



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA BRITO DE ARAÚJO CAVALCANTE**

**PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EDUCAÇÃO  
PROBLEMATIZADORA: ITINERÂNCIAS DE ALFABETIZADORES**

**TERESINA-PI  
2022**

**JULIANA BRITO DE ARAÚJO CAVALCANTE**

**PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EDUCAÇÃO  
PROBLEMATIZADORA: ITINERÂNCIAS DE ALFABETIZADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação de Professores e Práticas da Docência.

**Orientador:** Dra. Antônia Edna Brito.

**TERESINA-PI  
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processos Técnicos

C377p Cavalcante, Juliana Brito de Araújo  
Para uma formação continuada como educação  
problematizadora: itinerâncias de alfabetizadores / Juliana  
Brito de Araújo Cavalcante. – 2022.  
232 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro  
de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Teresina, 2022.  
“Orientadora: Dra. Antônia Edna Brito.”

1. Formação continuada. 2. Alfabetização. 3. Educação  
problematizadora. I. Brito, Antônia Edna. II. Título.  
CDD 370.71

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

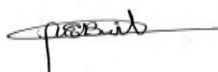
**JULIANA BRITO DE ARAÚJO CAVALCANTE**

**PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EDUCAÇÃO  
PROBLEMATIZADORA: ITINERÂNCIAS DE ALFABETIZADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas da Docência, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 25/02/2022.

**BANCA EXAMINADORA:**




Dra. Antonia Edna Brito  
Presidente/Orientador/UFPI

Assinado por : **Maria Teresa Ribeiro Pessoa**  
Num. de Identificação: 04131134  
Data: 2022.08.17 16:05:23+01'00'

Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa  
Titular: Examinadora Externa/Universidade de Coimbra



Dra. Emanoela Moreira Maciel  
Titular: Examinadora Externa/UFPI

Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques   
Titular: Examinadora Interna/UFPI

Documento assinado digitalmente  
**ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES**  
Data: 14/09/2022 16:09:45-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>



Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo  
Titular: Examinadora Interna/ UFPI

A Deus, a quem pertence a minha vida;

Ao meu esposo, José de Ribamar, e ao meu filho, José Lucas, pelo amor e dedicação de todos os dias;

Aos meus pais, Antônio Hermes e Maria de Jesus, por acreditarem em mim e por me ensinarem a sonhar.

## AGRADECIMENTOS

Aprendi ao longo da minha vida que gratidão é uma virtude que agrada ao coração de Deus e de todos que fazem parte da nossa história, razão porque eu estou feliz em poder agradecer a todos que contribuíram de alguma forma para que eu pudesse realizar esse grande projeto, concluir o Doutorado em Educação. Para realização desse projeto precisei de uma grande rede de apoio, mobilizada pelo amor que fomos construindo ao longo da nossa caminhada. Agradeço a Deus pelo amor incondicional. Durante todo esse trabalho senti o seu cuidado, nos momentos difíceis e nos momentos felizes que vivenciei ao longo dos quatro anos de doutoramento. Minha trajetória no doutorado foi marcada pelo nascimento de meu filho, de forma prematura, no primeiro ano do curso, materializando um milagre de Deus! A Ele, pois, a Glória por tudo!

À minha orientadora, Dra. Antonia Edna Brito, por tanto conhecimento produzido em uma caminhada cheia de amor e respeito. Ser sua orientanda foi um privilégio! A senhora me ensinou com tanta amorosidade, sobre a importante relação educador-educando, a partir do diálogo, da generosidade e da ética.

Ao meu esposo, José de Ribamar, pelo companheirismo, amor e paciência, por acreditar em mim! Obrigada, meu amor, por me ajudar a chegar até aqui! Ao meu filho José Lucas pelo amor mais puro! Com você a minha trajetória se tornou mais linda e prazerosa!

À minha mãezinha, Maria de Jesus, por sua dedicação e por todo o amor, por estar sempre ao meu lado em todos os momentos! Gratidão, também, ao meu pai, Antônio Hermes, meu grande incentivador, sempre me encorajando com todo amor! Obrigada, pai! Ao meu amado irmão, Herbert Brito, por todo o seu carinho e zelo para comigo! Ao meu sobrinho querido, João Herbert e à minha cunhada Cristielle por todo carinho e apoio!

Agradeço à minha irmã Zuila Brito, que sempre esteve ao meu lado com todo amor e cuidado! Obrigada por você existir em minha vida! Ao meu sobrinho João Matheus por ser tão companheiro nesse período e pelo amor dedicado à tia!

Agradeço às orações da minha avó amada, Dona Hilda e todo o amor que sempre dedicou a mim! A todos os meus tios, em especial à minha tia Deusilene e ao meu tio Raimundo Ribeiro, sempre tão presentes na minha vida, me inspirando com seu amor e carinho!

Agradeço a todos da família Tavares, em especial à minha sogra Maria de Jesus Tavares e às minhas cunhadas Roberta, Zenaide, Socorro Tavares, Francisca das Chagas, Lourdes, Natália por todo apoio e dedicação a mim e ao meu filho durante nesse período.

Agradeço a colaboração da Banca Examinadora de Qualificação da tese pelas contribuições ao trabalho. Obrigada às professoras Dra. Teresa Pessoa, Dra. Emanuela Maciel, Dra. Eliana Alencar e Dra. Josania Portela.

Gratidão aos professores do PPGEd pelos conhecimentos partilhados ao longo do doutorado. Gratidão, também, aos colegas da 11ª Turma, em especial à Jelma, Luana Alencar e Náldia Paula, Marcoeles e Bruna pela amizade!

Às minhas queridas amigas: Joilda Albuquerque, Jacira, Valéria, Samara Viana, Julciele Silva, Socorro Santa, Samara Oliveira, Ana Gabriela, Edilene, Antônia Ravache e Cleonice! Vocês são presentes de Deus para mim, obrigada por todo apoio!

A todos os irmãos da Igreja Cristã Evangélica em São Raimundo Nonato por serem uma família para mim! Ao pastor Luís Carvalho e à Irmã Rosa por serem tão presentes em minha vida! À Dra. Isabel Marlúcia e a Dra. Márcia Rodrigues pelo cuidado e carinho! Obrigada ao Dr. João Gabriel pelo grande apoio!

Agradeço de maneira especial aos colaboradores da pesquisa (Agnaldo, Jandira, Marleide, Rosângela, Ana Cláudia) que prontamente atenderam ao meu convite! Minha gratidão e o meu respeito a todos os professores alfabetizadores. Agradeço ainda a todos que compõem a Secretaria Municipal de São Raimundo Nonato-PI, em especial à ex-secretária Silmara Oliveira e à Francisca Oliveira por todo o apoio e à professora Carmen Lúcia pela amizade! Agradeço, por fim, às amigas e companheiras da Universidade Estadual do Piauí, Marla Ariane e Joana Campos!

Que Deus abençoe a cada um de vocês que marcaram a minha história durante a concretização do grande sonho de realizar o doutorado!

CAVALCANTE, Juliana Brito de Araújo. **Para uma formação continuada como educação problematizadora**: itinerâncias de alfabetizadores. 2022. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

## RESUMO

**Para uma formação continuada como educação problematizadora**: itinerâncias de alfabetizadores.

Juliana Brito de Araújo Cavalcante

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada de alfabetizadores e como questão-problema: Que alternativas podem ser incorporadas à formação continuada de alfabetizadores para que se efetive como educação problematizadora, de modo a afetar as práticas docentes no ensino da linguagem escrita? Com base na questão central da pesquisa, foram definidas as seguintes questões norteadoras para o estudo: Que percursos da formação continuada têm sido vivenciados pelos alfabetizadores? Que aspectos da prática docente mobilizam alfabetizadores para a formação continuada? Em que medida os alfabetizadores participam da definição dos conhecimentos a serem socializados na formação continuada de alfabetizadores? O que pensam e esperam os alfabetizadores da formação continuada? Na perspectiva de alfabetizadores, como a formação continuada deve ser desenvolvida para favorecer a problematização da prática docente? Com base nos questionamentos empreendidos, o estudo baseia-se no seguinte pressuposto: a formação continuada de alfabetizadores em uma perspectiva problematizadora, subsidiada pela reflexão, diálogo, engajamento e conscientização, poderá afetar o desenvolvimento do processo de alfabetização em suas configurações teóricas e metodológicas, implicando na compreensão dos professores a respeito do protagonismo que necessitam assumir em seus processos formativos e na importância de se reconhecerem como autores de suas práticas. A fundamentação teórica sobre a formação continuada foi construída com base, entre outros, nos seguintes autores: Formosinho (2009), Nóvoa (1997, 2017), Gatti (2015), Candau (2003), Freire (1989). Sobre alfabetização, o estudo apoia-se, entre outros, em Ferreiro e Teberosky (1999), Freire (1989, 2008), Garcia (2003), Goulart (2014), Morais (2012), Pérez (2008), Smolka (1999), Soares (2004, 2020), e acerca da educação problematizadora, baseia-se, entre outros, nos estudos de Freire (1963, 1987, 1996, 1997, 2008), Freitas (2004) e Pérez Gómez (2010). A investigação narrativa foi desenvolvida a partir dos aportes teóricos da abordagem biográfica com base, entre outros, em Souza (2006, 20014), Dominicé (2010), Jossó (2004), Passegi (2016). Os dispositivos utilizados foram a entrevista narrativa, o memorial de formação e os ateliês biográficos. Participaram da investigação cinco professores alfabetizadores que atuam em escolas públicas da rede municipal de ensino de São Raimundo Nonato-PI. O resultado da análise das narrativas, indica que os colaboradores do estudo têm participado de diferentes eventos de formação continuada, que nas formações vivenciadas predominam aspectos da educação bancária. O estudo conclui que os alfabetizadores, reconhecem a necessidade de mudanças na formação continuada e indicam alternativas (reflexão crítica, unidade teoria prática, diálogo, compartilhamento de experiências, engajamento político, conscientização), para que essa formação constitua educação problematizadora.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Alfabetização. Educação Problematizadora.



CAVALCANTE, Juliana Brito de Araújo. **For continuing education as problematizing education: itinerancies of literacy teachers.** 2022. 235f. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Piauí, Teresina, 2022.

## ABSTRACT

**For continuing education as problematizing education: itinerancies of literacy teachers.**

Juliana Brito de Araújo Cavalcante

The present research has as its object of study the continuing education of literacy teachers and as a problem-question: What alternatives can be added to the continuing education of literacy teachers so that it becomes effective as problematizing education, in order to affect teaching practices in the teaching of written language? What aspects of teaching practice mobilize literacy teachers for continuing education? To what extent do literacy teachers participate in defining the knowledge to be socialized in their continuing education? What do literacy teachers in continuing education think and expect? From the perspective of literacy teachers, how should continuing education be developed in favor of problematizing teaching practice? Based on the questions undertaken, the study is conducted by the following assumption: the continued training of literacy teachers in a problematizing perspective, subsidized by reflection, dialogue, engagement and awareness, may affect the development of the literacy process in its theoretical and methodological configurations, implying in the understanding teachers about the role they need to assume in their training processes and in the importance of recognizing themselves as authors of their practices. The theoretical foundation on continuing education was built on the following authors: Imberón (2011), Formosinho (2009), Nóvoa (1997, 2017), Garcia (1999), Gatti (2015), Candau (2003), Freire (1989), among others. On literacy, the study is based on Ferreiro and Teberosky (1999), Freire (1989, 2008), Garcia (2003), Goulart (2014), Morais (2012), Pérez (2008), Smolka (1999), Soares (2004, 2020), among others. And in regard to problematizing education, the theoretical discussion is based on the studies of Freire (1963, 1987, 1996, 1997, 2008), Freitas (2004), Pérez Gómez (2010), among others. The narrative type research was developed from the theoretical contributions of the biographical approach based on Souza (2006, 20014), Dominicé (2010), Jossó (2004), Passegi (2016), among others. The devices used for data production were the narrative interview, the training memorial and the biographical workshops, and the interpretive-comprehensive analysis of the narratives was performed according to Souza (2014). Five literacy teachers who work in public schools in the municipal education network of São Raimundo Nonato-PI were part of the investigation. The result of the analysis of the narratives indicates that the collaborators of the study have participated in different events of continuing education, in which aspects of banking education predominate in the training experienced. The study concludes that literacy teachers recognize the need for changes in continuing education and indicate alternatives (critical reflection, practical theory unit, dialogue, sharing experiences, political engagement, awareness), in the sense that this training constitutes problematizing education.

Keywords: Continuing Education. Literacy. Problematizing Education.

CAVALCANTE, Juliana Brito de Araújo. **Por la educación permanente como educación problematizadora:** itinerancias de alfabetizadores. 2022. 235f. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Universidad Federal de Piauí, Teresina, 2022.

## RESUMEN

Juliana Brito de Araújo Cavalcante

La presente investigación tiene como objeto de estudio la formación continua de los alfabetizadores y como problema-pregunta: ¿Qué alternativas se pueden incorporar a la formación continua de los alfabetizadores para que se haga efectiva como educación problematizadora, para incidir en las prácticas docentes en la enseñanza del lenguaje escrito? A partir de la pregunta central de la investigación, se definieron las siguientes preguntas orientadoras del estudio: ¿Qué caminos de formación permanente han vivido los alfabetizadores? ¿Qué aspectos de la práctica docente movilizan a los alfabetizadores para la educación continua? ¿En qué medida los alfabetizadores participan en la definición de los saberes a socializar en la formación continua de alfabetizadores? ¿Qué piensan y esperan los alfabetizadores en la formación continua? Desde la perspectiva de los alfabetizadores, ¿cómo se debe desarrollar la formación permanente para favorecer la problematización de la práctica docente? A partir de las preguntas realizadas, el estudio parte del siguiente supuesto: la formación permanente de alfabetizadores en una perspectiva problematizadora, sustentada en la reflexión, el diálogo, el compromiso y la sensibilización, puede afectar el desarrollo del proceso de alfabetización en sus configuraciones teóricas y metodológicas, implicando en la comprensión de los docentes sobre el rol que deben asumir en sus procesos de formación y en la importancia de reconocerse como autores de sus prácticas. La base teórica sobre la formación continua se construyó con base, entre otros, en los siguientes autores: Imbernón (2011), Formosinho (2009), Nóvoa (1997, 2017), García (1999), Gatti (2015), Candau (2003), Freire (1989). Sobre la alfabetización, el estudio se basa, entre otros, en Ferreiro y Teberosky (1999), Freire (1989, 2008), García (2003), Goulart (2014), Morais (2012), Pérez (2008), Smolka (1999), Soares (2004, 2020), y sobre de la problematizadora, la discusión teórica se sustenta, entre otros, en los estudios de Freire (1963, 1987, 1996, 1997, 2008), Freitas (2004) y Pérez Gómez (2010). La investigación de tipo narrativo se desarrolló a partir de los aportes teóricos del enfoque biográfico a partir, entre otros, de Souza (2006, 20014), Dominicé (2010), Jossó (2004), Passegi (2016). Los dispositivos utilizados para la producción de datos fueron la entrevista narrativa, el memorial de formación y los talleres biográficos, siendo realizado el análisis interpretativo-comprehensivo de las narrativas, según Souza (2014). Participaron de la investigación cinco profesores alfabetizadores que actúan en escuelas públicas de la red municipal de educación de São Raimundo Nonato-PI. El resultado del análisis de las narrativas indica que los colaboradores del estudio han participado en diferentes eventos de educación continua, que en las formaciones experimentadas predominan aspectos de la educación bancaria. El estudio concluye que los alfabetizadores reconocen la necesidad de cambios en la educación continua e indican alternativas (reflexión crítica, unidad de teoría práctica, diálogo, intercambio de experiencias, compromiso político, conciencia), por lo que esta formación constituye una educación problematizadora.

**Palabras-clave:** Educación Continua. Alfabetización. Educación Problematizadora.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Terminologias vinculadas à abordagem biográfica .....	34
Figura 2 – Planejamento das unidades de análise temáticas do Capítulo IV.....	64
Figura 3 – Planejamento das unidades de análise temáticas do Capítulo V.....	64
Figura 4 – Unidades de análise temáticas.....	133
Figura 5 – Contribuições da formação continuada para a prática docente.....	158
Figura 6 – Unidades de análise temáticas.....	170
Figura 7 – Desvelando a formação continuada: unidade teoria-prática como lentes.....	176
Figura 8 – O que mobiliza os professores para a formação continuada.....	185
Figura 9 –Aspectos que demarcam o engajamento na formação continuada .....	194
Figura 10 –Alternativas para a formação continuada como educação problematizadora.....	203

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Dispositivos utilizados na produção de narrativas .....	42
Quadro 2 – Pergunta geradora da Entrevista Narrativa.....	45
Quadro 3 – Eixos temáticos para a elaboração do memorial.....	48
Quadro 4 – Princípios da formação continuada como educação problematizadora.....	81
Quadro 5 – Concepções de alfabetização e seus pressupostos.....	111
Quadro 6 – Métodos de alfabetização.....	115
Quadro 7 – Síntese de formações narradas pelos colaboradores alfabetização.....	147
Quadro 8 –Alfabetizadores: o que pensam e esperam da formação continuada .....	167

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

FMI – Fundo Monetário Internacional

GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Metodologia de Pesquisa e Ação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

NUPED – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG'S – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organizações das Nações Unidas

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil

SEALF – Secretaria de Alfabetização

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I- DA ABORDAGEM BIOGRÁFICA E DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA COMO APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICA</b> .....	31
1.1 ABORDAGEM BIOGRÁFICA NA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	31
1.2 INVESTIGAÇÃO NARRATIVA E ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS: SINGULARIDADES DA PESQUISA-FORMAÇÃO .....	34
1.3 DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO NARRATIVAS NA PESQUISA .....	41
<b>1.3.1 Entrevista Narrativa com alfabetizadores: releituras da formação continuada</b> ....	42
<b>1.3.2 Memorial como dispositivo de pesquisa-formação</b> .....	45
<b>1.3.3 Ateliês biográficos</b> .....	49
1.4 DE PROFESSORES A NARRADORES: QUEM SÃO OS SUJEITOS BIOGRÁFICOS DA PESQUISA.....	52
1.5 LUGAR DE FALA E DE ATUAÇÃO DOS COLABORADORES DA PESQUISA ...	59
1.6 REFERENCIAL DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS .....	61
<b>CAPÍTULO II- FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: DA PERSPECTIVA TÉCNICA À PERSPECTIVA PROBLEMATIZADORA</b> .....	66
2.1 DIFERENTES CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	66
<b>2.1.1 Formação continuada: o que subjaz à perspectiva tecnicista?</b> .....	76
<b>2.1.2 Formação continuada na perspectiva da educação problematizadora</b> .....	79
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: DIÁLOGOS COM AS PRÁTICAS DOCENTES?.....	88
2.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS.....	90
<b>2.3.1 Programa Parâmetros em Ação</b> .....	92
<b>2.3.2 Programa de Formação de Alfabetizadores/PROFA</b> .....	94
<b>2.3.3 Programa Pró-Letramento</b> .....	96
<b>2.3.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</b> .....	98

<b>2.3.5 Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender</b> .....	100
<b>CAPÍTULO III- PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: DA PERSPECTIVA TRADICIONAL À PERSPECTIVA DISCURSIVA</b> .....	105
3.1 ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: REFLETINDO SOBRE DIFERENTES CONCEPÇÕES .....	106
3.2 PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA NA PERSPECTIVA TRADICIONAL .....	112
3.3 PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA .....	119
3.4 PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.....	124
3.5 ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO.....	127
<b>CAPÍTULO IV- ITINERÂNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: ASPIRAÇÕES POR UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA?</b> .....	132
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZADORES .....	133
4.2 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA ALFABETIZADORA.....	148
4.3 ALFABETIZADORES: O QUE PENSAM E ESPERAM DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	159
<b>CAPÍTULO V- FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA: QUAIS ALTERNATIVAS?</b> .....	169
5.1 DESVELANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA: UNIDADE TEORIA-PRÁTICA COMO LENTES.....	170
5.2 ALFABETIZADORES E A MOBILIZAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	177
5.3 ENGAJAMENTO POLÍTICO DOS ALFABETIZADORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	186
5.4 ALTERNATIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA.....	195
<b>CONCLUSÃO</b> .....	205
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	215
<b>APÊNDICE A</b> .....	224

<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>230</b>



## INTRODUÇÃO

A formação continuada de alfabetizadores no Brasil tem sido abordada em diferentes perspectivas e, também, a partir da análise das políticas oficiais nesta área, tendo como foco conhecer os impactos de programas de formação na prática e na profissionalidade docente, bem como para refletir a respeito do alcance das ações formativas. As ações formativas, estabelecidas por diferentes programas de governo constituem iniciativas que necessitam de uma análise acurada, considerando os diferentes fatores que interferem nas práticas de ensinar. Não me parece coerente a análise dos efeitos ou impactos da formação continuada de professores em suas práticas sem considerar as condições objetivas e subjetivas em que se materializam. É relevante ponderar, ainda, sobre o caráter passageiro das políticas de formação continuada de professores, decorrentes do fato de não constituírem políticas de Estado, o que poderia fortalecer a consolidação de ações permanentes na formação dos professores.

No âmbito dessa temática emergem muitos questionamentos que colocam em xeque a importância da formação continuada, sem, contudo, proceder a uma análise criteriosa das condições objetivas e subjetivas dos processos formativos e das práticas docentes, conforme mencionado. Por essa razão, compreendo que as pesquisas não devem restringir-se a conhecer os impactos e as contribuições dessas formações, mas postulo que é importante investigar como os professores, de uma forma geral, concebem a formação continuada que vivenciam e que análises realizam sobre as diversas experiências de formação que vivenciaram e vivenciam.

Compreendo que é necessário pensar a formação continuada de alfabetizadores, a partir de uma perspectiva problematizadora, implicando tanto os formadores, quanto os professores que se formam em uma análise crítica sobre o que se propõe como formação e a respeito de como os projetos formativos, de uma forma geral, podem colaborar para que os professores transformem suas práticas na perspectiva de afetar a realidade dos seus alunos no que tange ao processo de escolarização, particularmente para que sejam bem sucedidos no processo de apropriação da linguagem escrita. O processo de apropriação da linguagem escrita, na acepção desse estudo, é postulado como uma prática dialógica e problematizadora, considerando que o processo de apropriação da linguagem escrita não se restringe aos aspectos mecânicos dos atos de ler e escrever.

De acordo com os propósitos deste estudo, a formação continuada problematizadora investe na produção de conhecimentos, concebe os professores como intelectuais (na compreensão dos professores como sujeitos cognoscentes), se fundamenta na unidade teoria-prática, no diálogo entre professores e formadores, na reflexão crítica, no engajamento político dos professores, na conscientização, em uma autêntica experiência de formação pessoal e profissional, como sugere Freire (1987, 1996, entre outros) em seus estudos.

A formação continuada de professores, na perspectiva problematizadora, além de valorizar o processo reflexivo sobre a prática docente e sobre a própria formação continuada, pode considerar as experiências de vida pessoal e profissional dos professores, as aprendizagens docentes que auferiram no cotidiano de suas práticas docentes, suas necessidades formativas para o desenvolvimento de processos formativos reflexivos e críticos, que correspondam aos interesses e necessidades dos professores, afetando suas práticas para que resultem na efetividade da aprendizagem dos alunos.

Ao propor uma formação continuada problematizadora utilizo como referência o pensamento de Freire (1987) por compreender que a educação problematizadora possui caráter reflexivo, incide no desvelamento da realidade e no desenvolvimento da consciência de homens (e das mulheres) sobre si e sobre o mundo. Considerando o pensamento freireano, compreendo que a formação de professores, seja inicial ou continuada, precisa assumir compromisso com o desenvolvimento da autonomia docente, com a instauração de processos reflexivos sobre os processos formativos e sobre as práticas dos professores, de modo a subsidiá-los em suas decisões na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto formativo, a prática é tomada como objeto de análise constante, a partir da reflexão crítica, consubstanciada na unidade teoria-prática. Com esse formato, suponho que a formação de professores resultará no desenvolvimento profissional dos docentes, assim como poderá gerar mudanças e impactos na vida pessoal e profissional dos professores.

