

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS – UM ESTUDO DE CASO

Jalma Geise Maria Brabo do **PRADO**<sup>1</sup>  
Doutoranda na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE  
amlajprado@yahoo.com.br

Andréa Tereza Brito **FERREIRA**<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE  
andreatbrit@gmail.com

**Resumo:** *Este artigo trata da formação de professores e sua relação com as práticas e com os saberes docentes, com base em estudos acerca da formação de professores e do cotidiano. Buscou-se compreender os processos de ancoragem entre conhecimentos advindos de processos de formação e práticas docentes tendo como objeto as práticas pedagógicas e suas relações com os saberes ligados à formação docente. Realizou-se um estudo de caso lançando mão de entrevistas e da observação da prática e do processo formativo de uma professora do ciclo de alfabetização e do seu orientador de estudo, considerando as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC da Rede Municipal de Ensino de Belém. Percebeu-se que os professores, tanto formadores quanto alfabetizadores, têm seu modo singular de “fabricar” suas práticas.*

**Palavras-chave:** *Formação de Professores. Práticas docentes. Saberes docentes.*

**Abstract:** This article deals with the training of teachers and their relation to the practices and the teaching knowledge, based on studies of teacher training and daily life. It was sought to understand the docking process between knowledge derived from training processes and teaching practices having as its object the pedagogical practices and its relations with the knowledge related to teacher education. It was conducted a case study, making use of interviews and observation of practice and training process of a teacher of the literacy cycle and their study adviser, considering the formation of the National Pact for Literacy in the Age One - PNAIC Municipal network of Belém Teaching. It was realized that teachers, both as literacy trainers, have their unique way of "manufacture" their practices

**Keywords:** Teacher Education. Teaching practices. Teaching knowledges.

<sup>1</sup> Doutoranda em educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Letras-Linguística pela UFPA. Docente da Rede Estadual de Educação do Pará.

<sup>2</sup> Professor Associado da Universidade Federal de Pernambuco. Doutorado em Sociologia pela UFPE. Pós-Doutorado em Educação pela Université Paris 8 (2009).

## Introdução

A investigação acerca da formação de professores e de aspectos a ela atrelados tem prosperado nas últimas décadas e tornou-se terreno fértil na área educacional. Um dos fatores que pode justificar tal interesse pode estar na percepção da importância do papel do professor no processo de ensino, principalmente diante das exigências com as quais se depara no dia a dia, ocasionadas, em parte, pelas reformas educativas e, sobretudo, pelas necessidades de transformação da sociedade, como também pelos dados que revelam os baixos índices de aproveitamento escolar dos alunos. Isso exige cada vez mais uma melhor formação do professor, de modo que ele, além de ter formação inicial em nível superior em alguma licenciatura, tenha acesso à formação continuada como uma das vias que promoverão seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, a melhoria da qualidade do ensino.

Antes da LDB 9.394/96 o que se observava, dentre outras questões, no Brasil, até a década de 1980, é que nos cursos de formação de professores, mais especificamente naqueles voltados à formação de professores das séries iniciais, era demasiada a importância dada às questões referentes aos métodos de alfabetização, pois, até então, a preocupação girava em torno do como ensinar, de qual o melhor método para que os alunos aprendessem a ler e a escrever, no sentido restrito dos termos.

A partir dessa década, a questão da alfabetização teve seus olhares direcionados para o "como" os alunos aprendem e também para as discussões sobre as práticas sociais de leitura e escrita imbricadas no processo de ensino e aprendizagem da língua. A partir daí, os métodos que guiavam a prática docente perdem força no ensino da alfabetização e o fazer do professor, nesse processo, passa a considerar os diferentes saberes, como sendo essenciais para a "fabricação" de práticas pedagógicas que venham construir as diferentes formas de alfabetizar os alunos tendo como base as práticas sociais da leitura e da escrita. Desse modo, neste trabalho, questiona-se: como os programas de formação continuada podem contribuir para a prática do professor alfabetizador? Como os professores fabricam suas práticas pedagógicas a partir das formações?

