permeados pela diversidade dos modos de ler e de interpretar de cada um. A apropriação teórica revela as múltiplas facetas do percurso formativo, sobretudo, pelas diversas abordagens e estratégias utilizadas e pelos diversos posicionamentos e interesses dos participantes. Para Stenhouse (1996), a pesquisa adequada à educação é aquela que desenvolve uma teoria que pode ser comprovada pelos professores nas salas de aula, o que indica o caráter da pesquisa como uma prática de indagação sistemática e autocrítica sobre algo que se faz. No caso deste projeto de formação, tivemos por base a teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) e seus desdobramentos nas demais obras estudadas. Ao longo do processo, foi possível perceber as diferentes experiências feitas pelas professoras, algo que pode ser observado nos depoimentos de Tulipa e Prímula, especialmente quando falam da elaboração e do trabalho com as sequências didáticas em sala de aula, momento no qual evidenciou-se a reflexão sobre a ação feita, articulando referentes teóricos e práticos da ação pedagógica:

Bem, eu sempre procurei trabalhar de forma que os conteúdos fossem em uma sequência gradativa de dificuldade, mas eu vi que conteúdos em sequência é diferente de sequência didática. Na verdade, me falta tempo para pensar mais em todos os módulos e no encadeamento dos exercícios. Mas, da forma como foi feito nesse projeto, todas nós pensando juntas em exercícios variados e ideias diferentes, ficou muito fácil! Aprendi e agora pretendo não parar mais de usar! (TULIPA, Entrevista, 2016).

Essa experiência de formação nas reuniões foi ótima, principalmente porque quase não temos tempo de conhecer o trabalho do colega da sala ao lado. O tempo (ou a falta dele) sempre nos engole. Eu sempre uso os livros de literatura da caixa do Pacto para elaborar as aulas da semana, mas da forma como nós fizemos, juntas, desde a elaboração até a avaliação, foi muito valiosa, principalmente porque, quando o trabalho é em conjunto, aprendemos mais. Confesso que no início fiquei angustiada e achei um saco... (risos). Eu já conhecia a teoria, mas não com esse olhar de mapeamento. O trabalho foi bem importante (PRÍMULA, Entrevista, 2016).

Ao ler e refletir sobre as respostas relativas aos aspectos positivos e aos limites do projeto, percebemos que houve aperfeiçoamento na elaboração de atividades para o trabalho em sala de aula, sobretudo, por meio do uso das sequências

didáticas. Já os pontos negativos não se referiam especificamente ao projeto ou ao percurso formativo, mas sim às condições de trabalho e às questões administrativas, especialmente, o escasso tempo reservado para as atividades de estudo e planejamento na escola. Sobre isso, pondera a professora Bromélia (Entrevista, 2016):

Sempre tem pontos positivos e negativos. É impossível ser tudo bom, mas considero como positivas duas coisas: primeiro, o fato de nós termos a oportunidade de estudar aqui na escola, com as colegas de segmento, trocando ideias e atividades. Se deu certo para uma, poderá dar certo na turma da outra. E, segundo, a forma como foi conduzida. Nós olhávamos as atividades, te escutávamos e lembrávamos de alguma coisa que tínhamos feito. Daí, fazíamos relações e discutíamos. Isso é muito bom. E, como negativo, eu diria que seria mais produtivo se tivéssemos um tempo maior, porque uma hora é pouco, quando o assunto é bom. Por mais que nós continuássemos a conversar por Whatsapp, ou nos corredores, quando estávamos juntas, aprendíamos mais. Mas, como na nossa profissão é tudo feito com muita luta, resta dizer que espero que existam mais momentos como esses.

Já a professora Edelvais foi enfática ao responder sobre as discussões coletivas, desenvolvidas no espaço do projeto, e a contribuição de tais discussões para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula. Assim comentou:

A formação contribuiu porque as discussões foram muito boas e os estudos das obras também. Eu não conhecia a autora Myriam Nemirovsky, mas foi o livro que eu mais gostei. Pude rever algumas coisas que eu fazia errado... é que vamos nos acomodando e deixando de elaborar uma boa aula. Com o tempo, passamos a pegar exercícios da internet ou de coleções e entregar aos alunos, em uma sequência de letras do alfabeto ou de aumento das dificuldades. Mas acho que as reflexões foram muito provocadoras, nos tiraram da zona de conforto e isso foi bom. Ainda fico em dúvida se o que faço hoje é uma sequência didática, mas, se não for, se aproxima. O projeto foi, além de inovador, formativo. Acho que minhas aulas estão melhores, ao menos eu tento (Entrevista, 2016).

