

## ESTRATÉGIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO PNAIC-UFPEL

JOSIANE JARLINE JÄGER<sup>1</sup>; MARTA NÖRNBERG<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas – [josianejager@gmail.com](mailto:josianejager@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas – [martanornberg0@gmail.com](mailto:martanornberg0@gmail.com)

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa que se ocupa em descrever e analisar as estratégias formativas da formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) conduzido pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O planejamento e desenvolvimento de estratégias formativas estão vinculados à concepção, ao modelo e aos objetivos previstos para a formação de professores.

Uma formação continuada na perspectiva clássica possui caráter de atualização, é composta por atividades de “reciclagem” e “capacitação” (CANDAU, 1996) que possuem caráter eventual e, frequentemente, não abarcam as necessidades formativas dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2010). Esse modelo de formação dicotomiza teoria e prática: à Universidade cabe o papel de produzir teorias e aos professores a sua aplicação e transposição didática (CANDAU, 1996). Esse modelo de formação clássico possui a lógica da racionalidade técnica que toma o professor como aplicador da teoria e técnica científica, ignorando a complexidade dos fenômenos educativos que são únicos e irrepetíveis, além de desconsiderar o professor como sujeito intelectual e articulador de processos e práticas. Dessa forma, compreendemos que essa modalidade de formação pouco colabora para que os professores pensem a ação de ensino, pois não há uma única teoria que abranja a imprevisibilidade dos encontros educativos. Por isso, assumimos a professora como intelectual que através da reflexão sobre, para e a partir da ação pedagógica e por meio da interconexão com estudos teóricos e diálogos entre pares constrói seu conhecimento profissional.

Outro modelo de formação, que surge como contraponto à divisão entre formação inicial e continuada é a apostila na formação como *continuum* (Diniz-Pereira, 2010). Esta concepção se ampara no paradigma da racionalidade prática e sustenta a formação como modelo reflexivo. Toma como base a construção do conhecimento profissional de forma processual, na relação com a realidade que o professor se defronta. Assim, o professor incorpora e transcende o conhecimento advindo da racionalidade técnica (MIZUKAMI et al., 2002).

Assim, em contraposição ao modelo clássico de formação, foi se desenvolvendo uma nova concepção de formação continuada, que se sintetiza em três teses: I) o locus de formação a ser privilegiado é a própria escola; II) toda formação deve ter como referência o saber docente e sua valorização; III) a formação continuada precisa considerar as diferentes etapas de desenvolvimento profissional nas quais as professoras se localizam (CANDAU, 1996).

Na formação continuada do programa PNAIC, apesar do locus não ser a escola, a formação acontece de alguma forma por dentro da profissão (NÓVOA, 2007, 2009, 2011) à medida que abarca conteúdos relativos ao trabalho pedagógico e ocorre entre pares docentes que atuam majoritariamente nas escolas como professoras alfabetizadoras ou coordenadoras pedagógicas. Além disso, a proposta formativa do PNAIC apresenta outra singularidade: dá-se entre pares, professoras da escola básica na relação com a Universidade. Assim, favorece-se a imbricação entre “comunidade de formadores de professores” e

“comunidade dos professores” (NÓVOA, 2007). Além disso, destaca-se os diferentes níveis de desenvolvimento profissional nos quais as professoras se encontram, pois cada professora possui conhecimentos diferentes. Esse fator pode ser tomado como um facilitador para a formação quando se pensa na construção de uma outra cultura profissional que seja mais colaborativa e favoreça o aprender entre pares que possuem diferentes conhecimentos.

As estratégias formativas são ações em contexto de formação de professores que colocam em movimento o desenvolvimento profissional. Observamos que a formação de professores tem sido fortemente influenciada por uma racionalidade técnica na qual o conhecimento é fragmentado e utilitarista, modelo formativo que condiciona a prática do professor favorecendo uma ação pedagógica rotineira e técnica. Nesse sentido, elencamos questionamentos importantes relativos às estratégias formativas em contexto de formação continuada: As estratégias formativas proporcionam a criação de espaços formativos de que tipo e características? As estratégias formativas colaboram para que se pense e se reconstrua a ação de ensino ou favorecem a reprodução de uma lógica utilitarista e prescritiva?