Nessa perspectiva, o presente artigo originou-se da tese, em construção, intitulada *Ancoragens entre conhecimentos formativos e práticas de professores do ciclo básico de*

*alfabetização*, a qual tem como objetivo geral compreender os processos de ancoragem entre conhecimentos advindos de processos de formação e práticas docentes em dois municípios do Pará. Neste artigo, dar-se-á relevo a questões referentes à formação continuada de professores, especificamente da Rede Municipal de Ensino de Belém, doravante RME Belém, considerando, para isso, seus saberes e suas práticas. Deste modo, ele se encontra organizado em três seções. Na primeira, é feita uma abordagem dos principais teóricos que tratam da formação de professores, quais construtos teóricos foram elaborados na área educacional e que são usados para embasar as pesquisas sobre formação no Brasil. Na segunda, discorre-se sobre os estudos acerca do cotidiano, pautados, principalmente, em Certeau, vislumbrando a importância desses para as “fabricações” das práticas docentes. Já na última seção, fazemos uma breve incursão sobre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa no município de Belém.

### **Teorias atuais acerca do formar professor como sujeito**

Por muitos anos, ao se pensar a formação do professor, este era tido como aquele profissional que apenas reproduziria um conhecimento pensado por especialistas da educação. Ele não era visto como um sujeito, como um ser capaz de produzir conhecimentos, mas como um mero fazedor, aplicador, repetidor de instruções contidas em manuais escolares. Assim, bastava que o professor acumulasse conhecimentos produzidos a partir das pesquisas e aprendesse técnicas as quais seriam aplicadas na resolução de problemas do cotidiano que estaria pronto para enfrentar a sala de aula.

Dentro do modelo da racionalidade técnica, ao professor era imposto seguir e cumprir “manuais”, visto que o funcionamento da instituição escolar era calcado no modo fabril de produção e controle, o que submetia os professores à mera condição de realizadores de tarefas. Assim, sob a égide da racionalidade técnica, os professores das décadas de 70 e 80 foram influenciados e tal influência impregnou suas práticas pedagógicas, com a execução de tarefas sistemáticas, repetitivas, enfadonhas.

Para Nóvoa (1995), a profissão docente está sob a influência da profissionalização e da proletarianização, que são dois processos antagônicos. De um lado, o professor tem sua autonomia aumentada e, de outro, existiria uma degradação dessa autonomia. Nesse processo

é importante considerar a separação existente entre a concepção e a execução, isto é, há uma separação entre o que fundamentaria o currículo e sua concretização pedagógica. Isso, segundo o estudioso, deixaria os professores na posição de meros executores de um saber técnico que não lhes pertence, mas sim ao especialista que lhe diria o que fazer e como fazê-lo, daí sua autonomia esvair-se. Diante disso, a tendência ao não reconhecimento da experiência e dos saberes docentes acumulados ao longo do tempo se faz latente.

Quando discute a formação continuada de professores, Imbernón (2010, p. 29) se vale do uso da expressão “formação de dentro” para se referir ao trabalho formativo a partir das situações problemáticas que afetam os professores, o que, segundo ele, poderá ocorrer “na própria instituição ou num contexto próximo a ela”. Mas, via de regra, o que se observa de programas de formação os quais visam a atingir um grande número de professores é que eles não têm esse olhar, mesmo em dadas situações de aprendizagens, previstas para a formação, considerando a diversidade e a contextualização, elementos que para o autor “permitem-nos ver a formação docente de outra maneira e provocam reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação”.

Entretanto, na maioria dos cursos de formação dos quais os professores participam, seus interesses não são levados em consideração. Nesse sentido, nem todos os conhecimentos compartilhados nessas formações emanam de suas necessidades, mas sim de uma problemática educacional visualizada pelos promotores da formação e que a consideram como sendo importantes.

Tardif (2011), ao abordar a questão, dá relevo aos saberes que servem de base ao ofício de professor. Segundo seus estudos, há muito se tem percebido que as práticas docentes e que os saberes que a permeiam não dizem respeito, única e exclusivamente, aos conhecimentos advindos dos cursos de formação inicial nem mesmo dos de formação continuada, pois os professores aprendem no exercício da profissão docente, no decorrer da construção de sua trajetória profissional. Aprendizado este multifacetado a ocorrer nas mais diferentes interlocuções, quer seja na troca de experiências com outros professores, quer seja no compartilhamento de teorias da educação nos próprios cursos de formação inicial e continuada, quer seja na experimentação de atividades que funcionam ou não com os alunos no dia a dia da sala de aula, quer seja na tentativa de solucionar os novos desafios colocados

pelos alunos aos professores no cotidiano da sala de aula. Quer dizer, os professores elaboram um conjunto de esquemas de ação demandado pelas situações cotidianas suscitadas pelo seu fazer pedagógico, o que, nos dizeres de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), denominamos de “saberes docentes”. Estes advêm de fontes diversas e são classificados como saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes profissionais e os saberes da experiência.