As falas evidenciam a importância da prática de reflexão entre pares, ocorridas durante o percurso formativo e, sobretudo, de estas estarem vinculadas à diversidade que constitui a realidade vivida pelo professor, pois o contexto de atuação, a experiência vivida e a relação com os pares são processos indissociáveis. Nesse sentido, é preciso reconhecer os docentes como agentes produtores de sua prática, pois são eles que melhor conhecem as situações de ensino e aprendizagem e, também, como sujeitos capazes de atribuir significados à tarefa educativa, pois o fazem a partir do que constroem em decorrência do seu processo de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000).

De acordo com o pensamento de Nóvoa (2009), a aprendizagem ao longo da vida constitui-se como um direito da pessoa e como uma necessidade da profissão

docente, pois “formar é sempre formar-se”. Tal pensamento refere-se a um movimento dinâmico da profissão docente, que pede a instauração de uma maior interação entre pares e a criação e manutenção de condições para o diálogo, a reflexão e a prática de elaboração de planejamentos compartilhados. Para isso, além de ter as condições de trabalho asseguradas, como tempo, na escola, para estudo e planejamento, também é preciso reconhecer que todos têm saberes a oferecer, especialmente porque ao se investir em ações de colaboração e partilha de conhecimento entre pares, exclui-se a sensação e a prática do trabalho solitário e isolado. Nas palavras de Nóvoa (2009, p. 07):

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

As ações formativas desenvolvidas ao longo do projeto foram além da socialização das atividades didáticas mapeadas nas obras selecionadas e da elaboração de sequências didáticas ancoradas na literatura infantil. Presumimos que elas foram significativas também para as crianças das turmas atendidas, sobretudo, porque as necessidades das crianças, para que pudessem avançar em seu processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, naquele momento e contexto, foram respeitadas na elaboração das atividades.

A avaliação dos professores sobre o projeto de formação evidencia que a articulação entre teoria e prática, quando feita por meio de um movimento dialógico entre pares, incide qualitativamente no seu desenvolvimento profissional como docente e, sobretudo, em suas práticas de ensino, que acabam criando condições favoráveis para a aprendizagem das crianças. De acordo com tal pensamento, em síntese, é possível indicar, a partir da experiência realizada, alguns delineamentos para se qualificar as práticas pedagógicas, reconhecendo o docente como agente de transformação. São eles: o estabelecimento de uma postura crítico-reflexiva por parte do grupo docente favorece a identificação dos problemas e o apontamento das possíveis soluções (como a necessidade de mais tempo compartilhado para o planejamento integrado e para o enfrentamento coletivo das dificuldades); o envolvimento dos professores com a qualificação das atividades de intervenção em sala de aula e a sua percepção sobre a necessidade de fazer mudanças como decorrência de uma maior compreensão sobre os processos de ensino e de aprendizagem da língua.

## Considerações finais

Podemos dizer que a persistência das docentes em manter o diálogo formativo mostrou que, apesar das dificuldades que obstruem o fazer docente, o grupo entendeu o processo de alfabetização e de letramento como um percurso a ser construído pela criança, porém, em estreita relação com os processos de ensino que são propostos pelo professor, sobretudo, porque o ato de ensinar só termina quando alguém aprende (NÓVOA, 2010).

Conforme relataram as docentes, o projeto de formação possibilitou que suas concepções a respeito dos processos de aprendizagem da linguagem escrita e do uso de sequências didáticas para exploração dos conteúdos escolares fossem ressignificadas e/ou aprofundadas ao longo dos estudos realizados. Esse aprofundamento foi possível a partir das leituras e discussões acerca da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) e dos aportes decorrentes do mapeamento das obras analisadas (KAUFMAN, 1994, 1995, 1998; NEMIROVSKY, 2002). Tais atividades de estudo ampliaram o conhecimento teórico das participantes e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma maior autonomia intelectual para a realização do seu trabalho docente, além do conhecimento da prática pedagógica conduzida pelas colegas de escola.