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa e utiliza o método interpretativo (GRAUE, 2003). Este recorte se ocupa em descrever as estratégias formativas adotadas e recriadas no contexto da formação continuada do PNAIC-UFPEL com base na obra que analisa materiais produzidos a partir dos encontros formativos (NÖRNBERG et al, 2018). A formação do PNAIC possui uma estrutura de profissionais fixa: os (1) Supervisores e (2) Formadores são vinculados às Instituições de Ensino Superior, que organizam e planejam as atividades de estudo e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas (3) Orientadoras de Estudo (OEs), profissionais vinculadas diretamente às redes de ensino, que, por sua vez, realizam as atividades de formação com as (4) Professoras Alfabetizadoras nos diferentes municípios. Os Coordenadores Locais possuem a função de apoiar os OEs e viabilizar a formação conduzida pelas OEs com as Professoras Alfabetizadoras.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na esfera da política de formação do PNAIC foram assumidos alguns princípios para as práticas formativas, com base nas orientações gerais do programa: a prática da reflexividade; a mobilização de saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração (GRANDO, NÖRNBERG, 2018). Partindo desses princípios, foram organizadas as estratégias formativas, cujo processo começava com reuniões de estudo entre a equipe da coordenação geral e supervisão da formação na instituição de ensino superior (IES) responsável pela formação. Nesses momentos eram especificados aspectos conceituais a serem contemplados em cada encontro das formadoras com as OEs, indicando leituras que seriam realizadas nos cadernos de formação do PNAIC, assim como artigos, livros e vídeos a serem usados para ampliar as discussões. Também eram sugeridas formas de sistematização das leituras e oficinas que privilegiavam o debate sobre as temáticas que eram foco de estudo (FERREIRA, 2018).

Em um segundo momento, os supervisores apresentavam a proposta da formação para os formadores, que a discutiam e a modificavam, re-criando as estratégias formativas. Os formadores se reuniam, conforme seus polos de

atuação, para estudar os textos dos cadernos de formação e os materiais de apoio teórico-metodológico. Os estudos e as discussões tinham como foco aspectos conceituais que seriam abordados nas formações e a análise dos relatos de experiência. Caso houvesse necessidade de aprofundamento as formadoras contavam com o apoio das supervisoras (FERREIRA, 2018) que colaboravam com uma reflexão crítica e reconstrutiva sobre o planejamento elaborado pelas formadoras, constituindo-se um espaço de trocas e colaboração também entre as formadoras (SOUZA, PEREIRA, 2018). No caso da instituição investigada, constituiu-se como um princípio importante para o processo formativo a busca constante por tornar mais intrínseca a relação entre os conteúdos estudados e a prática cotidiana da sala de aula.

Estabeleceram-se algumas práticas para que a formação tivesse uma linha condutora comum: a leitura, a escrita, a socialização e a análise das práticas de ensino, a discussão em grupos. Por isso, definiu-se que em todos os encontros seriam realizadas algumas estratégias formativas tais como: a leitura deleite, o contrato didático, o relato de práticas, a mostra de trabalho, a escrita da caderneta de metacognição, a leitura e sistematização dos estudos, as oficinas. Essas estratégias tinham o objetivo de compartilhar saberes, dúvidas e inquietações. As estratégias formativas adotadas incidiam na formação dos professores e, também, poderiam ser adotadas na formação conduzida com as professoras alfabetizadoras e no planejamento das atividades de ensino do ciclo de alfabetização.