Ainda no bojo das discussões em torno da formação dos professores, considerando que os frutos das discussões as quais permeiam os encontros formativos podem ou não influenciar nas práticas dos professores, a seguir se discorrerá sobre o cotidiano e sua relação com as práticas pedagógicas.

### **O cotidiano e sua relação com as práticas pedagógicas**

Estudos e pesquisas educacionais e das Ciências Humanas têm abordado constantemente a questão do cotidiano. Neles, percebe-se um interesse pelas denominadas questões do dia-a-dia. Quando se opta por estudar o cotidiano para compreender as relações que se dão dentro da escola e, conseqüentemente, as formas como elas se manifestam no fazer pedagógico docente, é necessário vivenciarmos a escola, este espaço institucional no qual ocorrem os mais diversos tipos de relações sociais. Só assim será possível depreender o modo como elas realmente se dão.

Tendo isso claro, pode-se dizer que quando se discute as relações entre os saberes docentes e suas práticas pedagógicas, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tende-se a pensar, a princípio, na exigência de uma “estrita coerência entre teoria e prática” quando é desejado que os professores “abandonem, muito rapidamente, seus saberes e crenças e aceitem – passiva ou pacificamente – concepções e propostas de ensino de alfabetização com as quais nem sempre estavam familiarizados” (MORAIS, 2010, p. 33).

As práticas pedagógicas e suas relações com os saberes docentes podem também ser compreendidas à luz dos estudos de Certeau (2000), mais especificamente a partir dos conceitos de “estratégia” e de “tática”. Esta é “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro” e a estratégia é o “cálculo (ou a

manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado” (CERTEAU, 2000, p. 99-100).

Para Chartier (2002), muitos dos saberes dos professores advêm do “ouvir dizer” e “do ver fazer”, daí se considerar pertinente a afirmação de que “as culturas profissionais se transmitem sempre de boca a boca, no curso dos encontros e das experiências”, embora tais saberes nem sempre sejam conscientes, permanecendo, por vezes, “invisíveis e desconhecidos dos próprios sujeitos que os praticam” (CHARTIER, 2002, p. 14-15). Assim, ao concordar-se que, quando se defrontam com “textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que “o porquê fazer” e que “o trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de receitas” (CHARTIER, 2007, p.185-186), está-se também diante de uma possibilidade que pode ajudar na compreensão do saber-fazer docente, uma vez que se tem o entendimento de que os progressos docentes se dão na ação e pela ação, ou seja, é por meio da experimentação e da troca com os outros que o professor consolida seus saberes e “melhora” sua prática.

Na seção que segue, é abordado o processo formativo do município de Belém a partir do espaço que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC propiciou aos professores, estando o mesmo inserido no âmbito das políticas públicas educacionais de formação.

### **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Belém**

É sabido que aos professores deve ser assegurada a formação continuada, a fim de que sejam promovidas mudanças efetivas tanto na qualificação dos profissionais do ensino quanto aos processos de ensino. A garantia de acesso a programas de formação seria, de certa maneira, uma forma de valorizar profissionalmente o professor, considerando-o nesse processo como um sujeito capaz de produzir conhecimentos e não como um mero executor e reproduzidor.

Essa valorização profissional da qual se fala é também resguardada pela legislação educacional, por meio da LDB 9.394/1996, no seu artigo 67, e pelo Plano Nacional de Educação Nº 10.172/2001, respectivamente.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p.23).

Um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, que é a melhoria da qualidade do ensino, só poderá ser alcançado se a valorização do magistério for promovida. Sem essa valorização, qualquer empenho para atingir as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino seria em vão, posto tal valorização só poder ser adquirida por meio de uma política global de magistério a contemplar, ao mesmo tempo: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (BRASIL, 2001).

Para isso, o governo federal criou, dentre inúmeros programas, o Pró-Letramento, destinado aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, um programa de formação continuada voltado para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais, e o PNAIC, voltado para os professores do ciclo de alfabetização.

Para melhor compreensão de sua dinâmica formativa, as concepções de ensino e de aprendizagem referendadas pelas ações pedagógicas do programa, discorrer-se-á, aqui, apenas sobre o PNAIC, por este ter sido um dos cursos do governo federal aos quais a Secretaria Municipal de Educação de Belém aderiu, sem esmiuçá-lo, dentro da dinâmica de formação desse município, ressaltando que tal pesquisa foi encorajada a ser realizada aqui pelo interesse em investigar como ou quais os saberes das formações continuadas vivenciados por professores do ciclo de alfabetização no município de Belém eram mobilizados na prática cotidiana de sala de aula.