Refletindo sobre a formação continuada de alfabetizadores, considerando minhas experiências docentes na atuação como formadora de professores, portanto, envolvida com esta temática desde o início da minha carreira profissional, tenho refletido sobre as possibilidades e limitações dos processos formativos de professores, o que contribuiu para o delineamento do presente estudo, cujo objeto é a formação continuada de alfabetizadores. A temática definida para a presente investigação vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas da Docência, do Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia /NUPPed.

Durante o processo de construção do objeto de estudo da presente tese, encontrei-me, em diferentes momentos, diante de muitos questionamentos acerca de minhas práticas como formadora e como pesquisadora, no que se refere a área de alfabetização de crianças e da formação continuada de alfabetizadores. Compreendi que existem muitas produções teóricas e metodológicas sobre a formação e a prática do alfabetizador, que iluminam meus questionamentos, provocando a revisitação de minhas concepções e de minhas ações na área. Compreendi, também, que preciso me posicionar sobre a temática para contribuir com a ampliação do conhecimento produzido sobre a temática da formação continuada de alfabetizadores e da alfabetização de crianças.

A alfabetização de crianças firmou-se como um tema de meu interesse, antes mesmo de cursar a graduação em Pedagogia, quando ministrava aulas de reforço escolar para vizinhos e parentes, realizando atividades de alfabetização, embora sem uma formação específica na área. A consolidação de minha identificação com esse campo de pesquisa ocorreu, portanto, a partir de experiências como professora de turmas de alfabetização, na condição de docente efetiva da rede pública municipal de ensino, após concluir o curso de Pedagogia.

Considero importante registrar que minha opção pelo curso de Pedagogia aconteceu a partir de várias influências familiares e de professores. Recordo que uma tia me falava que o curso de Pedagogia seria muito interessante para mim e que em face de minha aproximação com a docência, me identificaria com seus objetivos. Recordo, também, que uma professora do ensino médio marcou a minha trajetória pelo seu jeito de dar aulas, pelo modo organizado e atencioso que marcava sua atuação. Essa professora influenciou na minha escolha profissional, tanto em virtude das configurações de sua prática, quanto por oferecer informações sobre o curso de Pedagogia.

Com ingresso no curso de Pedagogia senti crescer, ao longo dos anos, meu interesse pela alfabetização. Durante a graduação me identifiquei com questões referentes à disciplina de Didática da Alfabetização, me inseri na iniciação científica, pesquisando sobre representações sociais da docência, o que foi constituindo minha identidade de professora e pesquisadora.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, fui aprovada em um concurso público da rede municipal de ensino de Teresina e, assim, comecei a atuar em turmas de alfabetização. A prática alfabetizadora tinha como base o método fônico, regulamentado

pelo Programa Alfa e Beto, por definição da rede municipal de ensino de Teresina/PI. Essa experiência tornou-se bastante inquietante para mim, trouxe-me muitas dúvidas e muitos questionamentos sobre como alfabetizar, com o mesmo método, ao mesmo tempo, crianças marcadas pela diversidade e pela diferença. Minhas inquietações se referiam a como planejar as atividades, como ensinar a ler e a escrever e a como fazer o acompanhamento das crianças e das turmas e buscar outras alternativas para ir além do método fônico no ensino da linguagem escrita, de forma a valorizar a natureza social da leitura e da escrita.

Muitas questões me inquietavam e desafiavam como professora iniciante. Apesar de a gestão municipal de ensino ofertar formação continuada, essas formações apenas prescreviam o que devia ser feito, apresentando passo a passo a aplicação do método fônico, de acordo com o Programa Alfa e Beto. Durante as formações eram apresentadas tanto as habilidades de escrita a serem desenvolvidas com as crianças, quanto os resultados alunos que deveriam ser alcançados. A tônica dessas formações era prescrever atividades para a prática docente alfabetizadora e não possibilitava reflexões (teóricas, por exemplo) sobre as singularidades da alfabetização de crianças e, tampouco, analisava os demais fatores que interferem no ensino da escrita, como o contexto de vida dos alunos, suas dificuldades e as desigualdades sociais. Em consequência disso, minhas inquietações e anseios se ampliavam e me faziam questionar minhas condições como alfabetizadora.

Diante dessas inquietações advindas do cotidiano de minhas vivências da sala de aula, após dois anos atuando como professora alfabetizadora, vivendo uma árdua rotina de quarenta horas semanais, com o desafio de alfabetizar cerca de sessenta alunos, nos dois turnos de trabalho, senti a necessidade de ampliar minha formação profissional e, assim, decidi ingressar no mestrado em educação. O meu objetivo era aprofundar conhecimentos sobre aspectos teóricos e metodológicos da alfabetização de crianças, a partir de narrativas de alfabetizadores considerados bem sucedidos, reconhecidos pela comunidade escolar, como professores que conseguiam alfabetizar as crianças.

Os questionamentos e incertezas da minha prática sempre me levavam a questionar: como posso desenvolver uma prática docente alfabetizadora para obter resultados satisfatórios? Encontrei-me, portanto, diante de um grande desafio no início da carreira docente, pois muitas vezes não sabia como desenvolver um trabalho organizado e sistemático no ensino da leitura e da escrita. A investigação que desenvolvi no mestrado revelou que os professores, consideradas bem-sucedidas, entendiam que suas práticas docentes na alfabetização eram orientadas por diferentes escolhas teóricas e

metodológicas, que para alfabetizar mobilizavam diversos conhecimentos e metodologias de alfabetização.

Na pesquisa de mestrado constatei que as professoras desenvolviam práticas de alfabetização consideradas tradicionais, fundamentadas em um programa de alfabetização baseado no método fônico e, ao mesmo tempo, mesclavam essas práticas com subsídios da psicogênese da escrita e da teoria do letramento. A psicogênese da escrita se revelava por meio do acompanhamento sistemático das aprendizagens das crianças no processo de apropriação da linguagem escrita, a partir da identificação dos níveis de escrita em que se encontravam. O processo de letramento, embora de natureza escolar, indicava a utilização de práticas sociais de leitura e de escrita. Com a conclusão do mestrado em educação e com as experiências profissionais me senti, cada vez mais, envolvida com o campo da formação inicial e continuada de alfabetizadores e com o desejo de ampliar conhecimento sobre os professores, suas práticas e formação.

Com os estudos na pós-graduação *stricto sensu*, permaneceram meus questionamentos sobre os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática alfabetizadora bem-sucedida, a respeito dos desafios e possibilidades dessa prática e sobre as contribuições da formação continuada para uma prática docente na alfabetização. Os questionamentos que me inquietavam me mobilizaram para buscar conhecer ainda mais sobre o campo do conhecimento relacionando à alfabetização, à formação e prática docente de alfabetizadores. A curiosidade que me impulsiona para aprender mais a respeito da alfabetização e da formação de alfabetizadores, configura-se como curiosidade epistemológica, que segundo Freire (1996), traduz-se como movimento de curiosidade, como inquietação indagadora, que me leva à superação da ingenuidade para a criticidade necessária e que é exigida na ação de ensinar.

Compreendo a necessidade de sistematização e de aprofundamento de questões relacionadas à formação continuada de alfabetizadores e ao papel dos professores como protagonistas do processo formativo visando uma educação problematizadora e emancipatória. Considero necessário o envolvimento sociopolítico dos professores com a formação e a prática docente, a partir do aprofundamento de reflexões advindas das formações sobre questões relacionadas à realidade sociocultural do processo de alfabetização de crianças, envolvendo o contexto em que atuam os professores, suas condições de trabalho, a realidade dos alunos, das famílias, da comunidade, da cultura e do currículo escolar, dentre outras questões. Compreendo, igualmente, que a educação constitui uma prática social cujo objetivo é, entre outros aspectos, a formação humana, o

que requer debates para além de questões teórico-metodológicas do ensino da linguagem escrita, com vista a romper com o paradigma do professor como instrutor e reproduzidor de conhecimentos.

Preciso ratificar que minha curiosidade epistemológica foi fortalecida com meu envolvimento como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, um programa de formação continuada de alfabetizadores implantada pelo Ministério da Educação no ano de 2012. Atuei como formadora do PNAIC acompanhando, entre outros, o município de São Raimundo Nonato-PI. A experiência como formadora do PNAIC me permitiu conhecer as dificuldades dos professores em se identificarem como autores de suas práticas, bem como para analisarem de forma mais crítica, as propostas a que são submetidos nos processos formativos.

A experiência como formadora no PNAIC possibilitou, ainda, que percebesse como a dimensão técnica da formação tem predominado nas práticas formativas, fazendo com que os professores estejam mais interessados em se apropriar de metodologias, de atividades práticas para executar em sala de aula. O interesse dos professores em participar de oficinas e de atividades práticas da formação denota os efeitos da racionalidade técnica<sup>1</sup> nas propostas de formação. Por essa razão, percebi que, no início das formações do PNAIC, ao buscar desenvolver propostas de leituras de textos e discussões teóricas sobre diferentes concepções de alfabetização, de currículo no ciclo de alfabetização, currículo inclusivo, avaliação no ciclo de alfabetização, dentre outros temas, afloraram resistências por parte de alguns professores no que concerne aos conhecimentos teóricos propostos para a formação. Os professores argumentavam sobre o desejo de viver uma formação de natureza prática, centrada no como fazer, no como alfabetizar. Diante dessa realidade, explicitada nos discursos dos professores, identifiquei que não percebiam as teorias subjacentes a suas práticas, ou seja, não conseguiam perceber a unidade teoria-prática.

Reconheço que a dimensão técnica refere-se a aspectos importantes implicados no desenvolvimento da prática docente, precisam ser refletidos na formação continuada, assim como é necessário analisar outras dimensões do trabalho docente e as condições sociais, culturais e políticos em que este trabalho é realizado. Segundo Soares (1985), é

---

<sup>1</sup> O modelo da racionalidade técnica defende a investigação e a aplicação do conhecimento científico na prática docente tendo como principais características “[...] a concepção de ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências [...]” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 98).

importante entender que a alfabetização é um processo multifacetado, que necessita ser analisado e desenvolvido considerando suas diferentes facetas (técnica, humana e político-social).

A alfabetização, portanto, deve ser compreendida sob perspectivas distintas, tendo em vista que existe uma gama de conhecimentos que precisam ser conhecidos pelos alfabetizadores por serem inerentes ao ensino da linguagem escrita, relacionados às áreas da Psicologia, Psicolinguística, Sociolinguística e Linguística, por exemplo. Ademais, o processo de alfabetização envolve um conjunto de habilidades complexas e é marcada por condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos, que precisam ser levados em consideração durante o desenvolvimento desse processo. A partir do exposto, considerando o objeto de estudo desta investigação (formação continuada de alfabetizadores), defini a seguinte questão-problema: Que alternativas podem ser incorporadas à formação continuada de alfabetizadores para que se efetive como educação problematizadora, de modo a afetar as práticas docentes no ensino da linguagem escrita? Como objetivo geral da pesquisa a intenção é: Analisar alternativas que podem ser incorporadas à formação continuada de alfabetizadores para que se efetive como educação problematizadora, de modo a afetar as práticas docentes no ensino da linguagem escrita.

Com base na questão central da pesquisa, apresento as seguintes questões norteadoras para o desenvolvimento do estudo: Que percursos da formação continuada têm sido vivenciados pelos alfabetizadores? Que aspectos da prática docente mobilizam alfabetizadores para a formação continuada? Em que medida os alfabetizadores participam da definição dos conhecimentos a serem socializados na formação continuada? O que pensam e esperam os alfabetizadores da formação continuada? Na perspectiva de alfabetizadores, como a formação continuada deve ser desenvolvida para favorecer a problematização da prática docente?

A partir da delimitação do objeto de estudo desta investigação apresento como tese o seguinte pressuposto: A formação continuada de alfabetizadores na perspectiva de uma educação problematizadora, subsidiada pelo diálogo, reflexão, unidade teoria-prática, engajamento e conscientização, poderá afetar o desenvolvimento do processo de alfabetização em suas configurações teóricas e metodológicas, implicando na compreensão dos professores tanto a respeito do protagonismo que necessitam assumir em seus processos formativos, quanto em relação à importância de se reconhecerem como autores de suas práticas.

A formação continuada é compreendida nesse estudo como um conjunto de ações formativas, que acontecem de modo permanente no percurso profissional dos professores para responder as demandas de suas práticas e às necessidades formativas que emergem dessas práticas. A ideia de formação de professores, assumida nesta pesquisa, é inspirada nos estudos de Freire (1996; 1987), entre outros, que se propõe que a formação de professores seja permanente e integral (contemplando as dimensões humana, ética, técnica e político-social), como condição necessária à profissão docente, tendo em vista que sua “[...] redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com[.]” (FREIRE, 1996, p. 59).

O que espero é que a formação continuada valorize as experiências de vida pessoal e profissional dos professores, seus saberes, bem como que explicita a unidade teoria-prática e valorize as práticas de reflexão, o compartilhamento de experiências e conhecimentos. A formação continuada tem como um de seus desafios partir da análise da prática docente e das necessidades formativas advindas dos contextos de atuação profissional dos alfabetizadores, mediada por processos críticos e reflexivos que possam promover a transformação na prática docente, a partir de um processo de conscientização. Ou seja, postulo que a formação continuada mobilize os alfabetizadores para que assumam o protagonismo de seus processos formativos, a partir da participação ativa nesses processos, da vivência da colaboração e do autoconhecimento como autores de suas práticas.

A formação continuada, na perspectiva mencionada, pode ser centrada na análise crítica da prática docente, por meio da reflexão sobre e na ação. Com esse delineamento poderá contribuir para mudanças nas práticas desenvolvidas pelos professores, tornando-se um espaço de escuta, de diálogo e de compartilhamento sobre anseios, inquietações e possibilidades dos professores em formação. Para que isso aconteça é essencial ouvir os professores sobre o que pensam e desejam da formação continuada, além de pensar essa formação como formação humana, de adultos que possuem conhecimentos teóricos e práticos sobre a profissão que exercem. Com base nesse entendimento, a ideia é que a formação continuada considere os conhecimentos docentes e as necessidades formativas dos alfabetizadores, para se constituir como problematizadora.

No cenário da formação continuada de alfabetizadores, entendo que é importante investir na formação crítica do professor, considerando-o um intelectual. Nesta acepção, entendo que a formação poderá ter uma dimensão emancipatória, que é necessária para



romper com um estado de conformidade e de apatia, propiciando a análise crítica das relações dessa formação com o contexto social e político em que se desenvolve a prática dos professores e em relação à redução de políticas educacionais e de gerenciamento da educação pública do país, o que implica uma leitura mais crítica da realidade social com impactos na educação pública brasileira.

A prática docente alfabetizadora é compreendida neste estudo como uma atividade intencional, mediada por professores, cujo objetivo é assegurar às crianças a apropriação da linguagem escrita, considerando as práticas sociais do ler e do escrever. Sobre a prática docente alfabetizadora, Soares (1985) reporta-se a sua natureza complexa e multifacetada, enfatizando que envolve conhecimentos sobre o que, como ensinar e para que ensinar. A autora menciona que essa prática é pautada em princípios éticos, estéticos e sociopolíticos, que os professores atendem a diversos alunos oriundos de diferentes realidades, possuidores de uma cultura específica e envolvidos em um projeto mais amplo de educação, além do proposto pelo sistema de ensino.

Ao apresentar a concepção de prática docente alfabetizadora percebo a necessidade de explicitar o que entendo por alfabetização por ser um tema que perpassa a formação de alfabetizadores. No âmbito desta pesquisa me reporto a diferentes estudos sobre alfabetização para evidenciar que um conceito é uma construção histórica e social com implicações nas práticas desenvolvidas pelos professores. A alfabetização é um processo de aprendizagem da linguagem escrita que envolve interações sociais, as experiências culturais dos sujeitos, que os auxilia a interagir no mundo letrado e no desenvolvimento da cidadania. Alfabetização é um direito de todos, que deve ser assegurado às crianças para que possam vivenciar diferentes experiências de leitura e escrita assumindo postura ativa, responsiva e reflexiva.

Atender a essa necessidade e direito dos sujeitos sociais requer uma prática de ensino da linguagem escrita como problematizadora, considerando as experiências e os conhecimentos que os sujeitos possuem sobre a escrita, proporcionando-lhes a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético, sobre usos e funções sociais da leitura e da escrita a partir de contextos diversos.

Para o aprofundamento de reflexões sobre o objeto de estudo, realizei um levantamento em diferentes bancos de dados a respeito de produções de artigos, teses e dissertações, publicadas no período de 2014 a 2019, relacionadas aos últimos cinco anos de pesquisas realizadas sobre a formação continuada de alfabetizadores. Para essa pesquisa utilizei como descritores as seguintes palavras-chave: formação continuada de

alfabetizadores e educação problematizadora. As fontes de consulta foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD, que reúne teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa de todo o país, selecionada por ser um importante portal de divulgação científica, o Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para o levantamento de trabalhos realizados a nível local, as publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED referentes ao GT 08 (Formação de Professores) e ao GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita), por ser uma importante instituição que promove a divulgação de pesquisas na área de formação de professores, e os artigos publicados na Revista Brasileira de Alfabetização, organizada pela Associação Brasileira de Alfabetização/ABALF, que reúne produções científicas específicas na área de alfabetização.

O levantamento de publicações acerca do objeto de estudo foi necessário para que pudesse conhecer a amplitude do tema em investigação e para ter a dimensão sobre as pesquisas que foram produzidas na área do estudo que desenvolvo, assim como me permitiu observar a partir do que já foi produzido na área pesquisada, em que aspectos a presente tese poderá contribuir para avançar na produção do conhecimento acerca da formação continuada de alfabetizadores, bem como aprofundar os conhecimentos da temática estudada, a partir das pesquisas analisadas.

No levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD, utilizei especificamente o descritor “formação continuada de alfabetizadores problematizadora”. Durante a busca encontrei 9 trabalhos, sendo 6 dissertações e 3 teses. Os resumos analisados mostram que a maioria dos estudos referentes a essa temática tem como foco analisar as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, como política de formação continuada de alfabetizadores. Esses trabalhos problematizam questões desenvolvidas no âmbito da formação de professores referentes: a como se dá a formação do leitor, aos efeitos das formações, a constituição dos processos formativos e as contribuições desta política de formação para as práticas dos professores alfabetizadores.

Dentre os trabalhos analisados, destaco a pesquisa de Scos (2018) que investigou o processo de produção da prática pedagógica de alfabetizadoras iniciantes, com o objetivo de analisar essa prática em uma perspectiva problematizadora. Trata-se de um estudo que, entre outras, recorre à teoria de Paulo Freire como lentes para iluminar a análise do objeto de estudo. Embora enfatize a prática, a autora enfatiza, entre outros

aspectos, a importância da formação continuada para as professoras iniciantes, destacando que essas profissionais buscam diferentes formações para atender as demandas da prática. Outro estudo localizado na busca foi a pesquisa de Camini (2015), cujo mote é problematizar a utilização do que denomina de dispositivo psicogenético, embasando-se na teoria de Michel Foucault. Aborda a alfabetização brasileira na contemporaneidade, problematizando, entre outros aspectos, a operacionalização do dispositivo psicogenético nas políticas de formação continuada de alfabetizadores.

No Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/PPGEEd, defendidas no período de 2014 a 2019, identifiquei três pesquisas sobre a formação continuada do professor alfabetizador. A pesquisa de Vieira (2015) teve o objetivo de investigar as contribuições da formação continuada no âmbito do PNAIC para a consolidação da prática docente alfabetizadora no município de Bom Jesus/ PI. Segundo a autora, as formações no contexto do PNAIC contribuíram com o desenvolvimento da reflexão sobre a prática, para fomentar a troca de experiências entre os pares e para a reelaboração de saberes sobre a alfabetização.

A pesquisa de Sousa (2016) objetivou investigar o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores. Segundo os resultados do estudo, as diferentes experiências advindas da formação continuada proporcionam às professoras reflexões do tipo técnica e do tipo prática. A autora afirma que a formação continuada, no contexto pesquisado, apresenta um distanciamento das necessidades formativas advindas da prática docente alfabetizadora. A pesquisa desenvolvida por Lopes (2017), vinculada ao PPGEEd/UFPI, com objetivo analisar as contribuições das formações no âmbito do PNAIC para o ensino da Matemática no ciclo de alfabetização, evidenciou a formação continuada como um espaço de reflexão e de troca de experiências. A formação continuada, conforme os resultados da pesquisa, pode constituir espaço propício para a análise dos desafios da prática.

Para ampliar o levantamento de publicações a respeito do objeto de investigação desta tese, realizei uma busca no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED focalizando a formação continuada de alfabetizadores. O referido levantamento contemplou as publicações inseridas no GT 08 (Formação de Professores) e no GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita), por considerar que as temáticas dos referidos GTs estão relacionadas à minha pesquisa. A opção por realizar um levantamento no *site* da ANPED justifica-se por tratar-se de uma instituição credenciada na divulgação de pesquisas na área da educação.

Dos trabalhos publicados na ANPED no período de 2015 a 2019, nas reuniões nacionais, no GT 08, encontramos quatro artigos que fazem referência especificamente à formação continuada do professor alfabetizador. Destes, três abordam questões no contexto das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, analisando as concepções de alfabetização e letramento dos professores, as concepções de formação de professores, destacando a contribuição das formações. Dentre os trabalhos encontrados, a pesquisa realizada por Andrade e Guimarães (2019) aborda as estratégias de formação continuada de professores alfabetizadores em uma perspectiva discursiva, com princípios dialógicos. As autoras identificaram componentes de uma didática de formação de alfabetização com princípios dialógicos a partir de estratégias como a “Apresentação de práticas, Escrita como formação, Orientação personalizada, Leitura literária e Debate de textos” (ANDRADE; GUIMARÃES, 2019, p. 4). O estudo afirma que essa perspectiva de formação valoriza a interlocução no processo formativo e fortalece as relações entre os sujeitos, considerando os professores alfabetizadores sujeitos dos seus discursos e autores de suas práticas.

Na busca realizada no GT 10/ANPED (Alfabetização, Leitura e Escrita), foram localizadas quatro publicações sobre a formação continuada do professor alfabetizador. Um dos trabalhos, de autoria de Almeida (2019), investigou os modos de apropriação das formações do PNAIC nas práticas de professoras alfabetizadoras, afirmando que o programa apresenta uma concepção reducionista de alfabetização e que não favorece a alfabetização com a produção de sentidos. A pesquisa de Sousa e Rocha (2019) investigou as concepções de formação e de alfabetização presentes nos programas federais de formação continuada de alfabetizadores, no período de 1996 a 2019. Essa pesquisa esclarece alguns dos avanços e rupturas referentes às políticas de formação de alfabetizadores, como as mudanças desde o modelo tradicional de formação proposto pelo programa Parâmetros em Ação à concepção de direitos de aprendizagem adotadas pelo programa PNAIC.

A pesquisa de Gama (2015) analisou a relação entre a formação continuada e a prática docente. As professoras participantes do estudo tiveram diferentes experiências de formação continuada e, segundo a autora, o estabelecimento de uma rotina, a adoção de recursos diversificados, a escolha de recursos fundamentados em boas práticas, discussões e orientações sobre as formações apresentam-se como elementos que permearam a prática das professoras que participaram da pesquisa. Oliveira (2017) analisou as trajetórias formativas de alfabetizadoras e suas relações com as práticas

pedagógicas desenvolvidas no sertão baiano, utilizando fuxicos biográficos como atividades de investigação. Segundo a autora, as professoras revelaram que as aprendizagens mais significativas do ser e fazer docente foram aquelas promovidas pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Metodologia de Pesquisa e Ação).