A equipe PNAIC desta IES buscava promover espaços que propiciassem aos professores “pensar, analisar, interpretar, questionar e ampliar a sua ação pedagógica de forma sistemática e reflexiva” (FERREIRA, 2018, p.64) com o apoio das teorias estudadas. A proposta sustenta a noção de que a formação continuada não pode sanar todos os problemas da profissão docente, mas, pode oferecer e ser capaz de propiciar melhorias significativas nas ações pedagógicas através de estratégias formativas que priorizem a reflexão, o registro e a autoavaliação do trabalho docente.

Cabe ainda dizer que a equipe do PNAIC teve como premissa a docência como trabalho intelectual para planejar as ações formativas. Assim, a formação buscava valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância das práticas de ensino para formação docente com apoio de estudos teóricos (FERREIRA, 2018). Para elaboração do planejamento tomado como ação reflexiva contínua para e sobre a prática desenvolvida que demanda replanejamentos, evidencia-se que as formadoras “[...] necessitaram de conhecimento teórico-prático, capacidade de análise reflexiva, compreensão dos processos de formação continuada, criatividade no planejamento e cooperação ao trabalhar em equipe” (SOUZA, PEREIRA, 2018) demonstrando a sua autonomia enquanto formadoras.

#### 4. CONCLUSÕES

Entendemos as estratégias formativas como escolhas que fazem parte do processo de formação, que podem ser recriadas durante a sua realização, pois compreendemos que os encontros formativos envolvem riscos e desvios do programa por acontecer no espaço entre sujeitos. Assim, esse espaço formativo não pode ser totalmente previsto, pois trata-se de um espaço disjuntivo (BIESTA, 2013), afinal, os sujeitos transgridem o programa, o encontro e recriam o espaço formativo com outras ações. Trata-se de um espaço que também é intersubjetivo (BIESTA, 2013) em razão da pluralidade característica dos sujeitos, o que abre a possibilidade de outros começos e movimentos transformativos.

Dessa forma, não operamos com as estratégias formativas na perspectiva de um plano de controle ou um programa que não pode ser alterado, mas como possibilidade de produzir e configurar cenários formativos, ajudando a resolver problemas diversos. O universo da ação, por ser complexo, abrange o imprevisto, o acaso, a iniciativa, a decisão (NÖRNBERG, CAVA, 2017). No encontro formativo entre professoras, as estratégias podem sofrer alterações e modificações conscientes, o que mostra um considerável grau de autonomia das formadoras na condução do processo formativo, pois estas buscavam abarcar as necessidades formativas das professoras orientadoras de estudo. As estratégias formativas, enquanto possibilidades de articular dimensões teórico-conceituais inerentes à ação pedagógica, parecem ampliar a relação teoria-ação, tornando-se geradoras de movimentos formativos.

Nesse sentido, é relevante investigar como as estratégias formativas proporcionam que as professoras operem com os conhecimentos, especialmente para compreender e atuar frente à complexidade dos fenômenos educativos, de modo que qualifiquem sua ação pedagógica, desenvolvendo uma reflexividade teórica *sobre, para e a partir de* suas ações, transgredindo uma racionalidade pragmática e instrumental que muitas vezes conduz os processos de formação continuada.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FERREIRA, C. R. G. Estratégias formativas propostas na formação continuada do PNAIC. In: NÖRNBERG, M. et al. (org). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada.** Vol.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018.
- GRANDO, K.; NÖRNBERG, M. Formação de professores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: \_\_\_\_\_. **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada.** Vol.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018.
- GRAUE, M. E. A interpretação em contexto. In. GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- NÖRNBERG, M.; CAVA, P. O que é da ordem do teórico e do prático? Reflexões sobre formação de professores em contexto de estágio. In: NÖRNBERG, M. (org). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional.** São Leopoldo: Oikos Editora, 2017.
- NÖRNBERG, M. et al. **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada.** Porto Alegre: Evangraf, 2018.
- SOUZA, E. PEREIRA, I. Planejamento das formações: a construção da autonomia docente dos formadores. In: NÖRNBERG, et al. (org). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada.** Vol.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018.