Belém criou seu próprio programa de formação em 2005 e, com a adesão ao Pacto em 2012, selecionou 32 profissionais que já faziam parte do grupo de formação do município para compor o quadro de profissionais que exerceriam o papel de orientadores de estudo do

Pacto na sua RME. Assim, a partir de 2013, sob orientação de formadores do Instituto de Educação Matemática e Ciências Integradas - IEMCI, esses orientadores seriam responsáveis pela formação de 615 professores alfabetizadores das escolas da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC.

Para que tal formação ocorresse, as secretarias de educação de todo país deveriam criar um cronograma de formação no qual fossem destinadas oito horas em um sábado do mês para que as formações dos professores alfabetizadores ocorressem, sem prejuízo para a aprendizagem do aluno, pois com as formações aos sábados, os alunos não precisariam ser dispensados para seus professores participarem dos encontros do Pacto.

Nesse contexto, Belém se organizou, mas de modo próprio. Como o município tinha sua própria dinâmica de formação, a mesma foi aproveitada para o Pacto, não precisando “mexer na vida dos professores”. Assim, os encontros formativos ocorrem duas vezes no mês, durante a semana, com duração de quatro horas cada. Essa organização só é possível porque na RME Belém os professores dispõem da HP – Hora Pedagógica, período semanal destinado aos estudos dos professores (um dia na semana o professor dispõe, dentro da sua carga horária de trabalho, de quatro horas para estudar, organizar suas atividades, trocar experiências com seus pares).

Considerando essa dinâmica de organização, percebeu-se que o município de Belém difere sua formação da diretriz do Pacto, pelo menos em termos de tempo. Então, a fim de vermos o que é comum entre os modos de fazer pontuados pelos coordenadores do Pacto no módulo linguagem, expressos tanto no caderno de apresentação quanto no caderno de Formação de professores no PNAIC e os modos de fazer do grupo de orientadores responsável pela formação dos professores alfabetizadores de Belém ou se há singularidades no(s) modo(s) de construir a prática formativa da referida RME, analisaram-se os dados das observações de 04 encontros formativos acompanhados pelas autoras do presente artigo, os quais totalizaram 16 horas, assim como trechos da entrevista realizada com a professora Júlia, sujeito da pesquisa.

### **O processo formativo**



Inicialmente, a intenção em acompanhar o processo formativo do sujeito desta pesquisa era apenas acompanhar a participação do mesmo nos encontros formativos, mas não teve como não se observar o processo como um todo: a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, os modos de fazer, as dinâmicas, os conteúdos, o envolvimento dos docentes, os encaminhamentos acerca do trabalho com os alunos. Então, ao tratar os dados oriundos desses encontros, primeiramente, fez-se o levantamento da concepção de alfabetização por trás das formações continuadas da Secretaria, para a qual a alfabetização é um processo de apropriação, pela criança, não só do sistema de escrita alfabética, mas também do uso de práticas sociais da leitura e da escrita, por meio da leitura com compreensão e da produção de textos coesos e coerentes dos mais diversos gêneros.

Avançando na sistematização dos dados, levantou-se as estratégias formativas de que o orientador de estudo lançava mão nos encontros. Tal levantamento, a princípio, pautou-se nas atividades sugeridas no caderno de apresentação do Pacto, sem perder de vista que são sugestões, o que abre a possibilidade de que outras estratégias sejam utilizadas, e foi isso que os orientadores de estudo de Belém fizeram: foram poucas as atividades sugeridas pelo Pacto utilizadas nos encontros formativos da RME Belém. As consideradas permanentes foram as mais usadas, mas não em todos os encontros. Das que foram classificadas como sendo “outras atividades”, somente duas foram empregadas, isso porque encaixaram-se as atividades “socialização do relato de uma semana de aula” e “socialização do para casa acerca de sugestões de leitura dos livros dos acervos complementares” como socialização de memória, e uma atividade em grupo que versava sobre a adaptação dos jogos da caixa amarela<sup>3</sup> com a descrição de suas regras como análise de recursos didáticos, já que os professores deveriam traçar considerações sobre a validade ou não desse recurso nas aulas de alfabetização.