Na sequência do levantamento de produções científicas sobre a formação de alfabetizadores consultei os artigos publicados na Revista Brasileira de Alfabetização organizada pela Associação Brasileira de Alfabetização/ABALF, no período de 2015 (ano de criação da Revista) à 2019. A ABALF reúne professores e pesquisadores de todo o país para debater questões acerca de diferentes dimensões da alfabetização de crianças, jovens e adultos e tem contribuído para a divulgação de pesquisas da área. Dentre os artigos consultados em onze volumes da Revista, encontrei nove artigos relacionados à formação continuada do alfabetizador.

Dos estudos analisados, destaquei alguns trabalhos sobre a formação continuada de alfabetizadores. O estudo realizado por Constant *et al* (2016) apresentaram reflexões sobre a formação continuada de alfabetizadores a partir de uma proposta dialógica e participativa, por meio da utilização do grupo focal no intuito de ouvir os professores, para compreender como os professores percebiam as formações e quais as demandas da prática pedagógica para a formação continuada no âmbito do PNAIC.

Outra pesquisa que considero importante mencionar é a de Perovano e Costa (2017). Essa pesquisa apresenta uma análise sobre as políticas de formação continuada de alfabetizadores desenvolvidas desde a década de 1990. As autoras afirmam que até o momento, as políticas desenvolvidas são propostas monológicas que trazem a supremacia do discurso de quem planeja e organiza as formações em detrimento das ideais de quem executa as práticas docentes. Para as autoras, as políticas apresentam uma lógica mercadológica e neoliberal, destacando a avaliação externa como controle. De acordo com esse estudo, é necessário investir em processos de formação em que os professores sejam considerados sujeitos críticos, reflexivos e responsivos, capazes de dialogar com diferentes teorias, além de garantir melhores condições de trabalho para os professores alfabetizadores.

O estudo de Oliveira (2018) abordou os impactos da formação continuada no contexto do PNAIC, apontando avanços e retrocessos na implementação do programa. A autora destacou como avanço desta política a integração entre as universidades formadoras no planejamento e execução da política, a ampliação das temáticas abordadas nas formações, a utilização de materiais didáticos enviados pelo MEC para alfabetização,

a utilização de estratégias formativas como a leitura deleite, que passaram a integrar a rotina dos professores e a troca de experiências entre professores de municípios diferentes, entre outros. Sobre os retrocessos, a autora ressaltou a descontinuidade das ações pelo Ministério da Educação, principalmente no ano de 2017, quando houve modificações das ações, sem a participação das universidades.

Analisando os resultados do levantamento sobre o estado da questão, percebi que a proposta desta tese poderá ampliar as análises e reflexões sobre a formação continuada de alfabetizadores, inspirada na ideia de educação problematizadora, conforme estudos de Freire (1987, 1989, 1996; 1997). Pude perceber a necessidade de estudos que evidenciem as possibilidades da formação continuada de alfabetizadores em uma perspectiva de educação problematizadora, envolvendo processos dialógicos e, principalmente, valorizando o protagonismo dos professores, seus conhecimentos, o desenvolvimento da reflexão, o autoconhecimento, a consciência sobre a prática, sobre si e sobre o mundo.

Ao analisar o levantamento feito, situar o estado da questão, percebi a existência de um reduzido número de trabalhos que se aproximam da proposta que apresento. Essa constatação sinaliza a pertinência e a necessidade de estudos que analisem de forma crítica a formação continuada de alfabetizadores e enfatizem essa formação na perspectiva de uma educação problemaizadora, recorrendo à teorização freiriana, que tem sido pouco utilizada na análise da formação continuada de alfabetizadores. Razão por que, destaco as contribuições deste estudo em face de sua ênfase em uma formação continuada de alfabetizadores, orientada pelos princípios de uma educação problematizadora, que, entre outros postulados, defende os professores como intelectuais e protagonistas de suas formações e de suas práticas.

Considerando a singularidade do objeto de pesquisa, optei por empreender o estudo com aportes do método autobiográfico, com o desenvolvimento de uma pesquisa narrativa. Na pesquisa narrativa o objeto de investigação é explicitado por meio de narrativas experienciais produzidas pelos sujeitos biográficos, neste caso, de alfabetizadores. As narrativas produzidas, a partir das entrevistas narrativas e dos memoriais de formação, viabilizaram a compreensão acerca das mudanças necessárias para a formação continuada de alfabetizadores se constituir como uma educação problematizadora. O estudo tem como contexto empírico escolas municipais do município de São Raimundo Nonato, município situado na região Sudoeste do Estado do Piauí.

O desenvolvimento do estudo se dá na perspectiva de contribuir com a construção do conhecimento científico sobre a formação continuada de alfabetizadores, com a finalidade de subsidiar a identificação de necessidades formativas desses profissionais para que essa formação possa, de fato, afetar os alfabetizadores e suas práticas. A análise da formação continuada de alfabetizadores, como educação problematizadora poderá indicar alternativas teóricas e práticas para essa formação, de modo a colaborar para que os alfabetizadores compreendam seus protagonismos nos processos de formação e da prática docente.

Ou seja, entendo que os resultados deste estudo, por ser pautado na ideia de educação problematizadora, contribuirão para o entendimento das potencialidades de uma formação continuada consubstanciada em processos de reflexão crítica e de colaboração, considerando o pensamento dos alfabetizadores sobre as práticas formativas das quais participaram e, essencialmente, considerando as condições objetivas e subjetivas de suas práticas docentes. O desejo e a intencionalidade que me movem no desenvolvimento do presente estudo é que seus resultados possam provocar reflexões críticas sobre as políticas de formação continuada de alfabetizadores, no sentido de revelar a importância da escuta dos professores sobre o que precisam aprender acerca da profissão, de se considerar a formação como espaço de diálogo, de compartilhamento e de produção de conhecimentos.

Com essa intenção estruturei a tese em cinco capítulos, além da introdução e da conclusão. Na introdução, apresento o objeto de estudo e suas relações com minha história de vida pessoal e profissional, explico o problema de pesquisa, as questões norteadoras, a justificativa, a relevância do estudo e descrevo a estrutura do trabalho. No capítulo I, intitulado: “Da abordagem biográfica e da pesquisa narrativa como aportes teóricos e metodológicos”, descrevo o caminho metodológico da pesquisa (método e abordagem), situando a pesquisa narrativa, descrevendo os dispositivos de produção das narrativas, o perfil e o lugar de fala dos colaboradores da pesquisa e, também, esclareço sobre o referencial de análise das narrativas.

No capítulo II, “Formação continuada de alfabetizadores: da perspectiva tradicional à perspectiva problematizadora”, apresento apontamentos sobre a formação continuada de alfabetizadores, abordando diferentes perspectivas para explicitar as diferenças paradigmáticas entre as concepções e propostas de formação continuada, no sentido de compreender como concebem os professores e a escola. Analiso políticas de

formação continuada de alfabetizadores, explicitando permanências e rupturas destas políticas.

O capítulo III, “Prática docente alfabetizadora: da perspectiva tradicional à perspectiva discursiva”, contém reflexões sobre a prática docente alfabetizadora, a partir de diferentes concepções de alfabetização. Nesse capítulo, contemplo diferentes concepções de alfabetização, a partir do movimento de produção social do conceito de alfabetização e de questões relacionadas aos métodos de ensino da linguagem escrita. O capítulo IV, “Itinerâncias de formação continuada de alfabetizadores: aspirações por uma educação problematizadora?” contém as análises das narrativas, organizadas em unidades de análise temática que focalizam as experiências de formação continuada dos colaboradores desta pesquisa, as contribuições dessa formação para as práticas docentes alfabetizadoras e o que os alfabetizadores pensam e esperam da formação continuada.

O capítulo V, “Formação continuada como educação problematizadora: quais alternativas?” apresenta as análises das narrativas produzidas no contexto dos ateliês biográficos, organizando o *corpus* nas seguintes unidades de análise temática: desvelando a formação continuada: unidade teoria-prática como lentes, engajamento dos alfabetizadores na formação continuada, alfabetizadores e a mobilização para a formação continuada e alternativas para a formação continuada como educação problematizadora.

Em seguida, apresento as conclusões do estudo em resposta à questão central da pesquisa. Os resultados da investigação, com base nas análises das narrativas mostram que os professores reconhecem que em seus percursos formativos (formação continuada) os ideários da educação bancária foram predominantes. Atestam a necessidade de mudanças na formação continuada, apontando alternativas, consoantes ao pensamento freiriano, para que esta se efetive como educação problematizadora.



## **CAPÍTULO I**

### **DA ABORDAGEM BIOGRÁFICA E DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA COMO APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

Considerando que a presente pesquisa tem como objeto a formação continuada de alfabetizadores em suas interfaces com o desenvolvimento de uma educação problematizadora, optei por desenvolver a investigação narrativa em conformidade com os pressupostos da abordagem biográfica. Compreendo que essa abordagem de pesquisa “[...] permite uma interpretação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural” (JOSSO, 2004, p. 39). É, portanto, na perspectiva de interpretar o que os professores pensam sobre a formação continuada e sobre suas implicações nessa formação, que ancore esta pesquisa na abordagem biográfica.

No âmbito dessa abordagem investigativa recorro à pesquisa narrativa, consoante ao método autobiográfico, e aos seus dispositivos para o desenvolvimento deste estudo. A decisão por este tipo de pesquisa fundamenta-se, entre outros aspectos, por possibilitar a produção de um vasto *corpus* e por constituir pesquisa-formação. Neste capítulo, para contextualizar o desenvolvimento da pesquisa, apresento os percursos da investigação, discorro a respeito dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, caracterizando o processo de produção e de análise das narrativas, o perfil biográfico dos colaboradores e o lugar de fala dos sujeitos biográficos que colaboraram com a pesquisa. Para subsidiar as reflexões sobre a abordagem biográfica e sobre a pesquisa narrativa nesta investigação tomo como suporte, entre outros, os estudos empreendidos por Souza (2006), Delory-Momberger (2012), Dominicé (2010), Jossó (2010), Passegi (2016).

#### **1.1 Abordagem biográfica na pesquisa sobre formação de professores**

Conforme mencionado na introdução deste capítulo, a presente pesquisa se insere na abordagem biográfica, que tem o mérito de favorecer as expressões dos narradores a respeito das experiências que perpassaram suas existências. A abordagem biográfica pressupõe a imersão do narrador na rememoração de suas experiências reinterpretando-as para compreendê-las e para compreender a si mesmo no contexto de ocorrência do que foram/são vivenciadas as histórias de vida. Dominicé (2010) menciona a pertinência da

abordagem biográfica como opção metodológica que valoriza a subjetividade humana, na produção de conhecimentos e como instrumento de formação humana.

O autor destaca diferentes aspectos relativos à singularidade desta abordagem. Enfatiza, por exemplo, a necessidade de reconhecimento da especificidade de cada percurso narrado e a importância das relações nas histórias de vida de cada narrador. Essas relações possibilitam a produção de conhecimentos e que influenciam na formação e na construção da identidade do adulto, ou seja, vários componentes relacionais são importantes na formação dos sujeitos, dentre eles menciona, a família, as instituições, os professores e os diferentes sujeitos envolvidos nas relações interpessoais, por exemplo. A esse respeito o autor afirma que a formação é semelhante ao processo de socialização “[...] no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida” (DOMINICÉ, 2010, p. 94).

Compreendo que ao optar pelo método biográfico necessito enfatizar questões relacionadas a como o sujeito se forma, a partir de sua perspectiva, bem como entendo a necessidade de considerar os processos de socialização que foram vivenciados pelos narradores. Josso (2010) destaca o papel do sujeito para a compreensão de uma teoria da formação e defende que a reflexão mediada pelo trabalho biográfico contribui para a conscientização e autonomização dos sujeitos, tendo em vista que, refletindo sobre suas experiências, o sujeito reinterpreta suas experiências e explicita a sua intencionalidade ao vivenciá-las e toma decisões durante essas trajetórias de maneira consciente.

A autora destaca, também, que “[...] o ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem” (JOSSO, 2010, p. 78). Analisando o pensamento da autora percebo que, para que os sujeitos se tornem autônomos, responsáveis por suas aprendizagens, precisam ser capazes de vislumbrar novos projetos formativos ao longo da vida, de intervir e redirecioná-los, refletindo sobre as suas motivações, seus modos de ser e de agir, por isso é preciso compreender a formação docente como formação de adultos capazes de responsabilizar-se e conscientizar-se a respeito de suas concepções e de suas ações.

Considerando as ponderações dos autores que referenciei, constato que a utilização da abordagem biográfica na pesquisa com professores, requer cuidados em relação ao planejamento da investigação no que se refere à produção das narrativas para que o método proporcione, de fato, a compreensão do objeto de estudo e para que

mobilize a reflexão dos narradores. O engajamento do investigador e o planejamento cuidadoso da pesquisa podem favorecer momentos reflexivos e reinterpretativos das experiências pelos narradores, assim como propicia o autoconhecimento e o desenvolvimento da consciência sobre si e sobre as experiências vividas.

Dominicé (2010, p. 86) comenta sobre a dimensão reflexiva das escritas autobiográficas e a respeito da reinterpretação das experiências narradas, reconhecendo que “[...] porque apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação que já é o resultado de uma análise. A diversidade dos dados deve assim ser recebida como uma pluralidade de compreensão biográfica”.

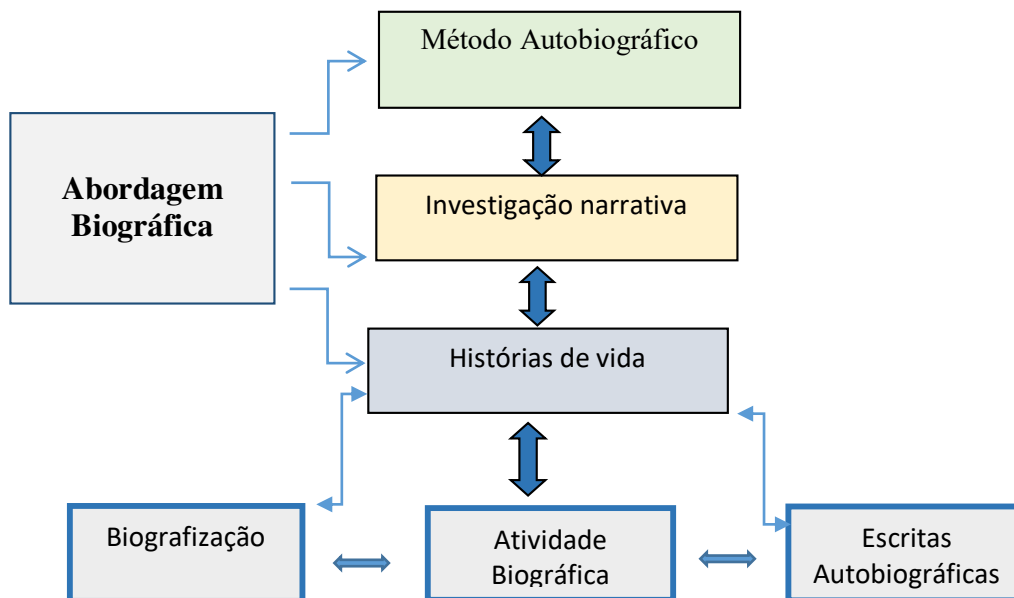
Concordo com as postulações do autor, pois entendo que a reflexão é inerente à escrita de si e que o narrador, ao escrever sobre os percursos vividos, toma consciência a respeito de suas teorias e de suas práticas, implicando-se na análise de suas experiências. Concordo, igualmente, com a ideia de que as histórias narradas possuem singularidades, mas envolvem uma pluralidade de interpretações e de compreensões decorrentes das diferentes histórias que compõem as vidas narradas.

Freitas e Ghedin (2015, p. 128), contribuindo com os estudos sobre o método biográfico, alertam para a existência de uma diversidade de terminologias para denominar as pesquisas nesta área e destacam sua natureza como pesquisa-formação, principalmente “[...] pela intencionalidade de realizar uma reconfiguração de saberes, onde teoria e prática, realidade e intenção, sujeito e objeto se tornam intimamente relacionados”. Os autores ponderam sobre a utilização das narrativas como procedimentos metodológicos na pesquisa-formação de professores que permitem reflexões e expressões dos narradores da pesquisa acerca da formação e da prática docente. Neste estudo, que se fundamenta na abordagem biográfica, optei por utilizar a denominação investigação narrativa, tomando como referências, entre outros, os estudos de Souza (2006) e Passeggi (2016).

Diante do exposto, considero necessário primar pela coerência quanto às referências, terminologias e seus significados para fundamentar a utilização do método biográfico e da investigação narrativa na investigação sobre formação de professores. A compreensão epistemológica acerca do método e da metodologia é importante para a organização e desenvolvimento da pesquisa e, particularmente, para não perder de vista o problema investigado. É importante realçar que narrar, escutar, refletir, dialogar, ressignificar, colaborar, compartilhar, são algumas ações viabilizadas pelo método biográfico, em que os sujeitos, o eu e o outro, o individual e o coletivo, o singular e o plural, compartilham e aprendem narrando e reelaborando suas experiências de vida e

formação Passeggi (2016). Para explicitar as singularidades terminológicas do método utilizado nesta pesquisa, apresento a Figura 1 ilustrando as relações entre os termos empregados na escrita deste capítulo referente às questões metodológicas da tese.

**Figura 1:** Terminologias vinculadas à abordagem biográfica



**Fonte:** Josso (2010); Dominicé (2010); Souza (2006); Passeggi (2016)

A Figura 1 contém diferentes terminologias inerentes à abordagem biográfica para evidenciar suas relações. No âmbito dessa abordagem, o método autobiográfico (por meio dos diferentes dispositivos da investigação narrativa) faculta o acesso às histórias de vida dos narradores, que, ao serem mobilizados para a escrita de si, se envolvem em um processo de biografização (atividade biográfica, escritas autobiográficas) de suas experiências, de acordo com os objetivos previamente definidos.

Isso não significa que o narrador esteja impedido de narrar fatos que considerar relevantes, tanto a respeito de suas histórias profissionais, quanto pessoais. Na seção a seguir apresento aspectos teóricos e metodológicos da investigação narrativa, caracterizando os dispositivos de produção de narrativas, contexto da empiria e colaboradores do estudo, dialogando com autores vinculados à abordagem biográfica (SOUZA, 2006; DELORY-MOMBERGER, 2012, entre outros).

## 1.2 Investigação narrativa e escritas autobiográficas: singularidades da pesquisa-formação

Conforme mencionado na introdução deste capítulo, o presente estudo caracteriza-se como investigação narrativa, vinculada à abordagem biográfica, por contribuir na produção de conhecimento sobre si e sobre suas experiências de vida pessoal e profissional. Em relação à abordagem biográfica, Souza (2006) menciona suas implicações na pesquisa sobre a formação de professores e realça a importância das narrativas autobiográficas para a compreensão da epistemologia da formação e da prática docente. O autor destaca a abordagem biográfica com realce para seus efeitos formativos, bem como enfatiza seu potencial como fonte de conhecimento para análise das experiências, oriundas das histórias de vida de diferentes sujeitos sociais e, de modo especial, para a compreensão dos sentidos que esses sujeitos atribuem aos seus processos formativos e às experiências vivenciadas.

Delory-Momberger (2012) reconhece a singularidades e a dimensão da temporalidade da experiência, destacando que sua ocorrência se dá em uma realidade social e temporal. Refletindo sobre as proposições da autora, compreendo que as análises de narrativas de experiências exigem considerar a realidade social e o momento histórico na qual são produzidas. A autora reconhece, também, que a experiência narrada pelo sujeito não constitui a realidade vivida por ele, mas afirma que a narrativa traduz a representação dessa realidade conforme a interpretação de quem produz a narrativa.

Em sintonia com o pensamento da autora destaco que a atividade biográfica, expressa pelo processo de biografização (escrita narrativa), produz diversas formas de discursos (descritivo, explicativo, argumentativo, por exemplo), levando em consideração os objetivos da enunciação e da pesquisa. É possível, portanto, que o pesquisador se depare com narrativas meramente descritivas, mas é provável, também, que tenha acesso à narrativas de natureza argumentativa e reflexiva.

A investigação narrativa tem o seu desenvolvimento ancorado em processos reflexivos, na rememoração das experiências de vida pessoal e profissional e na interpretação dessas experiências pelos narradores. No caso deste estudo, a investigação narrativa terá como foco as experiências de formação continuada vivenciadas por alfabetizadores em suas trajetórias profissionais. A intenção, com a proposição do desenvolvimento de narrativas, é que os alfabetizadores reflitam sobre diferentes aspectos de suas experiências de formação continuada, interpretando-as.

Em relação à investigação narrativa, Souza (2006), enfatiza a relevância desse tipo de investigação como fonte de produção de conhecimento e na formação dos sujeitos,

tendo como base suas experiências de vida pessoal e profissional e afirma que as narrativas “[...] têm na experiência sua base existencial. Dessa forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva” (SOUZA, 2006, p. 94). No entendimento do autor as narrativas das experiências de vida dos sujeitos, suas escritas autobiográficas, se caracterizam pela singularidade e por explicitarem suas subjetivações relativas aos seus modos de existência, que possuem dimensões individuais e coletivas, haja vista que na escrita de si estão presentes tanto aspectos singulares da história de vida dos narradores, quanto aspectos relativos as suas identidades coletivas.

Destaco, então, as peculiaridades das narrativas nas pesquisas e nos processos formativos de professores por possibilitarem que rememorem esses processos e que reflitam sobre eles, tendo como base as experiências vivenciadas, as aprendizagens individuais e coletivas que deles resultam e os conhecimentos que possuem. O autor mencionado defende a utilização das narrativas na investigação sobre a formação inicial e continuada de professores, afirmando que por meio da abordagem biográfica “[...] o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, das singularidades, das experiências [...]” (SOUZA, 2006, p. 36).

Significa que, por meio da investigação narrativa, é possível o autoconhecimento, o conhecimento sobre as experiências vividas e o desenvolvimento da consciência sobre si e sobre as teorias e as práticas narradas. Diante desta afirmação ressalto a investigação narrativa como pesquisa-formação, tendo em vista tratar-se de uma pesquisa com professores e não sobre eles, no âmbito da qual o sujeito que narra é considerado como ator e autor de sua história, como sujeito epistemológico (FREIRE, 1999), ou seja, como sujeito que não se limita a viver papéis que lhe são atribuídos e que produz conhecimentos ao recordar e refletir sobre suas experiências de vida pessoal e profissional.

O que potencializa a dimensão formativa das narrativas é a abordagem experiencial, por facultar ao narrador revisitar suas experiências, compreender o que subjaz a elas e, principalmente, tomar consciência de sua formação, como sugere Josso (2004). A investigação narrativa valoriza as experiências vivenciadas pelos sujeitos, favorece aos narradores a vivência da reflexão sobre as aprendizagens auferidas, perspectivando novos projetos formativos e aprendizagens futuras. Preciso registrar que, de acordo com Henz, Signor e Soares (2020), os estudos de Josso compreendem os narradores como seres inacabados, na busca do ser mais. Ser mais, no entendimento dos

autores, significa abertura para uma transformação, que se dá na produção do conhecimento, na valorização das próprias experiências e das experiências dos outros, em diálogo constante com o mundo e consigo mesmo, refletindo criticamente sobre si, sobre as ações realizadas e a respeito da realidade social em que se atua.

Henz, Signor e Soares (2020) em seus escritos sobre propostas de pesquisa-formação destacam as aproximações entre os estudos de Josso e de Freire em virtude de priorizarem o coletivo e por reconhecerem que [...] o diálogo é a condição primeira para que todos possam “dizer a sua palavra” e (re)encontrarem-se com os outros e consigo mesmos [...] (HENZ, SIGNOR E SOARES, 2020 p.752). Entendem as ideias de Jossó e Freire expressam a importância de uma escuta sensível das histórias de vida dos sujeitos, acreditam no potencial de professores e dos estudantes para aprenderem juntos, a partir da reflexão crítica em movimento dialógico de análise sobre suas existências, dialogando com o mundo como seres sócio-históricos.