As relações entre formação e ensino, favorecidas por meio das atividades de estudo e reflexão sobre as obras e as demandas da sala de aula contribuíram para a construção de conhecimentos voltados para o reelaborar o seu fazer e ressignificar as suas práticas de ensino. Tal aspecto, conforme os relatos das participantes, qualificou a sua percepção sobre o processo de ensino e sobre a organização de uma escola centrada na aprendizagem (NÓVOA, 2009), o que repercutiu na qualificação de suas intervenções, na sustentação de suas decisões pedagógicas e, conseqüentemente, na sua formação como docentes.

Reconhecemos que ainda existe um longo caminho a percorrer. Contudo, ratificamos a percepção de que o projeto contribuiu com o trabalho dos professores da escola pública-parceira, ao investir em sua formação, criando espaços de discussão sobre as dificuldades, os dilemas e as potencialidades da ação educativa em contexto escolar. O projeto também mostra o potencial das políticas públicas de formação, quando estas são realizadas dentro da escola, envolvendo as docentes em seus contextos de atuação, objetivando e apostando no desenvolvimento das suas capacidades de criticar, perceber e investigar as “diferentes diferenças” que fazem da escola um espaço de formação.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) *Avaliação e Erro Construtivo Libertador: uma teoria-prática incluyente em educação*. 2 Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 75p.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 280 p.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto, 1994. 336p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p.

GROSSI, Esther Pillar. *Caderno de Atividades a partir do Livro Dinomir, o gigante: livro do professor (história original de E. Plocki; tradução e adaptação Esther Pillar Grossi)*. Porto Alegre: GEEMPA, 2009. 166p.

KAUFMAN, Ana María. *A Leitura, a Escrita e a Escola: uma experiência construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 1994. 133p.

\_\_\_\_\_. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 179p.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização de Crianças: construção e intercâmbio. Experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental*. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 198p.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Rielda Karyna. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org). *O Fazer Cotidiano na Sala de Aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. pp. 147-173.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 34 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. 108p.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de Escrita Alfabética*. Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192p.

NEMIROVSKY, Myriam. *O Ensino da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 159p.

NÖRNBERG, Marta, PACHECO, Suzana Moreira. Sobre um ambiente alfabetizador. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H; XAVIER, Maria Luisa M (Orgs). *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2010. pp. 67-73.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. Palestra Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007. *Repositório da Universidade de Lisboa*. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/687>>

\_\_\_\_\_. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-218 (Versão em português disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>)

\_\_\_\_\_. Pedagogia: a terceira margem do rio. Conferência de abertura. Que currículo para o século XXI? Comissão de Educação e Ciência, Junho 2010, Sala do Senado, Assembleia da República, Portugal. Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>>

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, pp. 533-543, maio/ago., 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

\_\_\_\_\_. Nada substitui um bom professor. Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina (Org.). *Por uma Política Nacional de Formação de Professores*. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2013. pp. 199-210.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil*. Gênese e crítica de um conceito. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 81-87.



SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256p.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa ( Orgs.) *Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo*. 8 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 109p.

STENHOUSE, Lawrence. *La Investigación como Base de la Enseñanza*. 3 Ed. Madrid: Morata, 1996. 182p.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 328p.

\_\_\_\_\_. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade [on line]*, Campinas, v. 34, n. 123, pp. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso)>

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesq.*, São Paulo, v. 31, n. 3, dez., 2005. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-)>

UFPE/CEEL. *Jogos de alfabetização: Manual didático e caixa com 10 jogos*. Recife: MEC e UFPE/CEEL, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. *A Escola Mudou: que mude a formação de professores*. 3 Ed. Campinas: Papirus, 2013. 138p.

Recebido em: 11/09/2017.

Aceito em: 15/03/2018.

### **Arita Mendes Duarte**

Mestre em Educação (IFSUL). Professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS. Áreas de interesse: formação de professores, práticas de alfabetização e letramento, ensino no ciclo de alfabetização.

Contato: [arita.mendes.duarte@gmail.com](mailto:arita.mendes.duarte@gmail.com)

### **Marta Nörnberg**

Doutora em Educação (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS. Áreas de interesse: formação de professores, prática pedagógica, pesquisa dos professores.

Contato: [martanornberg0@gmail.com](mailto:martanornberg0@gmail.com)