Observou-se no processo formativo de Belém que algumas atividades, a saber, são recorrentes: leitura individual, leitura compartilhada, socialização de leituras e de práticas e elaboração de aulas, estratégias antes já utilizadas nas formações do Grupo-base<sup>4</sup>, segundo relatou a professora Júlia em sua entrevista.

<sup>3</sup> Jogos de consciência fonológica distribuídos pelo MEC a todas as escolas públicas do Brasil que ofertam o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e que faz parte dos recursos didáticos que compõem o Pacto.

<sup>4</sup> Denominação que, em 2005, recebeu o grupo de formadores da SEMEC-Belém.

Participo do projeto Expertise desde 2011, se não me engano, e desde sempre as mesmas dinâmicas são utilizadas, os mesmos conteúdos, as mesmas atividades, os mesmos encaminhamentos, até as sequências didáticas que devemos trabalhar a cada mês são as mesmas (Fragmento da entrevista da professora Júlia).

A fala da professora Júlia é reveladora e corrobora o que se observou ao longo dos encontros formativos: as formações priorizam a dinâmica e o conteúdo do seu próprio programa de formação.

O modo próprio como as formações continuadas da RME Belém são conduzidas leva a pensar sobre os conceitos de tática e de estratégia elaborados por Certeau (2000), principalmente quando, além do que se observou na performance do orientador de estudo da professora Júlia nos encontros formativos acompanhados, rememora-se a fala da coordenadora do Pacto no município ao apresentar o mesmo à sua RME, explicitando que o objetivo do PNAIC é alfabetizar as meninas e os meninos do Brasil até os oito anos de idade, mas que eles já o fazem, no município, aos seis anos, por isso dariam sequência ao trabalho que já desenvolvem.

Diante disso, pode-se trazer à baila que o modo de fazer ou, como diriam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), de “fabricar” suas práticas cotidianas se insere no que Certeau (2000, p. 99-100) denominou de tática, isto porque o modo peculiar com que Belém conduz o seu processo formativo, mesmo este estando inserido em um projeto maior, o Pacto, seria uma “ação calculada”. Dizendo de outra maneira, os orientadores de estudo da RME Belém (re)inventam a sua prática, valendo-se de táticas, pois, ao entenderem que os saberes aos quais tiveram acesso, no caso específico desta pesquisa, os saberes socializados nas formações dos orientadores de estudo, promovidas pela Universidade Federal do Pará, estão no campo do outro – uma discussão que é nacional e não necessariamente da RME –, procuram um meio de reinventar o que lhes foi imposto, por às vezes não concordarem com as estratégias educacionais vigentes ou impostas ou por acreditarem que o modo como promovem a formação, os conteúdos e as atividades selecionadas para nelas serem trabalhadas são suficientes para atender as necessidades de seus professores do ciclo de alfabetização. Assim, as estratégias podem ser modificadas na prática, apresentando-se de

um modo inventado taticamente, isto é, elas não aparecerão no cotidiano da mesma forma como foram elaboradas.

Como o programa de formação de Belém começou a se delinear em 2005 e se estabilizou em 2007 com o Projeto Expertise, pode-se supor que as fabricações cotidianas reveladas nas formações foram construídas pelo grupo de forma coletiva. Considerando essa possibilidade de construção, concorda-se com Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 255) quando estes afirmam que as táticas “construídas coletivamente são reveladoras de encontros de identidades profissionais e pessoais que convergem na construção de uma identidade comum, a do grupo escola”, no caso em questão, a do grupo de formação de professores.

Em sua entrevista, a professora Júlia verbalizou sobre sua insatisfação com o processo formativo conduzido pela Secretaria, insatisfação justificada pela concepção a qual a professora tem de formação continuada, de expectativas tidas por ela em torno das formações, e aqui não se refere à formação específica da Secretaria, mas de formação de um modo geral.

Espero novidade. Novidade que a gente não conhecia ainda de outros projetos, de outros programas [...]. Então, como se é proposto um projeto de governo federal, com toda a dinâmica que tem, que proporciona ao professor receber uma bolsa, uma bolsa auxílio, um material específico para se trabalhar com esses alunos, Literatura específica para se trabalhar com esses alunos, então o que tu esperas, digamos assim, é um salto de qualidade, um salto de qualidade na formação do professor, experiências novas, discussões novas, principalmente a discussão desse material [...] quando tu vais para essas formações, se é um programa de cunho nacional, tu esperas que se discuta realmente o que se é proposto nesse programa, que te mostre pelo menos o que foi. Então, quando você vai para uma formação, o que é que eu espero dessa formação? Discussões novas, que vão te acrescentar algo. Quando você chega lá que você vê que não é, que são repetições de anos anteriores, você acaba desanimando (Fragmento da entrevista da professora Júlia).