Entendo que a investigação narrativa, a partir de expressões narrativas orais ou escritas produzidas pelos narradores, oportuniza aos narradores refletirem sobre os seus dilemas, sobre seus percursos formativos, sobre suas crenças e sobre seus valores. Esse tipo de pesquisa valoriza as experiências dos atores sociais, o conhecimento que têm de si, que emerge da rememoração e da reflexão que realizam a respeito de suas experiências e das aprendizagens relacionadas às experiências formativas que marcaram suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Ao optar pela investigação narrativa fui mobilizada por sua tríplice dimensão (formativa, reflexiva e de produção de conhecimentos). A investigação narrativa faculta aos narradores o desenvolvimento de processos reflexivos, pois ao escreverem sobre suas experiências revisitam essas experiências analisando-as reflexivamente. Refletir é próprio da natureza humana, mas a narrativa autobiográfica impulsiona os processos reflexivos dos narradores ao propor que rememorem aspectos marcantes de suas experiências de vida.

Em relação à dimensão formativa dos escritos autobiográficos, reconheço que a narrativa impulsiona, como mencionado anteriormente, a reflexão sobre as histórias tecidas nos processos formativos e sobre as mudanças necessárias nos projetos de formação profissional. Quanto ao potencial da investigação narrativa na produção de conhecimentos, trata-se de um tipo de investigação que fornece ao pesquisador um grande volume de narrativas sobre o objeto pesquisado.

A despeito da tríplice dimensão da investigação narrativa, ressalto que a abordagem biográfica é importante tanto na valorização das experiências de vida pessoal e profissional dos narradores, quanto para a revisitação dessas experiências por explicitar os “[...] processos de mudanças e de desenvolvimento nos sujeitos” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529), que ao narrarem seus percursos pessoais e profissionais interpretam e avaliam as ações relatadas, subsidiando suas interpretações no como compreendem as suas experiências e nas marcas que imprimiram em suas histórias de vida.

Diante do exposto, postulo que desenvolver pesquisas sobre a formação continuada de professores, utilizando as escritas autobiográficas, possibilitará a produção de conhecimentos com base nas experiências de vida de professores. Postulo, igualmente, que as experiências dos sujeitos biográficos possuem natureza social, histórica e cultural, que são construídas em contextos diversos a partir das diferentes relações sociais que estabeleceram com outras as pessoas ao longo da vida.

Compreendo a experiência como “[...] algo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca [...]” (LARROSA, 2002, p. 21). A experiência é o que acontece e afeta quem a vivencia, não é um acontecimento qualquer, mas algo que é significativo nos percursos de vida. Segundo o autor, a experiência deixa marcas, produz afetos, vestígios e efeitos nas vidas dos diferentes sujeitos. A experiência impõe questionamentos, reflexões e possui a capacidade de formação ou de transformação se for objeto de uma análise crítica por parte de quem a materializa por meio da escrita autobiográfica. Com base no pensamento do autor, compreendo que a linguagem possibilita a reconstrução das experiências vividas e a explicação do que sentimos e pensamos, nos ajuda a mostrar quem somos, como as experiências nos afetaram e como nos posicionarmos no mundo.

Nesta proposta de pesquisa-formação, utilizo, também, a ideia de experiência formadora, em sintonia com os estudos de Josso (2004, p. 48), que afirma que “[...] essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”. A experiência formadora está relacionada às aprendizagens vivenciadas ao longo da vida, ao conhecimento de si através da reflexão sobre a própria história que vai revelando e compondo subjetividades e delineando as identidades dos sujeitos. A formação, segundo a autora, só é formação quando as experiências são de alguma forma significativas para a transformação das pessoas.



Pensando na potencialidade das narrativas para a compreensão das experiências de vida dos sujeitos, retomo suas dimensões formativas e investigativas, uma vez que a dimensão formativa se caracteriza na possibilidade de oportunizar aos sujeitos a construção de novas aprendizagens consubstanciadas na revisitação de seus percursos de vida pessoal e profissional e na ressignificação dos conhecimentos adquiridos. A dimensão investigativa manifesta-se ao inserir os narradores na investigação sobre si, em um exercício de autoconhecimento e de reconstrução de suas experiências pela via da narratividade, bem como por ser fonte de produção de conhecimentos sobre determinada realidade.

A investigação narrativa é fundamentada na compreensão de que ao narrar suas experiências individuais e coletivas, o sujeito revive, reinterpreta, reelabora o sentido que essas experiências provocam em sua vida. Ao narrar o que foi vivenciado, o sujeito seleciona experiências que para ele foram significativas e que deseja revelar, compartilhar com os demais colaboradores da pesquisa, com o investigador e com outros sujeitos que poderão ter acesso ao resultado de suas reflexões.

Nos estudos de Passeggi (2016, p. 70) encontro fundamentos para ratificar meu entendimento sobre as singularidades da investigação narrativa, no que concerne a sua natureza de pesquisa-formação e quanto às suas potencialidades na produção do conhecimento. Conforme a autora, as narrativas da experiência são “[...] narrativas de si como prática de formação geradora de uma outra configuração na produção de conhecimento em Educação [...]”. Biografar-se, na acepção da autora, constitui exercício de reflexão que potencializa a geração de atitudes emancipatórias na vida pessoal ou profissional dos sujeitos envolvidos. A produção de escritas autobiográficas, mediados por processos dialógicos e reflexivos, mobilizam os narradores na construção de conhecimentos e em transformações de suas concepções e de suas práticas. A narrativa de si, segundo Passeggi (2016), pode gerar nos sujeitos biográficos, mudanças significativas em suas práticas profissionais, em seus processos formativos, colaborando para a ampliação de seus conhecimentos e para a autonomia em suas práticas.

Na perspectiva metodológica empregada neste estudo, os dilemas pessoais e profissionais podem emergir nas narrativas e podem ser objeto de análise, haja vista que as histórias de vida pessoais e profissionais estão intimamente articuladas, todavia, esclareço que a finalidade da pesquisa baseada no paradigma da pesquisa-formação deve levar em conta três objetivos principais: “[...] o objetivo de compreensão teórica, o objetivo praxeológico de engenharia e de estratégia de formação; e o objetivo

emancipatório” (PASSEGGI, 2016, p. 75). Dentre os três objetivos explicitados, a autora indica como mais importante é o emancipatório, em face de a pesquisa ter efeito formativo e de contribuir para o desenvolvimento da conscientização dos narradores.

A pesquisa-formação, conforme evidenciado pela autora, tem, entre outros, o objetivo emancipatório, de autonomização e de conscientização, diretamente relacionado ao processo emancipatório, uma vez que pensar sobre o que se faz, como se faz e por que se faz, poderá favorecer o deslocamento de uma reflexão técnica ou prática para a reflexão crítica, na medida em que o narrador se propõe a analisar criticamente suas práticas e ampliar seus conhecimentos para melhoria de suas ações. O desenvolvimento deste estudo, subsidiado nas escritas autobiográficas, intenta possibilitar a expressão do pensamento dos professores alfabetizadores sobre suas experiências de formação continuada.

No desenvolvimento do estudo, as narrativas foram utilizadas para a compreensão da realidade sociocultural da formação continuada de alfabetizadores, considerando as condições históricas e sociais de vida pessoal e profissional, pois ao rememorar suas experiências, o narrador remete-se ao passado, presente e futuro na escrita e na compreensão de si. Trata-se de um tipo de pesquisa que proporciona aos colaboradores, por meio da evocação de suas experiências, a revisitação de suas memórias e dos seus percursos de formação continuada. A investigação narrativa contribui para o conhecimento de si mesmo, configurando-se um processo de reinterpretação do que foi vivenciado nos percursos de vida.

No processo de evocação das experiências, a memória é, portanto, como afirmam Pinto, Silva e Gomes (2008), o componente essencial das narrativas. Ao revelarem suas memórias, os sujeitos são tocados pelas lembranças e podem expressar sentimentos variados, de dor, alegria, tristeza, angústia, euforia, entre tantos outros. Segundo Souza (2006), as micro-situações evocadas pela memória dos sujeitos são sobrecarregadas de emoções diversas e, por essa razão, entendo que, no desenvolvimento desta abordagem metodológica, na condição de pesquisadora, preciso ficar atenta às reações dos narradores durante a construção de suas narrativas, pois como enfatizam os autores mencionados, o processo de rememoração pode desencadear uma variedade de sentimentos em quem narra sua história de vida.

Escrever sobre si envolve diferentes sentimentos, porquanto exige reflexões sobre o que foi vivenciado e o pesquisador não tem controle sobre aspectos das histórias de vida que serão lembrados. A escrita das narrativas, portanto, pode afetar os colaboradores da

pesquisa, pode mexer com seus sentimentos e com suas emoções. Ciente dessas singularidades das narrativas, ressalto que não interessa à investigação enfatizar lembranças de experiências dolorosas para o narrador, mas, tenho ciência que no processo de escrita de si as dimensões de vida pessoal e profissional estarão articuladas. A intenção é que as narrativas tragam à tona experiências formadoras marcantes nas histórias de vida profissional de alfabetizadoras, inserindo-as no exercício reflexivo para ampliação de seus conhecimentos sobre si, sobre suas práticas e sobre a formação continuada.

A escrita de narrativas autobiográficas, no contexto deste estudo, foi desenvolvida com a utilização de três dispositivos de narrativas: o memorial, a entrevista narrativa e os ateliês biográficos. Compreendo que os dispositivos selecionados para o desenvolvimento da investigação constituem mediadores para desencadear a reflexão dos colaboradores da pesquisa a respeito da formação continuada, considerando que foram planejados em sintonia com os objetivos do estudo. Na sequência descrevo os procedimentos desenvolvidos na produção das narrativas que compõem o *corpus* empírico da investigação.

### **1.3 Dispositivos de produção narrativas na pesquisa**

O planejamento da pesquisa é essencial em seu desenvolvimento, notadamente para responder às questões propostas sobre o objeto de estudo. Ciente da importância de planejar sistematicamente a investigação que ora desenvolvo, projetei a utilização dos ateliês biográficos, com a escrita de memoriais (DELORY-MOMBERGER, 2012) e da entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2013), mas o contexto pandêmico com suas intercorrências, provocadas pela Covid-19, me desafiou a revisitar o planejamento feito.

Outro fator que contribuiu para a flexibilização do planejamento da investigação, além da pandemia Covid-19, foi a resistência das colaboradoras no que se refere à participação *online* nos ateliês biográficos no momento de iniciação da empiria. Diante dessa situação imprevista, decidi realizar, inicialmente, a entrevista narrativa e o memorial de formação para, posteriormente, desenvolver as atividades dos ateliês biográficos, conforme a descrição realizada nesta parte do estudo. No Quadro 1 informo a respeito dos dispositivos utilizados para a produção das narrativas, de seus objetivos e sobre o período em que foram realizados:

**Quadro 1:** Dispositivos utilizados na produção de narrativas

DISPOSITIVOS	OBJETIVOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
<b>Entrevista Narrativa</b>	Identificar que mudanças são necessárias para que alfabetizadores se impliquem em processos formativos que possam afetar suas práticas docentes.	Dezembro/2020
<b>Memorial de Formação</b>	Construir o perfil biográfico dos colaboradores da pesquisa; conhecer as experiências formativas que os professores tem vivenciado; identificar se os professores participam na elaboração das propostas formativas.	Janeiro e Fevereiro/2021
<b>Ateliês Biográficos</b>	Compreender as alternativas para o desenvolvimento de uma formação continuada como educação problematizadora, segundo os colaboradores da pesquisa.	Outubro/2021

**Fonte:** Questões norteadoras da pesquisa

No Quadro 01 apresentei os dispositivos de produção das narrativas para informar a respeito dos objetivos a eles vinculados e acerca do período em que foram desenvolvidos. Nas seções que seguem descrevo como se deu a empiria, abordando como ocorreram as entrevistas narrativas, a escrita do memorial e os ateliês biográficos.

### 1.3.1 Entrevista Narrativa com alfabetizadores: releituras da formação continuada

A entrevista narrativa foi utilizada neste estudo como dispositivo de produção das narrativas no intuito de conhecer as experiências de formação continuada que os alfabetizadores têm vivenciado ao longo de seus percursos de vida profissional. A entrevista narrativa foi realizada com o objetivo identificar que formação continuada seria necessária para que alfabetizadores se impliquem em processos formativos que possam afetar suas práticas docentes.

Esse tipo de entrevista é viável para o alcance do objetivo proposto, tendo em vista que a construção das narrativas contribui para a compreensão das experiências das pessoas e dos profissionais por retomarem as histórias de vida dos sujeitos, considerados portadores de uma biografia. No caso específico deste estudo, a entrevista narrativa deu visibilidade aos pensamentos das alfabetizadoras a respeito da formação continuada, refletindo sobre como poderão se implicar nessa formação e sobre o tipo de formação que poderá colaborar para que a formação seja constituída como educação problematizadora para afetar as práticas docentes na alfabetização das crianças.

Para fundamentar a utilização e a pertinência da entrevista narrativa em pesquisas sobre a formação continuada de alfabetizadores, dialogo com autores como: Schütze (2013), Bertaux (2010), Jovchelovitch e Bauer (2008), entre outros. Como sugere Schütze (2012, p. 213), a entrevista narrativa apresenta textos densos com resgate de acontecimentos que foram significativos nas experiências de vida dos narradores, focalizando:

[...] não apenas o curso externo do acontecimento, mas também as reações internas, as experiências do portador da biografia com os acontecimentos e sua elaboração interpretativa por meio de modelos de análise conduzem a uma apresentação pormenorizada.

O que é narrado, considerando as afirmações do autor, resulta das interpretações do narrador relativamente às experiências de seus percursos de vida, ou seja, não se resume à mera descrição de acontecimentos. Os relatos de experiências de vida tomam forma narrativa, segundo Bertaux (2010, p. 48), à medida que o narrador constrói significados sobre os relatos, quando esses relatos não se configuram apenas como meras descrições do que foi vivido. As experiências, ao assumirem a forma narrativa “[...] tendo o sujeito utilizado tal processo para expressar os conteúdos de uma parte de sua experiência vivida, diremos que existe algo de narrativa de vida”. Para o autor, a vida pode ser narrada e cada experiência é única e singular, mas apresenta marcas de outras histórias vividas por aqueles com quem interagimos. O que é narrado revela informações sobre o mundo social em que o sujeito está inserido, podendo ser importante no conhecimento de um dado objeto social.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008) toda experiência humana pode ser expressa pela narrativa, “[...] através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. Narrar histórias faz parte da vida das pessoas, pois por meio das narrativas as pessoas evocam suas memórias, organizam e refletem sobre determinado acontecimento e procuram explicar suas atitudes, crenças e valores que norteiam/nortearam suas experiências individuais ou coletivas.

A realização das entrevistas neste estudo teve como suporte as contribuições de Schütze (2013) e Jovchelovitch e Bauer (2008), observando suas orientações quanto ao transcurso da entrevista narrativa. Como expressa o autor, para que aconteça uma

apresentação pormenorizada dos acontecimentos da vida dos sujeitos, por intermédio da narrativa, as entrevistas devem ser realizadas considerando três partes centrais. A primeira parte compreende a pergunta central, a segunda parte diz respeito à exploração do potencial da narrativa do sujeito e a terceira é a fase em que o pesquisador-entrevistador estimula o entrevistado à respostas argumentativas. A descrição dessas etapas como transcorreram nesta pesquisa será apresentada nesta seção para descrever a materialidade da entrevista narrativa nesta investigação.

Foram entrevistados cinco professores efetivos que atuam no processo de alfabetização na rede municipal de ensino, no município de São Raimundo Nonato- PI. As entrevistas foram agendadas com os professores com antecedência, segundo a disponibilidade de cada colaborador da pesquisa. Os professores aceitaram conceder a entrevista em suas residências, observando os cuidados necessários no contexto da pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Durante o desenvolvimento das entrevistas narrativas, conforme mencionei anteriormente, aderi às orientações de Schüze (2013) e de Jovchelovitch e Bauer (2008). Na primeira etapa informei aos professores sobre as peculiaridades das entrevistas narrativas e a respeito do objetivo das entrevistas na pesquisa que desenvolvo. A entrevista foi iniciada com a seguinte pergunta geradora:

**Quadro 2:** Pergunta geradora da Entrevista Narrativa

Com base em suas experiências em processos de formação continuada, que mudanças são necessárias nas propostas formativas de alfabetizadores de modo que se efetive como educação problematizadora e emancipatória? Inicie o seu relato descrevendo suas experiências de formação continuada, analisando que mudanças poderiam ser feitas para contribuir com a autonomia dos professores.

**Fonte:** Entrevista Narrativa

A questão proposta teve a intenção de mobilizar os colaboradores da pesquisa na produção de narrativas sobre as experiências de formação continuada que têm vivenciado para que refletissem acerca das mudanças necessárias para a efetivação dessa formação como uma educação problematizadora. Para registro da entrevista narrativa, solicitei a autorização para realizar a gravação das referidas entrevistas. Com a anuência dos professores em relação à gravação, apresentei a pergunta geradora e, em seguida, a narrativa foi iniciada, sem a interrupção de minha parte.

Na segunda etapa da entrevista, observando os fragmentos da narrativa que precisavam ser ampliados para maior compreensão das experiências narradas pelos colaboradores, de modo a explorar o potencial das narrativas e conforme sugere Shütze (2013), iniciei as questões imanentes, que emergiram das histórias narradas. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008), as perguntas imanentes servem para esclarecer aspectos que ficaram obscuros nas narrativas realizadas e se originam com base nos relatos apresentados. A terceira parte da entrevista narrativa, com a gravação encerrada, apresentei questionamentos de interesse da pesquisa que desenvolvo. Nesta etapa da entrevista as narrativas dos sujeitos registrei as respostas dos sujeitos biográficos em anotações de pesquisa. As entrevistas foram realizadas durante o mês de dezembro de 2020, em local definido pelos colaboradores da pesquisa.

### **1.3.2 Memorial como dispositivo de pesquisa-formação**

Para a produção das narrativas escritas propus às colaboradoras da pesquisa a escrita de memoriais de formação com os objetivos de: construir o perfil biográfico dos colaboradores da pesquisa; conhecer as experiências de formação e identificar as formas de participação dos professores nos seus projetos formativos. O memorial é um texto

narrativo, cuja escrita é uma atividade metarreflexiva, que mobiliza o narrador no autoconhecimento, no conhecimento de suas experiências, ou seja, em uma tomada de consciência (SOUZA, 2006). Na escrita do memorial, o narrador, ao escrever sua história de vida reflete sobre suas experiências, rememora e questiona suas ações em diversos contextos, tomando consciência sobre suas escolhas, decisões, práticas, posicionamentos políticos, por exemplo. A partir da rememoração das experiências, o narrador poderá revelar suas perspectivas e os acontecimentos que afetaram suas histórias de vida.

O memorial é um texto narrativo sobre si, que pode ser escrito de forma descritiva ou de forma crítica e reflexiva para abordar a trajetória pessoal e profissional do narrador. Constitui um gênero autobiográfico, que registra histórias de vida dos narradores, contemplando diferentes acontecimentos que afetaram essas histórias. A escrita do memorial, no contexto da pesquisa científica, tem como mote as singularidades do objeto de estudo, mas por se tratar de uma escrita autobiográfica entrelaça acontecimentos das histórias de vida pessoal e profissional das pessoas e possibilita a quem o escreve a interpretação e a ampliação das experiências vividas e das aprendizagens auferidas ao longo do tempo. (PASSEGGI, 2010).

O memorial de formação constitui fonte de escrita reflexiva sobre as experiências que afetaram a vida dos narradores de histórias, que deixaram marcas importantes em suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Ao escrever o memorial, o narrador atribui sentidos às experiências rememoradas, pois quando reflete sobre o que vivenciou, percebe os avanços e os retrocessos em sua trajetória. Para esta investigação, utilizei o memorial de formação como um dispositivo de produção das narrativas, destacando a sua dimensão formativa por entender que a escrita autobiográfica envolveria os professores em processos de reflexão sobre seus processos de formação continuada. Para Prado, Cunha e Soligo (2008, p. 138), o memorial representa “[...] uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões que permite ao sujeito pensar nos porquês de suas atitudes diante das situações que vive e nos acontecimentos que se sucedem ao redor e dos quais participa [...]”.

De acordo com os autores, o memorial possibilita o registro de experiências por meio da rememoração de vivências e leva os narradores a repensarem essas experiências e suas motivações, refletindo sobre os acontecimentos que foram vivenciados, de forma ativa ou passiva, com a possibilidade de compreensão dos porquês de suas ações e de revisitação de suas teorias. No caso específico desta pesquisa, cujo objeto é a formação continuada de alfabetizadores, a escrita do memorial de formação desencadeou reflexões



sobre os processos formativos vivenciados, sobre o que esperam desses processos e a respeito de como se implicam na formação.

Abraão (2011), ao se reportar à escrita autobiográfica, enfatiza que esse tipo de escrita implica em um processo de rememoração das experiências, que se efetiva por meio da reflexão sobre os fatos relatados, resultando em narrativas de experiências que foram significativas para os sujeitos que narram. O narrador necessita estar consciente da intencionalidade das narrativas para que possa decidir sobre seu interesse em produzir narrativas e para pensar a respeito dos conteúdos de sua escrita. O processo de escrita autobiográfica envolve um exercício reflexivo e dialógico, implica na seleção de experiências que, ao serem rememoradas, podem suscitar novos significados para o sujeito a partir de sua reinterpretação dos acontecimentos de sua história de vida.

Cumpridas as formalidades em relação às informações no que se refere aos objetivos e às singularidades dos dispositivos de investigação, propus a escrita do memorial de formação, explicando sobre a natureza da escrita autobiográfica, negociando prazos para devolutiva do documento, bem como me colocando à disposição para dirimir dúvidas. Em relação aos prazos para devolutiva dos memoriais, ficou acordado que seriam entregues no prazo de trinta dias, considerando que os professores têm diferentes atividades profissionais e se encontravam bastante atarefados com o final do período letivo.

Em virtude do contexto pandêmico e de seus desafios e regulações ficou combinado que o mesmo o memorial seria encaminhado via e-mail, ou pelo whatsapp, para evitar contato direto com os professores. Durante o processo de escrita dos memoriais, foi necessário entrar em contato com os professores participantes da pesquisa, lembrando-os sobre os prazos de produção do memorial e para dirimir dúvidas em relação à escrita narrativa. A maioria dos professores entregou os memoriais no prazo acordado, apenas um entregou no mês seguinte.

Quanto aos conteúdos das narrativas, registradas nos memoriais, sugeri que as narrativas observassem eixos temáticos, informando que poderiam refletir sobre a formação continuada de alfabetizadores, destacando outros aspectos que considerassem relevantes a respeito de seus processos formativos. Como encaminhamento para a escrita dos memoriais organizei um documento (Ver Apêndice A), que foi direcionado aos colaboradores da pesquisa com esclarecimentos sobre a natureza da escrita memorialística e, principalmente, com a indicação dos eixos temáticos a serem observados, conforme os objetivos da investigação.

Na ocasião, esclareci que a proposta de eixos temáticos não constituiria amarras no processo de escrita do memorial, pois o narrador pode falar de suas experiências narrando o que considerar relevante e marcante em seu percurso de vida e nas experiências da profissão. No Quadro 3 apresento uma síntese do documento que contém os eixos temáticos sugeridos para a escrita do memorial.

**Quadro 3:** Eixos temáticos para a elaboração do memorial

Eixo 1: **Construção do perfil profissional dos colaboradores:** apresentação do seu perfil (formação profissional (inicial e continuada), turma em que leciona, tempo de profissão, tempo de atuação em turmas de alfabetização, turnos de trabalho). Comente sobre como ocorreu o encontro com as turmas de alfabetização.

Eixo 2: **Experiências de formação:** Descreva as experiências de formação continuada que você tem vivenciada em sua história de vida como alfabetizadora. Ao rememorar as experiências de formação continuada, escreva sobre os aspectos da prática docente que mobilizam sua participação nos processos de formação continuada. Motivos que mobilizam para a formação. Experiências vivenciadas, os cursos que participaram na escola, na secretaria e de programas de formação; dificuldades observadas nas formações que já participou; características das formações.