Para melhor compreensão desse sentimento expresso pela professora Júlia, vale a posição de Imbernón (2010, p. 61) que, ao apontar características que deveriam ser consideradas ao se pensar um projeto de formação continuada, diz algo aparentemente óbvio: “não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem”.

E a professora lança um olhar para esse questionamento, ela mesma se questionando quanto ao processo formativo do qual participa, clamando para que os professores sejam ouvidos.

Além de tal clamor, a professora também brada para as suas necessidades serem enxergadas nessas formações. Com relação a esse último aspecto, retoma-se novamente Imbernón (2010) que defende veementemente a formação continuada agindo sobre as situações problemáticas dos professores, criticando a formação *standard*, baseada em um modelo de treinamento pautado na racionalidade técnica, segundo a qual as situações problemáticas dos professores seriam solucionadas a partir de ações generalizadas, como se essas pudessem ser aplicadas em qualquer contexto educacional.

Diante disso, para a formação continuada do professor se tornar significativa para o profissional da educação, não basta apenas se considerar as situações problemáticas docentes. É necessário ainda que eles tenham voz, sejam co-partícipes desse processo, tornando-se também responsáveis pela sua própria formação.

Mesmo em meio a tantas críticas tecidas pela professora Júlia à formação desenvolvida por Belém, reconhece-se que ela não tira o mérito de aspectos julgados positivos no processo formativo da RME, pelo menos quando do início do Projeto Expertise ou quando o professor o qual ainda não havia passado pelo processo formativo da Secretaria passa a conhecê-lo. Isso ficou claro quando perguntamos o que ela apontaria como elemento de sua prática que atribuiria à formação e a mesma apontou como aspecto teórico a avaliação da escrita do aluno com base na psicogênese e algumas questões práticas como o uso do calendário, do glossário, da exposição em cartaz do texto do qual se exploram as palavras que compõem o glossário.

... o que ficou na questão da alfabetização foi essa questão da psicogênese da escrita que foi bem discutido. Eu, particularmente, não lembro de outras teorias [...] O quadro de chamada eu sempre usei antes do Expertise, mas o calendário, pra mim era complexo pra criança. Eu não trabalhava calendário, não trabalhava quadro numérico; assim, apresentação. Sempre coloquei pra visualizar, mas só de forma visual, sem explorar. Então ele foi mais... eu vejo assim que eu tomei consciência da importância dessas coisas pra ele já com o Expertise [...] Essa questão do calendário e todas essas metodologias, a questão do texto na parede, colocar o texto na parede,

desmembrar as palavras, colocar no glossário as palavras. Isso foi tudo do Expertise pra cá, com certeza! (Fragmento da entrevista da professora Júlia).

Em meio à análise feita e considerando que o Pacto tem toda uma estrutura pensada estrategicamente para ser operacionalizada em todo o território nacional, acredita-se que “as pessoas que se propõem a racionalizar sobre determinado espaço, elaborando normas, leis ou conceitos, estão construindo estratégias de operacionalização de determinado espaço que serão fabricadas nas práticas cotidianas, por meio de táticas de operacionalização” (FERREIRA, 2007, p. 67). No caso específico do PNAIC, o espaço onde ocorrerão as “fabricações” serão os estados e seus municípios, por meio de suas secretarias de educação. Cada uma, apesar de seu grupo de orientadores de estudo ter passado por uma formação, que também é contínua e processual, e específica para o desenvolvimento do programa, percebe-a de forma distinta. Tais percepções estão imbuídas de vários aspectos: o olhar do grupo, as concepções em torno da alfabetização e da formação docente, as experiências e as práticas vivenciadas na educação, além de questões profissionais, sociais, políticas e culturais, como explicita Certeau.

Assim, partindo das observações feitas ao acompanhar a professora Júlia em seu processo formativo e baseando-se nos aspectos que Certeau considera na operacionalização dessas práticas cotidianas, percebeu-se que as formações em Belém têm uma dinâmica que lhes é peculiar, uma “maneira específica de fazer alguma coisa” (FERREIRA, 2007, p. 67) e a qual se acredita ser eficaz. Para por em prática seu modo de fazer, a RME Belém lança mão de uma “margem de manobra” se considerar-se que “existe uma ordem que não pode ser mudada”, mas que também não é seguida tal como pensada.