Eixo 3: **Formação continuada e conhecimento profissional docente:** Narre sobre os conhecimentos contemplados em sua formação continuada, informando sobre em que momentos ou situações você foi ouvida para falar de suas necessidades formativas. Narre, também, sobre o que pensa e espera da formação continuada, sobre seu envolvimento nas formações. Reflita narrativamente a respeito do que é necessário para que a formação continuada provoque mudanças nas práticas docentes alfabetizadoras, na perspectiva de uma educação problematizadora e do desenvolvimento da autonomia docente.

**Fonte:** Questões norteadoras da pesquisa

Considerando as singularidades do objeto de estudo apresentei os três eixos para a escrita do memorial, conforme apresentado no Quadro 02, com o intuito mobilizar os colaboradores da pesquisa na produção de suas narrativas e de reflexões sobre seus perfis biográficos. Os eixos temáticos foram propostos para que os alfabetizadores refletissem, também, a respeito de suas experiências de formação continuada, narrando sobre as motivações dos professores para participarem das formações e dos conhecimentos profissionais produzidos nos processos formativos, com a intenção de conhecer o pensamento dos professores sobre mudanças necessárias para que a formação continuada seja instituída em uma perspectiva problematizadora.

Para consolidar a escrita do memorial propus, também, que as colaboradoras do estudo narrassem acerca do que pensam e esperam da formação continuada, sobre seu envolvimento nas formações, refletindo narrativamente a respeito do que é necessário para que formação continuada provoque mudanças nas práticas docentes alfabetizadoras,

na perspectiva de uma educação problematizadora e do desenvolvimento da autonomia docente.

### 1.3.3 Ateliês Biográficos

Os ateliês biográficos foram desenvolvidos como dispositivos de produção de narrativas para maior compreensão do fenômeno investigado, segundo a proposta dessa pesquisa-formação. Os ateliês biográficos aconteceram por meio de encontros virtuais com os colaboradores da pesquisa realizados no mês de outubro de 2021, com o objetivo de compreender na perspectiva dos alfabetizadores as possibilidades ou não de desenvolvimento da formação continuada como educação problematizadora. Antes da socialização das narrativas orais a respeito das experiências de formação continuada dos alfabetizadores, com o recurso da exposição dialogada, discorri sobre as peculiaridades da educação bancária e da educação problematizadora para explicitar os princípios orientadores de cada uma e seus efeitos na formação continuada de alfabetizadores.

A proposta de pesquisa-formação foi desenvolvida com objetivos voltados para a produção de conhecimentos e para a formação de adultos, a partir das atividades planejadas com o objetivo de produção de conhecimentos e do desenvolvimento de reflexão sobre as experiências dos colaboradores da pesquisa. Segundo Delory-Momberger (2006, p. 369), “[...] a prática dos ateliês biográficos de projeto mostra que a eficácia da história de vida nos procedimentos de formação está de modo constitutivo à dimensão de socialização inerente à *atividade biográfica*”. Esse dispositivo de pesquisa valoriza as histórias de vida em processos de pesquisa-formação e a realização da atividade biográfica, entendida como um conjunto de operações relacionadas ao registro das experiências dos sujeitos que expressam seus pensamentos, comportamentos, gestos e ações no âmbito das narrativas.

A autora mencionada anteriormente, destaca que o ateliê biográfico possui uma dimensão formativa por inserir os narradores na revisitação de suas experiências e por se efetivar como espaço de *formabilité*, definido como a capacidade de mudança, possibilitada pela intervenção formativa das histórias de vida. A realização dos ateliês biográficos, embora orientados por um planejamento, sofreu adaptações, tendo em vista contar com a colaboração de profissionais de ensino que, no contexto da pandemia Covid 19, têm assumido diferentes atribuições para dar conta das demandas de vida pessoal e profissional. Os colaboradores foram convidados com antecedência para participação nos

ateliês e foram informados sobre os temas e os objetivos de cada encontro. A realização dos ateliês biográficos ocorreu em quatro momentos, conforme a descrição a seguir.

O primeiro encontro iniciou com a apresentação dos objetivos do ateliê biográfico, sua organização e programação a ser desenvolvida, seguido da apresentação dos participantes do encontro. Na oportunidade foi realizada a elaboração coletiva de um contrato biográfico para negociação das regras sobre o compromisso de participação e sobre o uso da palavra entre os participantes do grupo, garantindo a liberdade de expressão a todos. Neste primeiro ateliê os colaboradores do estudo puderam refletir a respeito das características da educação bancária e da educação problematizadora, para compreenderem a proposta de formação continuada e dos aspectos que mobilizam suas participações na formação continuada.

Nesse momento da pesquisa, lembrando a natureza da pesquisa-formação, realcei o compromisso com a produção de conhecimentos, que teve como objetivo a compreensão a respeito da educação problematizadora e de seus princípios, conforme definido neste estudo (da reflexão, da conscientização (consciência sobre as práticas e sobre si, por exemplo), do diálogo, do engajamento político na formação e prática docente e da unidade teoria-prática). Esses princípios, foram analisados à luz da teoria freireana, de forma contextualizada para que os professores pudessem compreender suas implicações na prática e na formação de profissional. Durante as reflexões coletivas, produzidas neste ateliê, percebi que os colaboradores da investigação conseguiram perceber as singularidades, tanto de uma formação bancária, quanto de uma formação problematizadora, nos diferentes momentos em que refletiam sobre seus processos formativos, analisando-os segundo a teoria socializada.

O segundo encontro foi realizado com o objetivo de potencializar as narrativas orais dos colaboradores a respeito dos processos de formação dos quais têm participado. O ponto de partida para provocar as reflexões dos professores foi a leitura e discussão do texto, intitulado: Pacoteiros, que é parte do livro: Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (FREIRE, 1997). Com base na leitura do referido texto, as reflexões empreendidas pelos professores focalizaram suas experiências de formação continuada, levando-os a refletir se essas experiências se inseriam em uma educação de natureza bancária ou em uma educação problematizadora (aspecto aprofundado na análise das narrativas). Para consubstanciar as reflexões dos colaboradores postulo a ancoragem dessas reflexões na unidade teoria-prática, a partir do movimento reflexivo no intercâmbio com leituras sobre o objeto e os produtos das narrativas. Considerando as

narrativas oriundas da escrita dos memoriais e das entrevistas narrativas, a ideia é fomentar reflexões sobre o tipo de formação continuada predominante nos percursos dos colaboradores, para que analisem como afetam suas práticas e suas identidades.

O terceiro encontro, embora os princípios da formação bancária e da formação problematizadora já tivessem sido discutidos e analisados, teve como foco as formas de engajamento político dos colaboradores da pesquisa em seus processos formativos, notadamente em relação à formação continuada. Em que se traduz esse engajamento? Como os professores vivenciam a formação continuada? A resposta a esse questionamento sugeriu reflexões sobre a necessidade de os professores se implicarem em seus processos de formação continuada, assumindo a condição de protagonistas na produção do conhecimento.

A intenção foi que os professores pudessem refletir a respeito das seguintes questões: Quais as formas de participação desses professores nos processos formativos? Como têm se implicado na formação continuada? O que têm feito dessa formação? Em que aspectos são afetados por ela? As questões apresentadas puderam contribuir para que os professores refletissem sobre as formas como têm vivenciado a formação continuada, para que percebessem a necessidade de “[...] engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres” (FREIRE, 1996, p. 27). Um dos direitos, objeto de análise e reflexão, no terceiro ateliê biográfico, refere-se à autoformação, que traduz como “[...] a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação” (PINEAU, 2010, p. 99).

Considerando as reflexões sobre a autoformação, no quarto ateliê biográfico os colaboradores foram convidados a refletir a respeito de seus processos de formação continuada, para uma análise relativa a: Que alternativas projetam para a formação continuada como educação problematizadora? De que modo a formação continuada pode colaborar para a problematização das práticas docentes e de sua realidade social? A culminância deste ateliê foi consolidada com a escuta de cada colaborador da pesquisa, sobre suas projeções acerca dos seus percursos formativos para abordar as questões compartilhadas nos ateliês biográficos, bem como para informarem sobre os projetos de si (*formabilité*), analisando propostas de possíveis mudanças nos modos como se apropriam do poder de suas formações, com vista a contribuir para que a formação continuada se consolide na perspectiva de educação problematizadora.

Em síntese os ateliês biográficos foram realizados segundo as proposições de Delory-Momberger (2006), constituindo em espaços para socialização de experiências e

de conhecimentos, para favorecer a compreensão de si e do outro, o que configura o seu aspecto colaborativo por desafiar os envolvidos na prospecção de propostas de mudanças, seja em relação à formação continuada, seja no que se refere a suas práticas.

Os ateliês biográficos, por favorecerem a reflexão coletiva, a consciência sobre si, sobre o outro e sobre a realidade, haja vista que “[...] a conscientização é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos” (FREIRE, 1981, p. 69). Em resumo, é preciso esclarecer que a conscientização, como compreende o autor, decorre do autoconhecimento e do desvelamento da realidade vivida. É fruto da reflexão crítica relativamente aos aspectos objetivos e subjetivos dessa realidade, bem como é um processo que demanda tempo e autoreflexão e ações conscientes. No próximo tópico analiso o perfil dos sujeitos biográficos que participaram da pesquisa.

#### **1.4 De professores a narradores: quem são os sujeitos biográficos da pesquisa**

Para realização da pesquisa solicitamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Raimundo Nonato/PI para contactar os professores efetivos que atuam nas turmas do primeiro ao terceiro anos do ensino fundamental a fim de convidá-los para participação na pesquisa, observando os critérios definidos neste estudo. A mobilização dos alfabetizadores para a pesquisa não foi muito fácil, pois ressaltavam a sobrecarga de trabalho, que em face da pandemia Covid 19, acontece de forma remota. Dentre os vinte e seis professores contatados, apenas cinco aceitaram participar da pesquisa. Esses professores foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre a metodologia planejada para o desenvolvimento da pesquisa. A realização das entrevistas e a escrita do memorial ocorreram após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, da Universidade Federal do Piauí e com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por todos os colaboradores da investigação.

A pesquisa narrativa propicia a participação dos sujeitos na produção de conhecimentos sobre o objeto investigado, considerando-os protagonistas no processo de pesquisa-formação. A pesquisa sobre formação docente, a partir da abordagem biográfica, implica no desenvolvimento de uma investigação com os professores e não sobre eles, haja vista que suas narrativas da experiência constituirão o *corpus* empírico do estudo em que os narradores figuram como produtores de conhecimentos sobre suas práticas e sobre suas formações.

Compreendendo a importância da participação dos professores nesta pesquisa-formação, selecionei cinco alfabetizadores para colaborarem com o estudo, na condição de sujeitos biográficos da pesquisa. Os critérios para a seleção dos alfabetizadores foram os seguintes: atuar como professor alfabetizador, ser professor efetivo da rede pública municipal de ensino e ter participado de políticas de formação continuada (na área de alfabetização) nos últimos cinco anos (a partir de 2014).

A participação dos professores na pesquisa supõe que assumirão a condição de narradoras de suas histórias de vida profissional. Passeggi (2016, p. 82) refere-se ao narrador como sujeito biográfico, que “[...] se constitui pois pela narrativa e na narrativa, na ação de pesquisar, de refletir e de narrar: como ator, autor e agente social”. A autora esclarece que o sujeito biográfico não é um mero ator social, pois o papel de ator é pré-estabelecido, definido pelos outros, sem autocrítica e é estereotipado. Compreende o narrador como autor de sua vida e de sua história de vida. A condição de autor é central na pesquisa-formação, uma vez que com o ato de narrar o sujeito toma consciência do seu papel no contexto em que atua, o que poderá contribuir para seu processo de emancipação. Como autor, o sujeito assume a autoria de sua história e como agente social assume um papel na luta pelo bem comum.

A inserção dos professores na pesquisa orientou-se a partir do reconhecimento do protagonismo que assumem na produção de suas vidas pessoais e profissionais. Para explicitar o perfil dos colaboradores da pesquisa, recorri às narrativas produzidas no memorial de formação. As narrativas selecionadas para a apresentação do perfil tratam sobre o contexto da prática profissional, o tempo de atuação como alfabetizadores, a formação inicial e continuada.

Essas informações são relevantes para auxiliar na identificação dos colaboradores da pesquisa e para a descrição da trajetória de formação continuada de cada colaborador. Conforme acordado com participantes da pesquisa, foi garantido o sigilo da identidade dos mesmos e, por esse motivo, utilizei nomes fictícios para identificá-los neste estudo (codinomes sugeridos pelos próprios professores). A seguir apresento as narrativas dos colaboradores sobre seus perfis profissionais, iniciando com o que narrou o professor Agnaldo.

### PERFIL DO PROFESSOR AGNALDO

Sou Agnaldo, tenho 46 anos de idade e 23 anos de profissão docente, comecei a trabalhar em 1997 como professor com a formação de 2º grau magistério, numa comunidade da zona rural (Lagoa de Dentro), [...] a escola funcionava numa residência, a turma era multisseriada com alunos de pré-escola à 4ª série. [...]. No ano de 2003, concluí o curso de Pedagogia pela UESPI - Universidade Estadual do Piauí. Passei no concurso público para professor de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental do Município de São Raimundo Nonato [...]. Em 2007 participei de uma capacitação para professores alfabetizadores, oferecida pela Natura com o projeto Crer Para Ver que trazia uma abordagem prática de alfabetização com oficinas de desenvolvimento da escrita com estratégias de leituras, disponibilizando um acervo de livros infantis para as bibliotecas das escolas, ensinando os professores utilizar esse material com os discentes. Depois concluí a especialização em Psicopedagogia [...] e especialização em Educação, Cultura e Meio Ambiente, pela Universidade Federal do Piauí. [...] trabalhei numa turma de 2º ano e participei da capacitação do PNAIC [...]. Nos anos 2015, 2016, 2017 e 2020 trabalhei com turmas de 5º ano. E, 2017, 2018, 2019 e 2020 com turmas de 3º Ano. **(Agnaldo/Memorial).**

O professor Agnaldo é um profissional experiente, tem vinte e três anos de atuação no magistério e possui vasta experiência na profissão docente, conforme registrado em sua narrativa. O colaborador faz alusão às experiências docentes tanto em classes multisseriadas, na zona rural, quanto em turmas variadas desenvolvendo atividades em classes de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Enfatiza que, ao longo de seu percurso profissional, sua atuação tem sido predominante em classes do ciclo de alfabetização, mas que já exerceu a docência fora das turmas de alfabetização.

A narrativa do professor Agnaldo apresenta diferentes aspectos de sua trajetória profissional que revelam suas experiências na profissão docente. Em relação à formação inicial é possível identificar que o professor possui formação em nível ensino médio, denominado de Magistério de Segundo Grau (Curso Pedagógico), possui também formação em nível de graduação (Curso de Pedagogia), pois com a Lei 9394/96 ficou determinado que para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental seria necessário a formação em nível de ensino superior.

No tocante à formação continuada a narrativa indica que o professor tem realizado investimentos na formação permanente por meio de cursos que denomina de capacitação, tem participado de políticas oficiais de formação continuada (PNAIC) e em cursos de especialização. O professor faz referências aos seguintes cursos de especialização: Especialização em Psicopedagogia e em Educação, Cultura e Meio



Ambiente, que mostram que apenas o primeiro tem sintonia com a atividade docente nos anos iniciais do ensino fundamental, por contemplar temáticas singulares relacionadas às demandas do processo ensino-aprendizagem. Na continuidade da análise dos perfis profissionais dos colaboradores da pesquisa, apresento o perfil da professora Ana Cláudia:

### **PROFESSORA ANA CLÁUDIA**

Atuando na rede municipal de ensino desde 2003 até a presente data. Formação: em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI. Pós-graduação em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Piauí. Sou professora da rede municipal de ensino e venho atuando nas séries iniciais desde 2003, trabalhando quarenta horas semanais, sendo vinte seis aulas atuando com alunos e o resto do tempo em atividades pedagógicas fora da sala de aula, preparando material para a semana de trabalho. Aprendi muito com os projetos que são adotados pelo município entre muitos podendo aqui citar o projeto Crer para Ver da linha de cosmético Natura [...]. **(Ana Cláudia/Memorial).**

Uma dessas formações que marcou na minha vida foi esse Crer para Ver, que eu aprendi muita coisa, teve outros também: o Pró-letramento também aprendi muita coisa, [...] o PNAIC também, apesar de eu não ter trabalhado no PNAIC [...], mas eu via as professoras naquele empenho trabalhando na sala de aula [...] **(Ana Cláudia/ Entrevista Narrativa).**

As narrativas da professora Ana Cláudia mostram que sua experiência profissional no magistério é de dezoito anos. Sua atuação profissional tem se dado nos anos iniciais do ensino fundamental, em classes de alfabetização, com uma carga horária semanal de quarenta horas de trabalho, sendo vinte e seis horas em sala de aula e o restante na elaboração de material didático. O tempo de atuação profissional da professora, predominantemente nas séries iniciais do ensino fundamental, me credencia a afirmar que se trata de uma professora experiente, que pode ter aprendido muito sobre o ensino da linguagem escrita nas experiências e nos processos formativos.

Em relação à formação profissional, segundo as narrativas, a professora possui formação inicial em Pedagogia e tem investido na formação permanente por meio de cursos de especialização, pós-graduação *lato sensu* (Especialização em Coordenação Pedagógica) e da participação em propostas formativas, tanto promovidas por instituições governamentais, quanto não-governamentais (PNAIC, Pró-Letramento e Crer para Ver da Natura, respectivamente).

As experiências formativas narradas pela colaboradora sinalizam que há necessidade da instituição de políticas de Estado para a formação continuada de alfabetizadores (problematizadoras), que possibilitem, entre outras posturas, questionamentos desses profissionais em relação às interferências reguladoras e prescritivas no processo de alfabetização, assim como propiciem formas de resistências diante do caráter aplicacionista de determinadas propostas formativas, gestadas e implementadas com a finalidade de regulação das práticas docentes e de cerceamento do poder criativo dos alfabetizadores. No prosseguimento da descrição e da análise delineada nesta seção, anuncio a narrativa da professora Rosângela:

### PROFESSORA ROSÂNGELA

Eu sou Rosângela, sou professora, formada em Licenciatura em Letras Inglês pela UESPI, Universidade Estadual do Piauí, São Raimundo Nonato. Comecei a trabalhar em março de 1998, com magistério. Iniciei na alfabetização, quando comecei foi um grande desafio, pois era turma multisseriada (de pré-escola, primeira e segunda séries [...]). Em 2003, ainda cursando Inglês, comecei nas turmas de ginásio de quinta a oitava séries, hoje 6º ao 9º ano, sempre trabalhando na zona rural. Trabalhei em três escolas, hoje fechadas. Agora, trabalho na Unidade Escolar José Ribeiro Américo [...] e moro a mais ou menos quatro quilômetros da escola, [...]. Participei de várias formações, formações continuadas como: Crer para Ver da Natura Cosméticos, Programa de Desenvolvimento Sustentável da Escola, desenvolvido e ministrado pelo Instituto Brasil Solidário/IBS, formação continuada Livros e Edições e várias outras. Participei do PNAIC, uma experiência ótima, aprendi muito e aplico na sala de aula até hoje. **(Rosângela/ Memorial).**

Analisando a narrativa da professora Rosângela percebo que ela possui vasta experiência na profissão docente, pois tem vinte e três anos de magistério. A trajetória profissional da colaboradora da pesquisa inclui experiências em classes multisseriadas situadas em escolas da zona rural. Nestas classes multisseriadas, o desafio da professora Rosa se materializava na tarefa de ensinar alunos de diferentes idades e níveis de escolarização (de pré-escola, primeira e segunda séries). Por ocasião do desenvolvimento da pesquisa, a colaboradora estava lotada em classe de primeiro ano, para alfabetização de crianças. O relato da professora registra, também, suas experiências nas séries finais do ensino fundamental, para o ensino da língua inglesa.

No tocante à formação profissional, a colaboradora do estudo informa ter realizado formação para a docência por meio do curso magistério (Curso Pedagógico) e,

posteriormente, ter se formado no curso de Letras Inglês. Ao narrar a respeito da formação continuada, destaca a participação nos cursos oferecidos Crer para Ver, do Instituto Natura e Programa de Desenvolvimento Sustentável na Escola, oferecido pelo Instituto Brasil Solidário, instituições não-governamentais. Ressalta, também, a participação no PNAIC, política nacional de formação continuada para alfabetizadores. Quanto aos cursos gerenciados por instituições não-governamentais, nas propostas de formação implementadas no município, conforme os colaboradores da pesquisa, se caracterizam, em sua maioria, como pacotes formativos, de cunho prescritivo, que não consideram a realidade dos alfabetizadores e dos alfabetizados.

Freire (1997) alerta que professores não podem ser seguidores passivos de pacotes de formação, produzidos em gabinetes, marcados pelo autoritarismo e na descrença na criatividade e nos saberes dos professores. O autor destaca que na formação de professores “[...] é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores” (FREIRE, 1997, p. 71). Para tanto, a formação, inicial ou continuada, necessita ter como mote a formação crítica dos professores, a fim de que compreendam a prática docente a partir da análise crítica de seus diferentes condicionantes. No contexto das narrativas sobre o perfil profissional a professora Jandira informa:

<b>PROFESSORA JANDIRA</b>
<p>Eu Jandira, Pedagoga, formada pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade INTA. Atualmente estou atuando em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola integral da zona rural do município de São Raimundo Nonato do Piauí [...] Trabalho com alfabetização desde o ano de 2003, quando ingressei no magistério, e escolhi fazer Pedagogia principalmente por ser um curso que ensina a arte de alfabetizar [...]. Ao longo deste período fiz o curso de formação de professores alfabetizadores em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Idade Certa/PNAIC, [...] participei também de Jornadas Pedagógicas [...]. Outro curso bastante proveitoso foi o de Gestão de Sala de Aula, ministrado pelo Elos Educacional em parceria com a Fundação Lemann [...]. <b>(Jandira/ Memorial).</b></p>

Conforme o conteúdo das narrativas, a professora Jandira é uma professora experiente, tem dezoito anos de atuação no magistério. Tem atuado nos anos iniciais do ensino fundamental e, durante a participação na pesquisa, estava lotada no segundo ano do ensino fundamental com a alfabetização de crianças, em uma escola de tempo integral localizada na zona rural do município de São Raimundo Nonato. A professora rememora

que sua formação inicial ocorreu por meio do Curso de Magistério (Curso Pedagógico), informando que prosseguiu em sua formação a partir do Curso de Pedagogia, por se identificar com a alfabetização de crianças.

Em relação à formação continuada, a narrativa indica que a professora participou de diferentes experiências de formação continuada, como por exemplo: PNAIC, destinado à formação específica de alfabetizadores, jornadas pedagógicas organizadas e desenvolvidas pela secretaria municipal de educação do município em que atua. A professora fez referência, também, a curso de Gestão da Sala de Aula, ofertado pela Fundação Lemon, instituição não-governamental que tem prestado consultoria à muitas secretarias municipais de educação. Para a professora Marleide o seu perfil profissional tem as seguintes características:

#### **PROFESSORA MARLEIDE**

Eu sou Marleide, [...] ingressei na minha profissão em 2007, após a conclusão do magistério, em uma turma de alunos com faixa etária de 4 anos, onde permaneci [...] por 4 anos. Iniciei sem experiência, somente de estágio curricular e meu esforço em alfabetizar. Depois desse período trabalhei na Unidade Escolar José Leandro, com turma de 2ª série. Depois trabalhei em São Paulo, com turma de 3º ano, tive uma experiência ímpar, mas não desisti. Retornei à São Raimundo e prestei vestibular na Universidade Estadual do Piauí, onde cursei Licenciatura em História e segui adiante. Fui tutora no PROFORMAÇÃO, fui coordenadora de escola, fui diretora e hoje estou atuando em uma turma de 3º ano na Unidade Escolar Rosa Teixeira de Castro. Também participei do PNAIC e do GEEMPA e fiz especialização em Gestão Escolar. Gosto de alfabetizar, mesmo sendo algo difícil. Trabalhei na Unidade Escolar Nilza Balduino de Castro, sempre com turma de 1º a 3º ano e trabalhei também na Unidade Escolar José Leandro. **(Marleide/ Memorial).**

A narrativa da professora Marleide, sobre seu perfil profissional, contém informações sobre sua atuação e sobre formação profissional. Em relação à atuação na docência, os relatos mostram que a colaboradora da investigação tem vinte e quatro anos de profissão, sempre atuou em classes de alfabetização, anos iniciais do ensino fundamental. No contexto das experiências profissionais, atuou, também, em funções pedagógico-administrativas (como diretora e coordenadora pedagógica) e foi formadora de alfabetizadores do PROFORMAÇÃO, programa do Governo Federal destinado à formação de professores (que atuavam em sala de aula sem formação específica para a docência), em nível de ensino médio. A colaboradora Marleide formou-se no Curso de Magistério (Curso Pedagógico), tem Licenciatura em História e especialização em

Coordenação Pedagógica. Quanto à formação continuada, além da especialização já mencionada, a professora mencionou participação na área da alfabetização, citando o PNAIC e o GEEMPA, programas promovidos pelo Governo Federal.

Analisando o conjunto das narrativas dos colaboradores da pesquisa, sobre seus perfis profissionais, constato tratar-se de um grupo de profissionais com vasta experiência no ensino da linguagem escrita e em outras áreas da profissão docente. Os professores, conforme suas narrativas, têm atuado em classes de alfabetização de crianças, no contexto da educação pública. Diante do contexto de atuação dos colaboradores do estudo e, considerando as singularidades do ensino da linguagem escrita, questiono: Que formação é necessária aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental? Que conhecimentos são necessários na prática docente alfabetizadora? As questões que apresento tem a intenção de enfatizar que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental tem como *locus* a Licenciatura em Pedagogia.

Ou seja, é de se esperar que, no referido curso, sejam contempladas as especificidades do ensino da linguagem escrita, no que refere às teorias e pedagogias da alfabetização. A este respeito, identifiquei que, dentre os cinco colaboradores da pesquisa, duas professoras não possuem Curso de Pedagogia, embora tenham ingressado na docência dos anos iniciais do ensino fundamental por terem como formação o Curso de Magistério em nível de ensino médio. A alusão a esse fato é importante para reforçar que a identidade e profissionalização dos alfabetizadores, requer um conjunto especializado de conhecimentos para o ensino, de modo geral e para o ensino da linguagem, de modo particular.

Ainda em relação à formação profissional dos colaboradores da pesquisa, ratifico que todos demonstram participar de formação continuada, seja por meio de ações da Secretaria Municipal de Educação (nas jornadas pedagógicas), seja participando de programas de formação continuada, instituídos pelo MEC (PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC), seja em cursos ofertados por instituições não-governamentais e de iniciativas privadas.

### **1.5 Lugar de fala e de atuação dos colaboradores da pesquisa**

A pesquisa tem como contexto empírico quatro escolas públicas municipais localizadas na cidade de São Raimundo Nonato-PI, cenário de atuação dos professores

alfabetizadores que colaboraram com a pesquisa. O município de São Raimundo Nonato é conhecido internacionalmente por ser umas das cidades onde fica localizado o Parque Nacional da Serra da Capivara, considerado patrimônio cultural da humanidade. O município está situado na região do semiárido nordestino, no sudoeste do Estado do Piauí, a 520 km da capital Teresina. De acordo com o último censo demográfico realizado em 2010, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, o município de São Raimundo Nonato possui cerca de 32.327 habitantes.

Os dados do censo escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP de 2018, indicaram que o município nesse ano, possuía 1.428 alunos matriculados nas turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, correspondente ao primeiro ciclo. Os alunos da rede municipal estão distribuídos em dezenove escolas de ensino fundamental regular, sendo oito escolas localizadas na zona urbana e onze na zona rural. No contexto geral da educação brasileira, o município tem melhorado em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/ IDEB, saindo de 3,8 em 2017, para 4,5 em 2019 (Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ INEP).

Todas as escolas em que os colaboradores da pesquisa atuam possuem uma estrutura básica com refeitório, banheiros, secretaria, diretoria, sala de leitura, salas de aula e pátio. As escolas da zona urbana atualmente estão passando por reformas e as escolas da zona rural são escolas novas e mais amplas. Apenas uma dessas escolas possui Atendimento Educacional Especializado/AEE. No total são duas turmas em toda a rede municipal para atender a todas as crianças com necessidades educacionais especiais do município. As escolas municipais desenvolvem o Projeto Meio Ambiente e o Projeto de Leitura elaborados pela Secretaria de Educação, que envia as atividades para serem distribuídas aos alunos nos cadernos de atividades ou kits de atividades impressas. É necessário ressaltar que, no ano de 2020, as escolas funcionaram por meio de ensino remoto, em face da pandemia de covid-19.

As escolas foram fechadas em março de 2020 por decreto estadual e municipal como medida preventiva contra a covid-19 e as aulas passaram a ser ministradas com a utilização do aplicativo Whatsapp para os alunos com acesso à internet, tendo como recurso os cadernos de atividades que são utilizados nas aulas ministradas pelos professores e que a cada quinze dias, são entregues às crianças. Os alunos que não dispõem de acesso à internet (a maioria alunos da zona rural), recebem apenas atividades

impressas. As atividades devem ser respondidas e devolvidas aos professores para correção no prazo de quinze dias.

O período da pandemia da Covid-19 tem sido de muitas dificuldades e de muitos desafios para todos os professores e alunos, não só do município de São Raimundo Nonato/PI, mas de todo o contexto brasileiro e mundial. Como analisa Saviani (2020), o que se vive, neste contexto pandêmico, é uma crise de grandes proporções, com a falta de medidas sanitárias para o controle da pandemia, principalmente, por parte do governo federal. Além dessa realidade, a educação pública brasileira tem sofrido cortes no orçamento e há falta de recursos destinados [...] à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação e perseguição aos professores” (SAVIANI, 2020, p. 14).

Com a pandemia do Covid-19 os professores precisaram se adaptar à nova rotina de trabalho, conciliando as atividades domésticas e profissionais. Os professores precisaram adequar o ambiente familiar para realização das aulas remotas. Como consequência, têm vivido uma sobrecarga de atividades e a precarização do trabalho docente, pois esses profissionais nem sempre dispõem dos recursos necessários para desenvolvimento do ensino remoto, principalmente em relação aos recursos tecnológicos. Em decorrência desse fato, os professores necessitaram adquirir ou adaptar recursos (como celulares e internet) para ministrarem suas aulas, o que resultou no desenvolvimento de aulas predominantemente por meio de grupos de Whatsapp.

As escolas foram abertas, no decorrer da pandemia, apenas para a entrega de materiais e para recebimento das atividades das crianças a serem corrigidas pelos professores para, posteriormente, dar uma devolutiva aos alunos. Neste período, os professores passaram a frequentar as escolas, algumas vezes por semana, para receber as atividades respondidas e entregues pelos alunos e para encaminhar novas atividades escolares para as crianças. Atualmente as escolas permanecem fechadas para as aulas presenciais, com a possibilidade de reabertura para o segundo semestre do corrente ano, tendo em vista que os profissionais da educação deverão estar vacinados contra a Covid-19.

## **1.6 Referencial de análise das narrativas**

A análise das narrativas foi fundamentada na análise compreensiva-interpretativa crítica, pela possibilidade que apresenta de interpretação de aspectos explícitos e

implícitos nas narrativas. Neste tipo de análise é necessário considerar o contexto das narrativas e os contextos social, cultura, político e econômico das histórias de vida. Souza (2006, 2014), apresenta diferentes etapas da análise compreensiva-interpretativa propondo o seguinte encaminhamento: pré-análise, leitura temática e definição de unidades de análise temática/descritiva, observando as singularidades das narrativas, bem como a totalidade de cada experiência narrada.

A análise, neste sentido, foi realizada em três tempos: no primeiro tempo foi realizada a pré-análise e leitura cruzada, no segundo tempo a leitura temática e no terceiro tempo a leitura interpretativa-compreensiva e crítica, recorrendo sempre ao conjunto das narrativas produzidas e às fontes utilizadas na análise teórica. Para organização dos dados optei pela definição de unidades de análise temática para “[...] agrupar as experiências contempladas na voz e nos textos narrativos dos sujeitos envolvidos num processo experiencial de formação” (SOUZA, 2014, p. 45). O agrupamento das narrativas em unidades de análise temática é importante para identificação dos temas abordados nas experiências narradas e foram organizados a partir da leitura e releitura das narrativas.

As unidades de análise temática foram definidas a partir das questões norteadoras da pesquisa e do *corpus* das narrativas dos memoriais e das entrevistas narrativas. A análise interpretativa-compreensiva, de natureza crítica, exige a leitura cruzada das narrativas produzidas pelos alfabetizadores, no sentido de analisar os ditos e os não ditos acerca da formação continuada de alfabetizadores. Conforme Souza (2014, p. 46), “[...] a análise interpretativa-compreensiva vincula-se ao processo de análise, desde o início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas [...]”. O processo de análise das narrativas inicia a partir do momento em que as narrativas começam a ser produzidas, sendo paralelo à produção do referencial empírico da pesquisa.

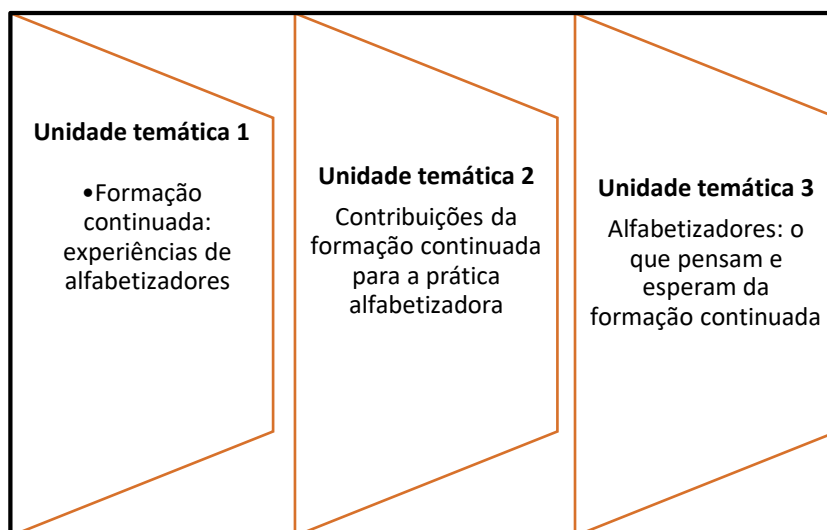
O desenvolvimento do processo analítico das narrativas, neste estudo, conforme sugere Souza (2014), está organizado da seguinte forma: Tempo I de pré-análise/leitura cruzada, caracterizado pela leitura inicial do *corpus* das narrativas dos memoriais e das entrevistas narrativas, com o objetivo de identificar, tanto as singularidades dos sujeitos biográficos, quanto as dimensões coletivas do perfil biográfico do grupo de colaboradores da pesquisa. As repetidas leituras das narrativas (leituras cruzadas) subsidiaram, também, o levantamento das unidades de análise temática observando as singularidades, aspectos convergentes e divergentes dos conteúdos das entrevistas e dos memoriais de formação.



O Tempo II, denominado leitura temática ou unidades temáticas de análise, exigiu a releitura do *corpus*, para identificação das unidades de análise temática. Resultou no agrupamento das narrativas produzidas pelos colaboradores do estudo, com a finalidade de “[...] apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas” (SOUZA, 2004, p. 81). O que caracterizou esta etapa de análise foi a necessidade de repetidas leituras das narrativas, para identificação dos diferentes conteúdos narrados, a fim de dirimir dúvidas sobre as interpretações realizadas e para perceber, a partir de uma leitura analítica e crítica e da interpretação temática, como recomenda o autor, os ditos e os não-ditos, ou seja, a essência das narrativas.

No tempo III, análise interpretativa-compreensiva, resultou na ampliação da análise narrativas, organizadas em unidades de análise temática, revisando-as e reagrupando-as, criando tópicos correspondentes aos temas emergentes nos relatos produzidos. Nesta etapa é recomendável considerar que “[...] a temporalidade biográfica configura-se como outra vertente estruturante da experiência humana e das narrativas num tempo biográfico, ao explicitar territórios da vida individual e social [...]” (SOUZA, 2004, p. 3). Na análise das narrativas autobiográficas considero os sujeitos biográficos como sujeitos epistêmicos (produtores de experiências e de conhecimentos) e como seres histórico-sociais, cujas histórias de vida são urdidas em um tempo histórico e em uma realidade social marcada por contradições de diferentes naturezas. Para ilustrar o resultado do planejamento da análise do apresento as Figura 2 com as unidades de análise temática:

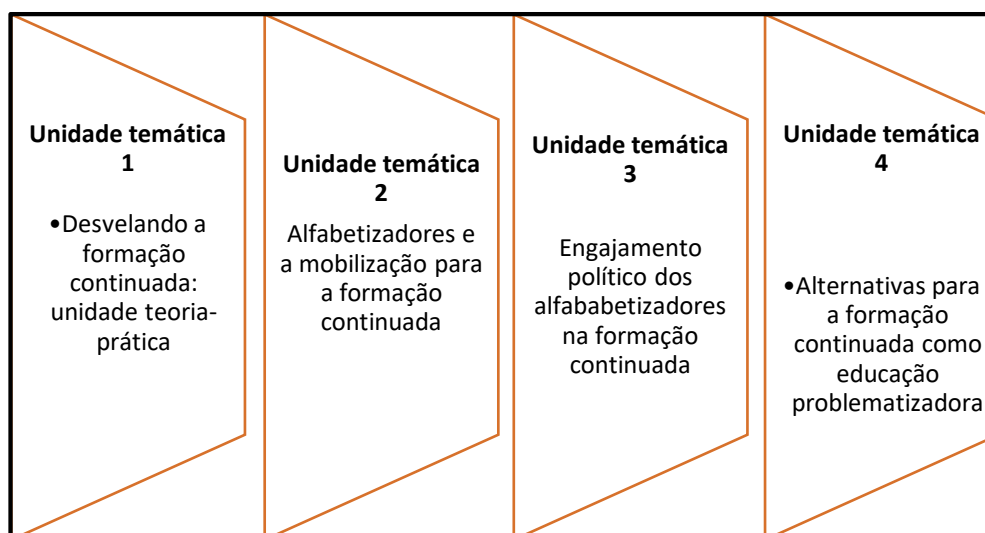
**Figura 2: Planejamento das Unidades de Análise Temática do Capítulo IV**



**Fonte:** Entrevistas narrativas e memoriais

Para a construção das unidades de análise temática e seus respectivos tópicos é importante observar o objeto, os objetivos ou questões norteadoras do estudo, os conteúdos das narrativas, buscando as particularidades, as regularidades e irregularidade que delas emergem, analisando todo o *corpus* empírico e não apenas os fragmentos dos relatos das entrevistas narrativas e dos memoriais de formação. Na Figura 3 ilustro o planejamento das unidades de análise temática desenvolvidas no capítulo de análise referente às narrativas produzidas nos ateliês biográficos.

**Figura 3: Planejamento das Unidades de Análise Temática do Capítulo V**



**Fonte:** Ateliês Biográficos

As narrativas analisadas poderão trazer importantes contribuições para a análise da formação continuada de alfabetizadores, a partir do conhecimento de si que os professores possuem. Poderão contribuir, também, para que os colaboradores da pesquisa analisem suas vivências de formação continuada, suas motivações para a participação nas formações, as formas de participação na elaboração das propostas de formação, suas expectativas em relação à formação e as mudanças necessárias para uma formação continuada como educação problematizadora.

## **CAPÍTULO II**

### **FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: DA PERSPECTIVA TÉCNICA À PERSPECTIVA PROBLEMATIZADORA**

Neste capítulo apresento reflexões sobre a formação continuada de alfabetizadores, focalizando diferentes concepções de formação continuada, seus princípios, objetivos e implicações nas práticas docentes. Para tanto, o presente capítulo aborda concepções e perspectivas da formação continuada, as singularidades da formação continuada de alfabetizadores e políticas de formação continuada de alfabetizadores para analisar suas permanências, rupturas e contribuições para os professores.

#### **2.1 Diferentes concepções e perspectivas de formação continuada de professores**

A formação de professores tem se constituído como campo do conhecimento com ampla produção de conhecimentos, contemplando diferentes aspectos dos processos formativos de professores. Na abordagem da formação continuada de professores dialogo com autores como Nóvoa (1997), Garcia (1999), Gatti (2015), Candau (2003), Imbernón (2010, 2015), Freire (1987, 1999), entre outros, para compreender a natureza dessa formação e os modos como afeta os professores e suas práticas docentes.

Nóvoa (1997) em seus estudos sobre a formação de professores tem contribuído com as reflexões acerca das relações entre os processos de formação profissional de professores e o desenvolvimento da profissionalidade docente. O autor enfatiza a necessidade de valorização das histórias de vida pessoal e profissional dos docentes, a valorização dos saberes constituídos, afirmando que a formação deve ter como “[...] eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (NÓVOA, 1997, p. 24). Ou seja, pressupõe que a formação de professores necessita enfatizar o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, que constituem dimensões importantes para o fortalecimento das escolas e das práticas docentes.

A formação continuada de professores é concebida neste estudo como um dos fatores que concorrem para o desenvolvimento profissional, mas que não se confunde com ele, mas, segundo Imbernón (2010), existem diferentes fatores que podem colaborar ou cercear o desenvolvimento profissional dos professores (baixos salários, falta de reconhecimento profissional, condições de trabalho, entre outros). Sobre essa temática

defendo que, para a formação de professores reverberar do desenvolvimento desses profissionais, não basta investir na mera formação tecnicista. É necessário pautar-se em processos de reflexão crítica, na problematização da prática docente, na autoformação e na investigação sobre a prática.

Recorrendo aos estudos de Nóvoa (2017, p. 1133) encontro eco para minhas interpretações e intensões em relação à formação de professores, principalmente quando apresenta cinco posições para a formação profissional de professores, reconhecendo que na profissão docente “[...] O alicerce tem de ser, sempre, o conhecimento científico e cultural, sobretudo quando se trata do ensino”. Esse conhecimento tem suas singularidades decorrentes da natureza do trabalho docente é, portanto, um conhecimento específico de uma profissão, validado pela Ciência. Ao explicitar a primeira posição, o autor defende que os professores precisam ter disposição para aprender a ser professor. Diante dessa proposição penso que a formação continuada de alfabetizadores somente terá impactos em suas práticas e nas escolas se esses profissionais estiverem abertos novas aprendizagens, desejosos de ampliar os conhecimentos profissionais.

A segunda posição referenciada por Nóvoa (2017, p. 1133) traduz-se no reconhecimento de que a formação de professor necessita produzir experiências que possibilitem aos futuros professores “[...] construir a sua posição como profissional, *aprender a sentir como professor*”. Segundo o autor, sentir como professor será possível no contexto de uma formação em universidade, escolas e professores possam dialogar e estabelecer vínculos. Na formação de alfabetizadores, significa o estabelecimento de parceria entre universidade e escola, o reconhecimento da contribuição de professores experientes nas aprendizagens profissionais de futuros professores e as possibilidades de os professores em formação vivenciarem efetivamente o cotidiano da alfabetização nas escolas e nas salas de aula.

O autor registra como terceira posição o desafio de aprender a conhecer como professor, que se caracteriza pela atitude de análise sistemática da prática docente, por meio de uma reflexão, partilhada com os pares, para compreender a realidade vivenciada cotidianamente. Essa reflexão é produzida na unidade teoria-prática, o que fortalece o processo de tomada de decisões diante dos problemas e das demandas da prática. Aprender a agir como professor, outra posição aludida pelo autor, exige conhecimentos da profissão docente, que não se resumem ao conhecimento das disciplinas a ensinar e o conhecimento pedagógico. Esses conhecimentos são importantes, mas os professores necessitam aprender mais sobre a profissão. Com os estudos de Nóvoa (2017), em suas

reflexões sobre aprender a agir como professor, deduzo que esse aprendizado envolve uma gama de conhecimentos profissionais para compreender a essência da profissão docente.

A respeito de aprender a intervir como professor, o autor afirma a necessidade de os professores assumirem suas posições no exercício profissional, bem como de participarem efetivamente no processo de produção de políticas públicas, o que exige da formação assegurar a esses profissionais uma sólida formação e o desenvolvimento da consciência crítica. Diante do exposto, que relação estabeleço entre as ideias do autor e a formação de alfabetizadores? Para responder a essa indagação apresento quatro ponderações que considero relevantes para o desenvolvimento de processos formativos de alfabetizadores, particularmente no âmbito da formação continuada. Em primeiro lugar, defendo que a formação (inicial ou continuada) só afetará os professores e suas práticas se tiverem dispostos a aprender, se assumirem o protagonismo nessa formação, reconhecendo que a profissão docente exige aprendizagens permanentes.

Em segundo lugar, ratifico que aprender a sentir e a agir como professor precisam constituir pautas tanto da formação inicial, quanto da formação continuada. A ideia de aprender a sentir como professor, apontada por Nóvoa (2017), me reporta à necessidade de contextualização da formação e dos conhecimentos profissionais docentes a ela vinculados. No caso específico da formação continuada, essa ideia pressupõe ter a prática dos professores e suas demandas como horizonte para tomar decisões a respeito dos conhecimentos necessários aos alfabetizadores. O processo de aprender a agir como professor decorre dos conhecimentos aos quais os professores acessam no sentido de compreender a natureza e a essência do processo de alfabetização.

Em terceiro lugar, analiso o pensamento do autor sobre aprender a conhecer, que é orientado pelo desenvolvimento da reflexão sistemática sobre a prática, firmando minha posição sobre a importância da reflexão crítica na formação de professores, considerando que essa reflexão possibilitará aos professores uma análise criteriosa das situações em que ocorre a alfabetização das crianças. Pessoa (2011, p. 108) contribui com os estudos sobre essa temática ao defender que: “Justifica-se, então, que o candidato a professor aprenda, ele próprio, a pensar, isto é, a analisar e reflectir sobre e nas situações de ensino-aprendizagem”. A reflexão na e sobre as situações de ensino-aprendizagem, conforme a autora, ocorre fundamentada na unidade-teoria prática, envolvendo processos de construção de conhecimentos na relação com os pares.

Aprender a intervir como professor, minha quarta ponderação, revela uma das inquietações que permeiam as produções sobre formação continuada de alfabetizadores: Qual a participação de alfabetizadores nas decisões relativas à formação continuada? Como se posicionam diante das políticas e das propostas de formação que são oferecidas? Penso que o estudo que desenvolvo poderá contribuir para explicitar essas questões, mas postulo que os professores precisam assumir e defender suas posições diante das práticas e políticas de formação as quais são submetidos, para reivindicar o direito a uma formação articulada a suas práticas e as suas necessidades formativas.

Sobre as relações entre formação de professores e desenvolvimento profissional, mencionada anteriormente, os estudos de Garcia (2003, p. 137) também mencionam essa relação, situando a formação inicial como etapa primeira desse desenvolvimento. Segundo o autor, a concepção de formação continuada de professores está relacionada ao desenvolvimento profissional de professores em serviço e precisa ser vista como continuidade da formação inicial: “[...] o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores [...]”. Na aceção do autor, para colaborar com o desenvolvimento professores a formação deverá ser contextualizada e perspectivar mudança em suas práticas.

O autor reforça a ideia de que a formação deve ter continuidade e ser orientada para a mudança. Essa compreensão denota que o desenvolvimento profissional poderá afetar não só o professor, mas poderá contribuir com seu desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento da escola. Na análise desse tema analisa diferentes concepções e princípios de formação de professores relacionados ao desenvolvimento da escola, do currículo do ensino e da profissionalidade docente, afirmando que a formação de professores é um campo disciplinar, cujo objeto de estudo são “[...] processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores” (GARCIA, 1999 p. 25). Razão por que, apresenta variadas estratégias, metodologias e modelos de ensino e aprendizagem que devem ser analisados.