Para ilustrar o que seria essa “margem de manobra” adotada pelo grupo de formação de Belém com relação à operacionalização de estratégias pensadas para o PNAIC, serão apresentadas as estratégias pensadas pelo Programa para se trabalhar com a Unidade 3, Ano 1, do módulo linguagem, mais especificamente as estratégias pensadas para se trabalhar a Unidade 3 no 2º momento da formação, além de passagens de um dos encontros formativos acompanhados e que, a partir dos trechos que explicitam sua dinâmica, ilustram as

“fabricações” do grupo de formação de Belém para operacionalizar essas estratégias pensadas para se trabalhar a Unidade 3.

**Quadro 1.** Sugestões de atividades para os encontros em grupo (BRASIL, 2013, p. 47-48)

- 1- Ler para deleite: “O casamento do rato com a filha do besouro”, de Rosinha.
- 2- Analisar, em pequenos grupos, algumas escritas de crianças trazidas pelo grupo, identificando os conhecimentos sobre a escrita demonstrados pelas crianças; relacionar com as experiências vivenciadas pelos professores ao utilizarem as atividades planejadas no encontro anterior.
- 3- Ler de modo compartilhado o texto 2 (O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?), a fim de poder definir o que é consciência fonológica (CF) e identificar quais habilidades de CF são importantes para o ensino do SEA.
- 4- Ler /discutir, em pequenos grupos, o relato da professora Suzani na seção “Compartilhando”: um grupo lê o primeiro texto dessa seção, outro grupo lê o segundo e outro grupo lê o terceiro; se a turma for grande, mais de um grupo pode ler o mesmo texto; socializar as opiniões sobre os relatos lidos.
- 5 - Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento do primeiro momento da unidade 3.
- 6 - Discutir, em grande grupo, sobre os textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura”, com base nas questões do grupo.

**Orientador:** Então, você trouxe aquela ideia? Os colegas da João Paulo vão dar uma sugestão pra gente. A ideia é que a gente possa estar sempre envolvendo aqui a questão da caixa de livros literários que foram encaminhados para as escolas.

**Orientador:** Eu preciso fazer atividades que envolvam o raciocínio dessa criança, no sentido de perceber que com as letras do nome dele se escrevem outras palavras, com sílabas do nome dele, ele pode escrever outras palavras ou nome de colegas, etc. É essa ponte de ligação que percebe a criança e, ao perceber, ela avança no processo de escrita [...] Então, o planejamento, ele é fundamental pra tu pensares nas atividades e para quem serve essas atividades e que estratégias metodológicas eu vou utilizar para o meu aluno avançar [...] Então, trouxeram o livro do Pacto? O volume, a unidade 3,

página 19. Vamos discutir um pouco a questão da consciência fonológica. Vou iniciar aqui a leitura, aí a gente segue, tá? Quando eu parar, aí o outro segue, Ok?

.....

**Orientador:** Vamos lá! Aqui nós temos os direitos de aprendizagem do primeiro ano [...] O que é que se faz com isso, tá? Do lado a sigla. Eu vou introduzir, aprofundar e consolidar, ok? Vamos lá!

**Professora:** Reproduzir seu nome; reconhecer e nomear as letras do alfabeto; diferenciar letras de números e outros símbolos; conhecer a ordem alfabética compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.

**Orientador:** Todos aí vão ser introduzidos, aprofundados e consolidados, ok?

[...] Só uma pausazinha aí. Aqui tens os direitos, é o eixo central do primeiro ano, são esses direitos aqui, tá? [...] Olha, por exemplo, reproduzir o seu nome. Aqui é fundamental ter que introduzir, aprofundar e consolidar, ou seja, o aluno tem ao longo do primeiro ano, ele tem que saber escrever o nome dele, logo no início.

.....

**Orientador:** ... Uma outra contribuição aqui é do material do Pacto pra gente tá refletindo, pra gente tá amadurecendo o nosso trabalho com as crianças, que vai contribuir pra gente compreender e avançar aí nesse sentido com as crianças [...] É um pouco rápido que a gente vai propor para desenvolver agora. Eu vou entregar uma fichazinha para vocês, só um esqueletinho aqui, pra que você possa... tem aqui dois pequenos quadros que está pedindo pra você colocar o nome dos alunos que você lembra da sua turma que são PS e o nome dos alunos que são S, pra gente pensar diante do texto, diante das atividades, de uma perspectiva de planejamento, que atividades eu posso utilizar

para essas crianças avançarem (Fragmento da formação continuada da professora Júlia).