Ao pensar a formação continuada de professores considero importante destacar as contribuições dos estudos nesta área para a análise de questões complexas referentes à profissão docente, não apenas relacionados às práticas de ensinar, mas contemplando questões referentes à identidade profissional, à valorização dos saberes dos professores e à conscientização de que para ser professor são necessários conhecimentos específicos relacionados à profissão docente e às condições sociais de atuação profissional. Os

conhecimentos profissionais docentes, como mencionei, não se reduzem ao conhecimento das disciplinas e ao conhecimento pedagógico, tendo em vista a natureza multifacetada e complexa do ensino.

Gatti (2015, p. 231) ao refletir sobre os motivos para a formação continuada, afirma que os professores “[...] para serem profissionais e não repentistas, ensaístas ou quebra-galhos, necessitam ser portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo [...]”. Os professores, de acordo com a autora, por serem profissionais que desenvolvem práticas históricas e em face da dimensão formativa de suas práticas necessitam, também, de conhecimentos que promovam práticas humanizadoras, que promovam reflexões sobre valores relevantes para a vida em sociedade. Considerando as peculiaridades da prática docente alfabetizadora, a formação continuada, além de investir na produção de conhecimentos sobre o ensino da linguagem escrita, necessita contemplar o que representam os atos de ler e escrever no contexto sociocultural e fomentar a compreensão que os alunos em processo de alfabetização são sujeitos históricos.

Analisando novos desafios da docência no século XXI, Imbernón (2015, p. 77) ratifica a necessidade de mudanças na formação docente, por entender que “[...] a formação por si mesma pouco serve se não for unida a mudanças no contexto, organizacionais, de gestão e de relações de poder [...]”. Significa que para contribuir no desenvolvimento profissional dos docentes, a formação deve envolver mudanças em diversos setores que interferem no exercício da profissão docente. A ideia é pensar em projetos colaborativos que envolvam toda a escola, em práticas de pesquisa-ação, em projetos contextualizados com participação ativa dos docentes, dentre outras propostas que possam promover inovação nas escolas. Significa, também, reconhecer que as mudanças nas escolas e que a elevação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, não dependem apenas da formação e das práticas dos professores, pois diferentes fatores afetam as escolas, os professores e os estudantes.

Para tanto, o autor afirma que há uma necessidade de mudanças e de novas perspectivas para a formação continuada, que considerem “[...] as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 25). Acrescento aos aspectos referenciados pelo autor que é pertinente analisar a formação continuada de professores a partir da reflexão crítica sobre as condições objetivas e subjetivas de suas práticas e da valorização profissional, entre outros aspectos.



Os estudos de Candau (2003) ressaltam, a respeito da formação continuada de professores, a importância de se reconhecer a escola como um *locus* importante para a formação continuada de professores, que poderá ter como norte a reflexão sobre o cotidiano escolar, a valorização do saber docente e as necessidades específicas dos professores, considerando o momento em que se encontram no exercício profissional. A autora destaca que a formação continuada não caracteriza-se pela acumulação de cursos, “[...], mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”. (CANDAUI, 2003, p. 150). As formações, segundo a autora, não podem ser efetivadas apenas como atividades de transmissão de conteúdos por meio de cursos, palestras, por exemplo, mas precisam propor processos reflexivos sobre a prática e sobre a identidade docente.

A formação continuada tem sido pensada e desenvolvida por especialistas vinculados aos sistemas de ensino e às instituições formadoras, que se encontram distantes dos contextos e das necessidades específicas das escolas e das salas de aula. Essa lógica de planejamento e de execução dos processos formativos dos professores resulta na resistência e na rejeição desses profissionais no que se refere à participação em formação continuada. O que me parece é que há uma lógica redutora e de desvalorização dos professores e de seus saberes, haja vista que esses profissionais têm muito a informar sobre suas práticas docentes e sobre suas necessidades formativas. Ou seja, os professores precisam ser ouvidos para informar a respeito das demandas de suas práticas e, conseqüentemente, para explicitar os conhecimentos que necessitam ampliar ou conhecimentos aos quais desejam/precisam ter acesso.

Cavalcante e Brito (2019) afirmam que a dimensão técnica tem prevalecido na formação continuada de alfabetizadores, regida pela imposição de modelos de práticas a serem desenvolvidas nas escolas. De um lado, os especialistas planejam a formação continuada de professores e, de outro, os professores se submetem a essas formações, cujo objetivo principal é a regulação e o controle das práticas docentes e que não tem sintonia com as necessidades de suas práticas. Trata de uma formação alinhada ao que Freire (1987, p. 65) denomina como educação bancária, cujo objetivo primordial é “[...] o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo [...] Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os”. De acordo com as autoras, essa é uma realidade que marca a formação continuada e os alfabetizadores, porém reconhecem que é preciso investir nessa

formação instituindo-a como uma formação para o trabalho, em uma perspectiva problematizadora para que possa contribuir com mudanças nas práticas dos professores e nos contextos em que atuam, caso seja necessário.

Pacheco e Flores (1999) abordam a formação continuada indicando duas concepções sobre os processos formativos de professores. A primeira concepção, aliada à noção de treino e a segunda fundamentada na ideia de aprendizagem permanente e de desenvolvimento profissional. A formação continuada de professores, vinculada à noção de treino, tem predominado no contexto educacional brasileiro, de modo particular quando se destina aos professores dos anos iniciais. Os autores apresentam, com base nos estudos de Eraut (1987), os seguintes paradigmas de formação continuada: paradigma da deficiência, do crescimento, da mudança e da solução de problemas.

Sob a lógica do paradigma da deficiência, a formação continuada “[...] sustenta-se na ideia de que um professor apresenta lacunas de formação devido à desatualização da formação inicial e à ideia de competências práticas” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 129). Essa concepção de formação continuada esquece o dinamismo e a complexidade da prática docente e, principalmente, desconsidera que a formação inicial promove o encontro dos futuros professores com os conhecimentos profissionais, que os credenciam para uma profissão que exige aprendizagens permanentes. O paradigma do crescimento atribui aos professores um papel ativo nos processos de formação e focaliza o desenvolvimento profissional. No paradigma da mudança, a formação é entendida “[...] como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola e em função da necessidade de reorientar saberes” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 129). Os paradigmas apontados remetem as diferentes concepções sobre a formação continuada, sobre os professores e sobre o ensino.

Neste estudo, conforme anunciado ao longo de minhas reflexões, proponho o desenvolvimento da formação continuada como educação problematizadora, como educação de adultos, recorrendo aos estudos de Freire (1987, 1989, 1996), entre outros autores. Segundo Pérez Gómez (2010, p. 48), ressalta a formação de professores como “[...] auténtico proceso de educación. El docente se educa al implicarse y reflexionar decididamente en el proceso educativo de los demás, no de forma abstracta y en teoría [...]”. Essa reflexão, na acepção do autor, necessita ser fundada na unidade teoria-prática e acontecer na complexa e imprevisível realidade das aulas e das escolas com as quais os professores se implicam. Concebo, portanto, a formação continuada como processo de educação de professores, propondo que se concretize como educação problematizadora,

que por ser “[...] de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1987, p. 65). O caráter reflexivo da educação problematizadora propicia o desenvolvimento da consciência sobre si mesmo e sobre a realidade da profissão docente e sobre o mundo. Baseada na concepção de educação problematizadora, na seção 2.1.3 deste estudo, apresento princípios do pensamento freireano que podem orientar a formação continuada de alfabetizadores para reelaboração de suas teorias, de suas práticas e para a formação pessoal e profissional desses sujeitos históricos.

Outro aspecto que ressalto como relevante nos estudos sobre formação de professores é a necessidade de pensar a formação de professores como formação de adultos. Formosinho (2009), afirma que a concepção de formação continuada como formação de adultos é uma tendência que se amplia nos estudos referentes a essa formação, com a valorização da reflexão sobre a prática cotidiana dos professores, dos saberes experienciais desses profissionais e dos aspectos objetivos e subjetivos da formação com perspectiva à mudança no contexto organizacional de trabalho. Nesse aspecto, enfatiza que a formação deverá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, como aprendizagem necessária ao longo de toda a vida, superando o caráter da racionalização e de academização das formações. Entender a formação de professores como formação de adultos tem implicações nas formas de se perceber os professores e os conhecimentos que possuem. A formação, nesta perspectiva, levará em conta os conhecimentos produzidos pelos professores em suas experiências e em seus processos de formação, a unidade teoria-prática, a necessidade de uma formação reflexiva e de investimentos no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

É possível observar nas reflexões que teço neste estudo, que as diferentes concepções de formação continuada que permearam o contexto brasileiro, subjazem concepções de educação, de ensino, sobre o processo de alfabetização e sobre os professores. A esse respeito, Imbernón (2010) afirma que é necessário conhecer o que tem sido pensado e desenvolvido na área da formação continuada, como herança formadora, para propor alternativas para melhoria dessa formação e para contribuir com o avanço do conhecimento sobre essa questão. Conforme o autor, ao realizar uma análise crítica sobre os avanços do conhecimento teórico em determinada área, por exemplo no campo da formação continuada do professor, provavelmente será possível a construção de uma genealogia da formação, evidenciando avanços, retrocessos, rupturas e permanências.

Imbernón (2010), na intenção de produzir uma genealogia da formação de professores, apresenta as concepções que predominaram na realidade na qual está inserido, o que mostra similaridade com o desenvolvimento da formação de professores no Brasil. Registra que os anos de 1980, foi um período em que na formação de professores predominou o paradigma da racionalidade técnica com ênfase no desenvolvimento de competências necessárias ao bom desempenho profissional. A partir dos anos 1990, ocorreu a institucionalização da formação continuada com base no modelo de treinamento, planejado por terceiros com a tarefa de promover atualização dos conhecimentos dos professores e de aperfeiçoamento da prática docente. Esse período, segundo Imbernón (2010), foi marcado pelo surgimento de novas ideias sobre a formação continuada, que incorporaram nas propostas de formação discursos sobre a pesquisa-ação, a reflexão na formação e o paradigma de formação do professor pesquisador, por exemplo.

No Brasil esses discursos ganharam bastante força, influenciando as reformas curriculares no âmbito da formação inicial de professores e das políticas e propostas de formação continuada, mas as iniciativas para o fortalecimento da formação de professores, consubstanciada nos discursos sobre professor reflexivo, professor pesquisador, colaboração, entre outros, se mantiveram no plano discursivo. Nóvoa (2009), posiciona-se em relação ao excesso de discursos sobre o professor, sua profissão e sua formação, alertando que esses discursos partem de pesquisadores e de especialistas. Não é um discurso produzido pelos próprios professores. Em conformidade com a análise do autor: “O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (NÓVOA, 2009, p. 17). Concordo com as ideias do autor e como ele reconheço a importância desses discursos para a análise da formação de professores e, igualmente, reconheço a necessidade de que discursos e práticas estejam sintonizados.

Retomando as contribuições de Imbernón (2010), a respeito da trajetória de formação de professores, há referências aos anos 2000 como a um período de retorno aos modelos de treinamento, valorizando a figura do formador como alguém que transmite os conhecimentos a serem colocados em prática pelos professores, que possuem respostas para resolver os problemas da prática docente. O autor reconhece os avanços em relação à produção de conhecimentos sobre a formação continuada e apresenta sugestões para contribuir com a melhoria dos processos formativos, recomendando que esses processos

sejam orientados pela reflexão, pela participação docente e pela análise de situações problemáticas da prática docente, partindo das necessidades democráticas do coletivo para viabilizar a análise dessa prática e para estabelecer processos de mudanças, a partir do trabalho coletivo.

De modo similar às reflexões de Imbernón (2010) reconheço que houve avanços em relação aos conhecimentos teóricos e as práticas de formação ao longo dos anos, porém, é urgente e necessário aprender mais sobre as práticas formativas e sobre os conhecimentos profissionais que compõe a base da profissão docente. Segundo o autor, a é preciso entender que a formação continuada de professores é “[...] toda intervenção que provoca mudança no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício” (IMBERNÓN, 2010, p. 115). Ou seja, resulta de ações que promovem intervenção e mudanças nas práticas, que gera impactos na realidade dos docentes, nas aprendizagens dos alunos a partir de processos reflexivos e do trabalho colaborativo, decorrente da necessidade dos professores e de suas percepções sobre a realidade em que atuam.

Apesar de os estudos de Imbernón (2010), terem como base as experiências de formação de professores no contexto espanhol, considero que os paradigmas de formação que foram objeto de sua análise têm aproximações e similaridades com a História de formação de professores no Brasil. Para aprofundar a análise sobre diferentes perspectivas de formação continuada no contexto brasileiro, de modo especial refletindo sobre a formação continuada de alfabetizadores, apresento nas seções a seguir uma análise sobre as perspectivas bancária (ideário tecnicista) e problematizadora que têm orientado essa formação.

Nessa análise, destaco que as diretrizes que orientam a formação de professores no país não enfatizam a formação política e humana dos professores, mas privilegiam a formação técnica em detrimento de uma análise criteriosa a respeito da prática docente, das questões referentes às necessidades dos sistemas de ensino, das instituições e das escolas e da realidade social e cultural do processo formativo. Pensar a formação de professores não é refletir apenas sobre como ensinar, mas exige a observância de diferentes dimensões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, considerando que a “[...] formación de docentes podría concebirse, por tanto, como un proceso relevante de metamorfosis, de “transición”, un proceso interno de reorientación y transformación personal [...]” (PÉREZ GÓMEZ, 2010, p. 48). Inspirada no pensamento do autor, o meu

desejo é que a formação afete os professores, suas práticas, as aprendizagens dos alunos e as escolas, considerando a pessoa e o profissional de ensino.

### **2.1.1 Formação continuada: o que subjaz à perspectiva tecnicista?**

A formação de professores baseada na perspectiva tecnicista tem sido alvo de críticas ao longo dos anos pela limitação da racionalidade técnica na resolução de situações problemáticas da prática educativa, considerada uma prática social complexa e singular. O mote dessa perspectiva de formação é regular e prescrever o que deve ser feito pelos professores, bem como assegurar a transmissão do conhecimento científico, desconsiderando os conhecimentos prévios desses profissionais e suas subjetividades. Analisando o ideário da formação tecnicista, recorro aos estudos de Freire (1987) no que tange à educação bancária por compreender suas aproximações.

Refletir sobre a perspectiva tecnicista de formação continuada de professores, recorrendo ao pensamento freireano e sua ideia de educação bancária, confirma minhas convicções sobre o poder imobilizador dessa formação, tendo em vista que: Não é de estranhar, pois, que nesta visão bancária “[...] Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica [...]” (FREIRE, 1987, p. 60). Os professores submetidos à lógica de uma formação tecnicista tendem a se perceberem como sujeitos de um não saber, em face do processo de alienação a que são expostos. E, em decorrência dessa situação, se encontram privados do autoconhecimento e do desenvolvimento da consciência crítica e, principalmente, da transformação de suas práticas.

Pérez Gómez (1995, p. 96), preconiza que a ideia de professor como técnico, supõe que “[...] a actividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigido para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. Esse modo de perceber o professor resulta, de acordo com o autor, na hierarquização dos conhecimentos, com a sobreposição da teoria à prática e com a valorização dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores para a solução de problemas reais da prática docente, em detrimento dos conhecimentos que os professores produzem em suas formações e práticas para enfrentar os seus desafios da profissão.

Pérez Gómez (1995) analisa, também, as implicações da racionalidade técnica e da racionalidade prática na formação de professores, que é determinada por diferentes conceitos de escola, de ensino e de currículo que emergem segundo o momento histórico

e implicam no surgimento de algumas imagens ou metáforas para definir a função do professor (a função de professor como técnico e como prático). Segundo o autor, a metáfora de professor como técnico é baseada no paradigma positivista, da racionalidade técnica, em que os conhecimentos são hierarquizados, com destaque ao conhecimento teórico-científico em detrimento da prática, por considerar que os professores apenas colocam em prática os conhecimentos produzidos por especialistas e pesquisadores. Em minhas reflexões sobre a formação continuada, compreendo que o trabalho docente é marcado por diferentes conhecimentos (técnicos, humanos, éticos, político-sociais, entre outros) que são igualmente importantes. Compreendo, também, que a partir da reflexão crítica sobre a prática os professores produzem conhecimentos profissionais importantes para subsidiar as ações que realizam cotidianamente.

Ao analisar os limites da racionalidade técnica ou instrumental, Pérez Gómez (1995) argumenta que essa perspectiva não considera a complexidade, as singularidades, as incertezas, as instabilidades e os conflitos de valores característicos da realidade social. Afirma que, embora com limitações, não se pode prescindir da dimensão técnica da formação continuada, que nas diferentes situações da prática docente os professores recorrem às teorias e às técnicas. Adverte que o que não se pode é considerar a prática profissional docente como uma atividade meramente técnica. As limitações de uma formação tecnicista podem ser ilustradas a partir de uma análise sobre suas concepções de professor, de formação, das relações com o conhecimento. Na análise desses aspectos dialogo com os estudos de Freire (1987, 1999, 1995, entre outros autores).

A formação continuada de professores desenvolvida em consonância com a racionalidade técnica concebe os professores em descompasso com a realidade de suas práticas e como executores de tarefas. Por essa razão, o planejamento e execução dessa formação ficam sob a responsabilidades de especialistas, que muitas vezes desconhecem o cotidiano das escolas e das salas de aula. Analisando a formação de professores, na perspectiva tecnicista, utilizo como lentes as ideias de Freire (1987) sobre educação bancária.

A educação bancária se fundamenta em uma relação vertical entre educador-educando, em todos os níveis de ensino e pressupõe o professor como narrador de conteúdos e de alunos como meros ouvintes passivos, que memorizam e repetem os conteúdos ensinados. Essa configuração também está presente nos processos de formação continuada de alfabetizadores, haja vista que nas concepções positivistas o professor formador se incumbem de narrar os conteúdos, previamente selecionados, para professores

em formação, sem considerar que são adultos em formação, sem a valorização de suas experiências, de seus docentes. Trata-se de uma formação que não valoriza os saberes experienciais dos professores, por não os compreender como sujeitos de saberes. Esta postura revela a compreensão da profissão docente e de formação de professores como uma realidade estática, firmando com distanciamento da realidade concreta da prática docente alfabetizadora.

Essa ideia de formação é também denominada por Freire (1987, p. 33) como “dissertadora”, impregnada de verbalismo e de um discurso alienante. Essa perspectiva é reproduzida em processos formativos que não valorizam os saberes dos professores e que se distanciam das práticas docentes. Razão por que, os formadores desqualificam as experiências e os saberes dos professores, apoiando-se na ideia de que “[...] o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. As formações que acontecem nesses formatos não dão espaço para a unidade teoria-prática, para o diálogo, para a reflexão crítica, para a problematização da prática docente e das condições sociais de sua materialização e, tampouco, resultam na conscientização e no compartilhamento de experiências e de saberes entre os pares.

A formação nesse sentido, constitui instrumento de alienação dos professores, pois não discute a realidade concreta da profissão e da prática docente, não problematiza situações presentes nos diferentes contextos de atuação dos docentes e não valoriza o conhecimento para a transformação da sociedade, como um instrumento contra a opressão para a libertação dos professores. Em síntese, essa formação não se firma como uma autêntica formação permanente, tendo em vista que não “[...] se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida” (FREIRE, 1997, p. 11). Ratifico as contribuições do autor, em relação a importância da unidade teoria-prática na formação de professores, notadamente por possibilitar aos professores em formação ter consciência sobre suas práticas e sobre a realidade histórico-social da profissão docente.

Estudos de Nóvoa (1997), também, reconhecem as limitações de uma formação tecnicista (sob a égide da educação bancária) e, a esse respeito, comenta sobre diferentes aspectos que não são contemplados neste tipo de formação, como por exemplo: importância da prática reflexiva e a necessidade de levar em conta as diferentes dimensões da prática profissional dos professores (técnica, humana, ética, político-social). Em suas análises reconhece que a ênfase na dimensão técnica da prática profissional, na formação



de professores, não dá lugar à reflexão por privilegiar a transmissão de conhecimentos e a passividade dos sujeitos em formação, ou seja, “[...] a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma prática reflexiva” (NÓVOA, 1997, p. 21). Em relação às dimensões da prática profissional dos professores, afirma que os problemas dessa prática transcendem às questões instrumentais, pois essa prática é permeada por aspectos cognitivos, práticos e morais. Ao reconhecer a multidimensionalidade da prática dos professores, defende a valorização de seus saberes e uma formação que promova a reflexão crítica sobre a prática, sugerindo que as práticas de formação docente aconteçam a partir da experimentação, da investigação, da inovação, que aliadas a outros setores da escola podem promover mudanças.

No que diz respeito às relações com o conhecimento, ressalto que, no processo de formação continuada de professores, não podemos negar as contribuições do conhecimento científico para a compreensão do fenômeno educativo, mas que é pertinente que sua relação com a prática deve ser refletida, considerando a complexidade das práticas sociais, que envolvem questões objetivas e subjetivas. Diante dessas considerações, observo que a formação do professor alfabetizador deve contemplar as diversas teorias do campo da alfabetização, analisando diferentes propostas metodológicas que podem orientar a prática alfabetizadora, sem desconsiderar a capacidade dos professores para refletir e reelaborar as teorias com base em suas experiências e nos conhecimentos profissionais.

### **2.1.2 Formação continuada na perspectiva da educação problematizadora**

O que caracteriza uma formação continuada como educação problematizadora? Quais suas contribuições para o desenvolvimento dos professores e de suas práticas? A propósito de responder a estes questionamentos apoio-me em Freire (1987, 1996, 1981, entre outros). Para esse autor, a formação problematizadora é, por sua natureza, emancipatória e crítica, tem como princípios a unidade teoria-prática, a dialogicidade, a reflexão crítica, o engajamento político e conscientização e a compreensão dos professores como sujeitos cognoscentes. É, nesta acepção, que proponho a formação continuada de alfabetizadores, entendida como processo permanente de educação de adultos, que necessita ser respaldado por princípios que colaborem na transformação dos professores e de suas práticas.

Trata-se de uma formação que reconhece os professores como sujeitos epistêmicos, que são capazes de produzir conhecimentos, de revisita-los e de imprimir mudanças em seus modos de se perceber como pessoa e como professor (aspectos pessoal e profissional), em suas práticas em sala de aula (aspecto profissional) e no contexto escolar (aspecto organizacional), a partir da reflexão crítica sobre a profissão e sobre seus determinantes. Conforme ressaltai anteriormente, me reporto a uma formação que tem o desafio de oportunizar aos professores que vivenciem a reflexão, diálogo, o engajamento político, a unidade teoria-prática, o reconhecimento de seus potenciais como produtores de conhecimento, para a conscientização a respeito das exigências, das singularidades e das funções sociais inerentes à profissão professor em uma sociedade complexa e marcada pela desigualdade social.

A propósito das contribuições de uma formação problematizadora para o desenvolvimento dos professores e de suas práticas, Freire (1987, 1981) atribui a essa formação o diferencial de ter compromisso com o desvelamento e com a transformação da realidade. Ademais, suas contribuições repercutem na emancipação dos professores, no desenvolvimento da autoconfiança e na autopercepção sobre suas necessidades de continuar aprendendo e de abertura para a mudança. A complexidade que caracteriza essa proposta, ressoa na necessidade de alertar que essa formação exige investimentos permanentes, a longo prazo, e que não constitui panaceia para os problemas que afetam os professores e a educação. A formação é importante, mas sozinha não dará conta para formar os professores, pois fatores de ordem político-social interferem no trabalho dos professores e das escolas.