Como se pode depreender desses fragmentos da transcrição da formação da professora Júlia, o seu orientador de estudo não conduziu o encontro do modo como foi pensado pelo PNAIC, mas sim do modo como foi planejado pelo grupo de orientadores do município, ainda que se perceba alguns elementos das estratégias pensadas pelo Pacto na formação, como, por exemplo, a leitura de modo compartilhado do texto 2 (O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?), mesmo que durante a leitura, com as intervenções do orientador, do estudo não tenha havido a explicitação da definição do que seja a consciência fonológica, a não ser a definição já presente no texto; e a leitura em grupo do relato da professora Suzani, apenas para embasar atividades que os professores deveriam elaborar.

Esse modo de fazer diferente mostra que, em Belém, as formações são singulares, haja vista seus formadores “fabricarem” singularmente suas práticas formativas, criando “táticas” quando, em seu planejamento, inserem textos do material elaborado “estrategicamente” para ser trabalhado por todas as secretarias de educação da Federação as quais aderiram ao Pacto, sejam elas estaduais ou municipais.

### **Considerações Finais**

Inegavelmente, a formação de professores é um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas na área educacional. Ela revela muitos aspectos que poderiam auxiliar a repensar os programas de formação de professores, seja ela inicial ou continuada, principalmente nas estratégias formativas dos mesmos, de modo que professores e formadores pudessem dialogar e, conjuntamente, organizar processos formativos vindouros, ancorados, dentre outros aspectos, em questões problemáticas do fazer docente.

Tal percepção é possível pelo viés da busca, pelo mergulho na literatura que trata sobre a formação de professores e o que a envolve, incluindo as práticas e os saberes docentes fabricados cotidianamente no “chão da escola, da sala de aula” e pela observação do fazer docente, o que se mostrou evidente na pesquisa realizada, a qual revela que o professor quer



ter vez e voz e não quer ser visto nem tratado como um mero executor de tarefas pensadas por outrem, do modo como se pensava o professor na concepção de formação pautada na racionalidade técnica, haja vista que os professores têm saberes e são capazes de construir conhecimentos e que os conhecimentos trazidos por eles são válidos.

Com a pesquisa, percebeu-se que os professores, tanto formadores quanto alfabetizadores, têm seu modo singular de “fabricar” suas práticas, ainda que seja reinventando outras já construídas por eles, por seus pares ou até mesmo por pessoas consideradas especialistas em educação. Assim sendo, os professores agem taticamente, modificando o que está a sua volta, valendo-se, por muitas vezes, de saberes experienciais, testados e legitimados no seu fazer cotidiano.

Durante a trajetória da pesquisa, muitos questionamentos foram feitos e muitos deles refletem ainda haver muito a ser pesquisado e muito mais a ser descoberto e compreendido acerca da formação docente, incluindo suas necessidades, seus anseios, suas concepções, seus saberes, suas opções, seus silenciamentos, suas resistências. Talvez, quando essas lacunas forem preenchidas e os aspectos ainda não evidenciados vierem à superfície, as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores se tornem mais visíveis e, conseqüentemente, haja a aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização que tanto se almeja, principalmente nas escolas públicas.

Enfim, esta pesquisa ainda está em aberto e há muito a ser desbravado, além de outras coisas as quais podem ser enxergadas, assim como as autoras podem mudar a si mesmas enquanto sujeitos, profissionais e estudiosas da educação.

## Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 38 maio/ago. 2008, p. 252-264.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei 9.394/96** – diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 03 mar. 2015.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2 – Morar, cozinhar**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. Fazer com: usos e táticas. In: **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**; tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007, p. 185-207.

CHARTIER, Anne-Marie. **Escola, cultura e saberes**. Conferência proferida na abertura do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, 2002, pp. 1-17.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. O cotidiano escolar como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 65-78.

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

MORAIS, Artur Gomes de. A pesquisa psicolinguística de tipo construtivista e a formação de alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. In: **Análise Social**. v. XXII (90), 1986-1º, p. 7-57

*MARGENS - Revista Interdisciplinar*  
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

*Dossiê: Formação Docente*  
VOL.10. N. 14. Jun 2016. (p. 12-30)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. In: **Sociologie et sociétés**. Vol. 23, nº1, 1991, p. 55-69. Disponível em: <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>. Acesso em: 03/03/2015.