Os princípios da formação continuada como formação problematizadora, que elenquei, inspirada nas reflexões de Freire (1987, 1996, 1997), auxiliam na compreensão de processos educativos de professores, que objetivam colaborar para uma formação como prática de liberdade e humanizadora. Nesse aspecto, reconheço a emergência de a formação de professores se preocupar com o protagonismo desses profissionais em seus processos formativos e em suas práticas. Para ampliar o entendimento a respeito do que postulo em relação à formação continuada como educação problematizadora, notadamente para esclarecer sobre o movimento dos princípios supracitados nessa formação, apresento no Quadro 4 uma síntese sobre o tema:

**Quadro 4:** Princípios da Formação Continuada como Educação Problematicadora

INDICADORES	PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA
<b>REFLEXÃO</b>	A formação continuada de alfabetizadores como educação problematizadora exige o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a prática docente e sobre a realidade social do trabalho docente. A reflexão requer o distanciamento do objeto de análise, de modo que a consciência a respeito dele (FREIRE, 1996)
<b>CONSCIENTIZAÇÃO</b>	Na proposta de formação continuada como educação problematizadora, o professor necessita ser consciente de suas ações e da realidade social na qual seu trabalho é realizado para intervir sobre ela. A conscientização é importante para que perceba a necessidade de agir e lutar contra os obstáculos da sua humanização (FREIRE, 1987).
<b>DIÁLOGO</b>	A formação continuada, edificada como educação problematizadora, caracteriza-se como atividade dialógica, posto que o diálogo é uma condição ontológica dos homens e a base para o processo de reflexão e humanização (FREIRE, 1987, 1996).
<b>ENGAJAMENTO</b>	O engajamento político dos professores em seus processos formativos é condição para a compreensão da realidade concreta do ensino e da profissão. Exige partir de sua reflexão e ação no contexto em que atuam. Os homens precisam engajar-se para conscientização na luta pela liberdade dos oprimidos. Engajar-se “[...]” é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação” (FREIRE, 1987, p. 65)
<b>UNIDADE TEORIA-PRÁTICA</b>	Ao compreender esta inter-relação teoria-prática, o professor poderá compreender as bases do seu trabalho e compreender as implicações de suas teorias no desenvolvimento de sua prática (FREIRE, 1997).

**Fonte:** Síntese baseada em Freire (1987, 1996, 1997).

O primeiro princípio que enfatizo é a reflexão, com destaque para a reflexão crítica sobre a prática docente, porém compreendo os princípios que apresento no estudo são dialéticos e interligados. Como um dos saberes importantes à prática educativa, a ser considerado na formação permanente dos professores, como denominado por Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática não pode ser desarticulada da teoria, pois há a necessidade de superação da ingenuidade pela rigorosidade. E nesse processo de reflexão crítica em há um distanciamento da prática, esta torna-se objeto de análise e poderá contribuir para que os professores questionem suas ações e sobre suas motivações, abrindo espaço para possíveis mudanças, o que compreendo ser um exercício que precisa ser mediado pelo diálogo e pela reflexão. Para Freire (1996, p. 18), “[...] é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O que significa refletir criticamente? O que caracteriza o professor crítico reflexivo? Quais as possibilidades de uma formação continuada de professores fundamentada na reflexão? Segundo Freire (1996), para pensar criticamente é necessário que haja um distanciamento da prática, tomando-a como objeto de análise e tendo como base a teoria para compreender o que fazemos e porque fazemos como fazemos para desenvolver determinada prática. Nesse processo de reflexão percebo o sentido de práxis que compreende a necessidade da ação transformadora sobre o mundo a partir da reflexão.

O termo professor crítico reflexivo é recorrente nas produções científicas que analisam a formação e a prática docente. Embora seja um tema bastante debatido no âmbito da formação de professores, é importante ampliar o estudo sobre a temática para elucidar o que significa formar um professor reflexivo, bem como para compreender como a reflexão crítica sobre a prática pode se efetivar na formação de professores alfabetizadores.

A reflexão sobre a prática oportuniza aos professores processos de conscientização sobre suas ações e sobre o que pode ser feito em relação às mudanças necessárias para melhoria de suas práticas. Compreendo que a reflexão na formação e na prática de professores não é algo simples, por exigir o diálogo com diferentes teorias na análise das práticas e por implicar em uma análise rigorosa do objeto analisado.

Ao me reportar ao desenvolvimento da reflexão concordo com Zeichner (1993, p. 25) ao afirmar que “[...] temos que nos debruçar sobre a natureza e a qualidade das reflexões dos professores e sobre o saber que produzem”. Reflexão não é qualquer opinião ou qualquer prática, é preciso critérios para promoção de processos reflexivos que colaborem com a autonomia dos professores, que seja fruto de boas experiências a serem compartilhadas e de questões que possam gerar discussões significativas no contexto dos processos formativos.

É interessante o questionamento sobre a forma como os professores refletem, pois é necessário compreender que não basta refletir para uma descrição de suas práticas. É preciso que os professores reflitam a fim de analisarem criticamente suas práticas, mas essa reflexão necessita extrapolar os contextos da sala de aula e da escola, considerando o contexto social em que realizam o seu trabalho docente. Zeichner (1997, p. 15) tem contribuído com os estudos sobre professor reflexivo, destacando que “[...] na última década, os termos *prático reflexivo* e *ensino reflexivo* tornaram-se *slogans* da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo”. O autor apresenta uma análise crítica sobre o movimento da prática reflexiva a partir de suas experiências como

professor e pesquisador, enfatizando que existe a ilusão da reflexão nos programas de formação que dizem promover processos reflexivos, desconsiderando os saberes e as experiências dos professores e esquecendo as condições sociais que interferem no trabalho docente, isto é, desconsiderando a reflexão como prática social.

No que tange à prática reflexiva na formação de professores, Zeichner (1993), apresenta diferentes tradições da prática em programas de formação ponderando sobre diferentes concepções de prática reflexiva desenvolvidas nos processos formativos. Embora se refira à formação inicial, percebo que seus estudos podem me auxiliar na compreensão sobre diferentes abordagens da reflexão na formação continuada de alfabetizadores. O autor analisa diferentes tradições formativas (acadêmica, eficiência social, desenvolvimentista e de reconstrução social) e afirma que essas tradições permeiam as propostas de formação de professores em diferentes momentos históricos.

A respeito da tradição acadêmica, destaca que enfatiza uma formação centrada nos conhecimentos ou matérias a serem ensinados aos docentes. A ênfase no papel do professor como especialista e nos conteúdos científicos na formação docente, é característica da racionalidade técnica, não valoriza os saberes pedagógicos dos professores e nem as experiências de ensino desenvolvidas nas escolas. No que se refere à tradição de eficiência social, o autor destaca que se pauta no desenvolvimento de competências predefinidas e observáveis durante o processo formativo. Destaca que essa tradição se baseia na abordagem behaviorista, com ênfase na gestão instrucional e na avaliação das competências.

A tradição desenvolvimentista prioriza a reflexão sobre o desenvolvimento do aluno, ou seja, centrada no aluno, para a definição do que será ensinado, constitui uma tradição de base construtivista e a tradição de reconstrução social procura refletir sobre a realidade social e política com vista a equidade e justiça social e buscando a formação para a cidadania. Zeichner (1997, p. 50), argumenta que a prática reflexiva na formação de professores não é a única saída para uma mudança efetiva na qualidade de ensino, discorda “[...] de que o ensino é necessariamente melhor só porque os professores são mais deliberativos e intencionais quanto às suas ações”. Seus postulados evidenciam, então, que o que deve estar em pauta é que tipo de reflexão a ser fomentado na formação de professores e adverte que, nos programas de formação, os professores não refletem somente com base em uma única tradição de prática reflexiva.

No contexto dos estudos sobre professor reflexivo, Pérez Gómez (1995, p. 103), afirma que a crítica à racionalidade técnica conduziu à emergência de novas imagens

acerca do professor, entre elas, a de professor como prático reflexivo. Em sua acepção, “[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbio simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. A partir da ótica do autor, a prática ocupa lugar central para a análise dos problemas educativos e, por essa razão, o desenvolvimento da reflexão exige que os professores analisem de forma consciente as experiências profissionais que desenvolvem, tendo como base a unidade teoria-prática. A reflexão, portanto, exige que os professores, seja na formação, seja no desenvolvimento da prática docente, analisem suas práticas, apoiando essas reflexões em diferentes conhecimentos profissionais.

A idealização da formação continuada como educação problematizadora, supõe que os professores necessitam ter consciência sobre o inacabamento como pessoa e profissional. Supõe, do mesmo modo, conscientização da situacionalidade da sua existência, no diálogo e na reflexão sobre a realidade concreta dos sujeitos (FREIRE, 1987). Inspirada na ideia de conscientização de Freire (1987), defendo que, como seres inacabados, é preciso ter consciência a respeito da busca por transformação, da busca por ser, que advém da produção de conhecimentos, condição imprescindível para uma formação crítica. O processo de conscientização sobre as condições concretas da formação continuada de alfabetizadores, requer momentos de investigação, de reflexão crítica, sobre os objetivos, as estratégias que regem as práticas docente, como também requer consciência relativa à situacionalidade do trabalho docente.

Compreender a complexidade da formação do professor, especificamente do alfabetizador, é reconhecer a necessidade do docente de analisar a prática docente, olhando para as novas demandas que vão surgindo durante o percurso profissional, dentro e fora da sala de aula. É perceber as nuances que a influenciam e que podem torná-la mais crítica, criativa, ou mesmo permanecer numa proposta reprodutora de metodologias e conteúdos estandardizados, impostos como pacotes prontos e inquestionáveis, desenvolvendo uma educação bancária, como designa Freire (1987), ou seja, uma educação que não incentiva a criatividade, nem a formação crítica dos educandos.

Considerando as contribuições de Paulo Freire para a formação de professores, destaco o trabalho de Freitas (2004), que defende a pedagogia da conscientização como princípio metodológico na formação permanente de professores, levando em conta a complexidade e a totalidade como categorias de análise para refletir acerca da formação

de professores. A autora propõe que a formação permanente deve ser articulada em três dimensões: a dimensão política, a dimensão epistemológica e a dimensão estética.

A dimensão política abrange a reflexão sobre o contexto político-social em que as práticas pedagógicas acontecem, problematizando questões relativas às condições de trabalho dos professores e acerca da desvalorização profissional, de modo a instigar a mobilização desses profissionais e de contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades de indignação, sensibilizando o desejo de transformação e de luta por melhores condições de vida. Segundo a autora, “[...] a partir da problematização da realidade, constrói-se a sua decodificação e desafia-se sua crítica, tornando-a como objeto de curiosidade para a reflexão em torno de sua distância do sonho almejado” (FREITAS, 2004, p. 227), o que requer uma consciência política dos professores.

Como salienta Giroux (1997) o ensino e a aprendizagem escolar não podem ser dissociados das relações sociais mais amplas, pois requer um pensamento crítico e uma prática que vislumbre a justiça e a igualdade social, contra a cultura dominante. Defendendo uma pedagogia crítica o autor fundamenta seus argumentos que me levam a refletir sobre o contexto concreto de professores e alunos, sobre suas necessidades, desafios e dilemas reais. Segundo o autor. “[...] as condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais” (GIROUX, 1997, p. 29) os professores como intelectuais precisam engajar-se para transformarem suas condições de trabalho, o que requer luta e consciência política, bem como levar os alunos desenvolver uma atitude transformadora em contextos para além da escola. Preocupado em defender um processo de escolarização que seja crítico e emancipador, o autor afirma que a escola precisa superar uma linguagem que valoriza o ensino tradicional a partir da geração de um novo discurso que impulse para uma mudança ideológica que promova transformação social.

Pensar a formação continuada de alfabetizadores abordando a dimensão política possibilita reconhecer a importância do engajamento político para o desenvolvimento da consciência crítica dos professores, a partir da problematização da realidade em busca de um sonho que mesmo parecendo utópico, possa ser viável uma vez que a reflexão pode gerar uma ação transformadora da realidade, o que a autora destaca como o *inédito-viável*, inspirada no ideário freireano. Ao me reportar à dimensão política da formação de professores tenho a intenção de ratificar a necessidade de se investir no engajamento político desses profissionais em suas práticas e em seus processos formativos, para a compreensão da realidade concreta do trabalho e dos estudantes. Os professores são

conclamados ao engajamento profissional para conscientização acerca da premência de se comprometerem na luta pela liberdade dos oprimidos, mas: “Não estou a pedir aos professores que se debrucem apenas sobre as consequências sociais e políticas de seu trabalho, mas simplesmente que incluam estas considerações no seu pensamento” (ZEICHNER, 1993, p. 26). O que almejo é que analisem suas práticas, suas teorias, sem esquecer de refletir a respeito das consequências sociais e políticas de seu trabalho.

De acordo com Freitas (2004), é preciso atentar para a dimensão epistemológica da formação permanente de professores, que se refere à pesquisa sobre a prática e ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica, problematizando questões relacionadas ao cotidiano docente, tomando como base as teorias subjacentes à prática, impulsionados pelo estudo, pela disciplina intelectual, pelo registro das reflexões sobre a prática, necessários ao desenvolvimento da consciência crítica e à autonomia profissional.

Ao considerar essa dimensão nas propostas de formação continuada, o ponto de partida é ouvir o que os professores têm a dizer sobre suas experiências, sobre o que pode ser analisado e reconstruído de forma coletiva, incentivando a reflexão sobre o conhecimento construído, mas, também, avançando para que novos conhecimentos sejam construídos, a partir da análise sobre a relação teoria-prática que pode ser percebida e valorizada pelos professores e não estabelecendo uma dicotomia nessa relação. Garcia (2003), a partir de suas experiências com a formação de professoras alfabetizadoras, valoriza essa teorização e propõe processos formativos baseados na pesquisa sobre a prática docente em que a professora se torna uma pesquisadora que ensina, registrando suas experiências e reflexões, teorizando sobre a prática, que vai ganhando sentido e sendo validada pelas professoras na prática. Segundo Garcia (2003, p. 21),

[...] a professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz.

As contribuições da autora são pertinentes para o entendimento da formação de alfabetizadores a partir da valorização dos seus saberes, que devem constituir o ponto de partida para que se produzam novos conhecimentos e de reflexões acerca de uma prática tão complexa como a alfabetizadora. Evidencia que os saberes dos professores são produzidos em diferentes situações vivenciadas pelas professoras relacionadas ao seu



desenvolvimento profissional e não apenas na sala de aula. O exercício da profissão, no cotidiano da sala de aula, traduz-se em contexto de aprendizagens profissionais e de revisitação dos saberes da formação.

Outra importante dimensão abordada por Freitas (2004), como norte para os processos de formação permanente de professores, é a dimensão estética, que se refere à valorização da subjetividade humana e ao desenvolvimento da criatividade e da criticidade dos professores com o objetivo de contribuir para a construção da sensibilidade emancipatória, “[...] que mobiliza à luta pela reinvenção do mundo na perspectiva da justiça social” (FREITAS, 2004, p. 124). É uma sensibilidade que percebe as injustiças, que se indigna, que luta pelo bem comum, que luta pela realização de sonhos possíveis, pela reinvenção da escola, que promove a conscientização. Ao refletir acerca dessa proposta da autora, compreendo como a formação de alfabetizadores não deve ocupar-se apenas em selecionar conhecimentos técnicos para o desenvolvimento da prática alfabetizadora, pois o processo de formação deve articular outras dimensões (política, epistemológica e estética) importantes na construção da identidade docente e na criação de projetos coletivos e colaborativos.

Para que a conscientização seja tomada como princípio metodológico na formação de professores em defesa de uma educação libertadora que promova a criação de propostas alternativas para combater práticas educativas excludentes, esta precisa prescindir da problematização do cotidiano da prática docente com base na “reflexão-registro-ação-reflexão”, conforme assinada Freitas (2004, p. 229), articulada as dimensões epistemológica, política e estética, num processo sistemático, com base em objetivos e mudanças que a comunidade escolar deseja alcançar a partir de um trabalho coletivo.

A formação e a prática de professores, independentes do nível de ensino a que se destina, deve propiciar aos docentes um olhar crítico sobre a realidade, promover questionamentos sobre suas escolhas e como estas influenciam na prática que desenvolvem com seus alunos. A formação de professores abrange questões de natureza política, ideológica, estética, sociais e culturais que fazem parte do processo educativo.

E essas questões emergem através de processos formativo permeados pelo diálogo. A educação dialógica proposta por Freire (1987) sugere uma educação que gere ação de transformação da realidade dos educandos, num processo de troca e valorização de saberes da cultura na qual estão inseridos. Nesse sentido, corroboro que a formação continuada de professores como um processo educativo de adultos, também precisa estar

centrado no diálogo, na escuta sensível acerca das experiências de vida dos professores como educandos, valorizando sua cultura produzida no desenvolvimento de sua atividade profissional para ampliação dos conhecimentos dos professores a partir da problematização da sua realidade. O diálogo, por diferentes razões, é essencial na formação continuada de alfabetizadores por ser, segundo Freire (1987, 1996), uma condição ontológica dos homens e a base para o processo de reflexão e de humanização.

Outro aspecto que postulo é a necessidade de compreensão sobre a unidade teoria-prática como princípio da formação continuada de alfabetizadores como educação problematizadora, posto que essa relação não tem sido percebida pelos professores ao enfatizarem o distanciamento da teoria em relação à prática nos processos formativos, havendo dificuldade nessa inter-relação entre teoria e prática, direcionando a um modo de agir que transforma a prática baseada na teoria e a concepção de novas teorias a partir da prática, o que o autor denomina de práxis transformadora.

A unidade teoria-prática pode ser contextualizada, no caso da formação de alfabetizadores, na abordagem de diferentes teorias que fundamentam o ensino da linguagem escrita. Por exemplo, é possível explicitar as implicações pedagógicas das abordagens tecnicistas, do construtivismo, do letramento e da concepção discursiva de alfabetização no cotidiano do ensino da escrita e nas atividades propostas às crianças. A preocupação em evidenciar a unidade teoria-prática pode contribuir para que os professores identifiquem as teorias subjacentes a suas práticas e para que compreendam que, mutuamente, teoria e prática se iluminam.

## **2.2 Formação continuada de alfabetizadores: diálogos com as práticas docentes?**

Nesta seção abordo as especificidades da formação do professor alfabetizador, objeto de nossa investigação, pautada nos questionamentos advindos da nossa prática profissional e de nossos estudos a respeito dos processos de formação continuada de alfabetizadores. Penso que a formação continuada de alfabetizadores em constante diálogo com a prática docente pode contribuir para a reelaboração, construção e ressignificação dessa prática, quando esta é tomada como objeto de análise da formação, bem como para ampliar os saberes dos professores.

No desenvolvimento da prática docente alfabetizadora surgem questões complexas que têm sido discutidas no campo da alfabetização, tais como: Qual o melhor método de alfabetização? Alfabetização tem conteúdo? Qual a diferença entre alfabetizar e letrar? Essas e outras questões concernentes à prática alfabetizadora têm sido abordadas em cursos de formação e demonstram que os professores esperam respostas para sanar as suas dúvidas e para superar as dificuldades encontradas no cotidiano de suas práticas. Compreendo que essas e outras questões podem ser problematizadas, levando os professores a teorizar sobre a sua prática a partir do conhecimento teórico já produzido e de suas experiências profissionais.

Construir estratégias que facilitem um maior diálogo entre formação continuada alfabetizadora e a prática docente implica em valorizar os saberes experienciais dos professores, considerando-os sujeitos da formação, uma vez que ao longo do seu desenvolvimento profissional vão construindo conhecimentos teóricos e práticos que são singulares e que podem ser ampliados, compartilhados, analisados e discutidos entre os pares. Como afirma Garcia (2003, p. 28), “[...] o que cada professora sabe de si e do mundo em que vive, de seu *métier* (o que faz, como faz e porque faz), de seus alunos [...]”. Por meio de uma proposta mediada pelo diálogo e por questões que impulsionam a reflexão crítica dos professores, vão emergindo as histórias de vida pessoais e profissionais que são compartilhadas e problematizadas. A intenção, segundo a autora, é desenvolver o pensamento crítico e criador dos professores e poder contribuir com a melhoria da prática docente.

Pensar a formação continuada tendo como foco a reflexão crítica sobre a prática docente, é pensar em projetos emancipatórios, levando em consideração as transformações que a aprendizagem da leitura e da escrita podem fazer na vida de uma criança, jovem ou adulto. A formação não deve apenas proporcionar aos professores melhorias no seu repertório de conhecimentos metodológicos a serem colocados em prática na sala de aula, mas algumas estratégias utilizadas em parceria com pesquisadores desenvolvendo pesquisas com os professores e não sobre os professores, podem auxiliá-los em um processo de reflexão crítica sobre a prática, acerca do trabalho que realizam. Conforme Tardif (2014),

“Todavia, a importância de melhorar a prática profissional graças à pesquisa não pode ser reduzida somente à dimensão técnica; ela engloba também objetivos mais amplos de compreensão, de mudança e até de emancipação. Exigir que as ciências da educação (e as ciências

sociais e humanas se limitem ao estudo das atividades profissionais apenas com o intuito de aumentar sua eficácia é exigir sua morte e privar-se dos recursos conceituais que podem oferecer aos práticos no que se refere às implicações sociopolíticas inerentes à educação escolar (TARDIF, 2014, p. 293).

O autor enfatiza a necessidade de aproximação da pesquisa com a realidade dos professores no processo de produção de conhecimento sobre a prática docente, não limitando-se à questões de natureza metodológica. É necessário pesquisar questões de natureza humana, ética, política e social subjacentes à prática de ensino, voltada para a emancipação e transformação da realidade e é nesse ponto que desejamos focar a nossa discussão acerca da formação continuada de alfabetizadores em uma perspectiva de educação problematizadora.

### **2.3 Políticas de formação continuada de alfabetizadores: permanências e rupturas**

Segundo a Resolução Nº 2 de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e a formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, o currículo para a formação de professores deve primar pela unidade teoria-prática no desenvolvimento do trabalho docente, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Constato, nesta Resolução, que as necessidades do cotidiano da prática devem estar presentes na proposta de formação, bem como as inovações científicas e tecnológicas, considerando o professor como protagonista de sua prática, o que nem sempre é levado em conta, pois muitas propostas ainda são pautadas de maneira arbitrária pelos sistemas de ensino sem considerar as necessidades efetivas dos professores, suas dificuldades, angústias, expectativas e inquietações. O texto legal apresenta princípios que devem ser observados para o desenvolvimento dos currículos dos cursos de formação, bem como para o desenvolvimento de políticas e programas, avaliações e regulação das instituições.

Conforme Cavalcante e Brito (2019), embora o texto legal apresente esses princípios, não alude à formação continuada como uma política de Estado, haja vista que essa formação tem sido implementada como política de governo, o que contribui para a ruptura de políticas e para a fragmentação das ações formativas. Anterior à Resolução Nº

2 de julho de 2015, a LDB 9394/96 prescreveu que os Estados, municípios e governo federal em regime de colaboração, devem assegurar a formação inicial e continuada dos profissionais de magistério. Apesar do que estabelecem as orientações legais, destaco que a formação continuada de professores necessita ser estabelecida como política de Estado e necessita ser executada no diálogo com esses profissionais.

A discussão sobre a formação continuada de alfabetizadores está relacionada principalmente, à implementação das políticas de formação, algumas gerenciadas por universidades públicas. A análise dos impactos destas políticas não pode ficar circunscrita à identificação de mudanças nas práticas docentes e ao desempenho escolar das crianças. Diferentes aspectos precisam ser analisados, como por exemplo: as concepções de alfabetização subjacentes às propostas formativas, as implicações teórico-metodológicas, as contribuições e os impactos para a prática pedagógica e a reelaboração de saberes docentes e, principalmente, as questões referentes às condições objetivas e subjetivas de desenvolvimento dos processos formativos e à valorização dos professores, entre outras.

A partir da década de 1990, foram implementadas pelo governo federal, políticas de alfabetização com o foco na formação continuada de professores, apresentadas sob o discurso de que este é o principal elemento responsável pela melhoria da qualidade do ensino, na tentativa de diminuir os índices de fracassos na alfabetização de crianças. A formação continuada deve ser acompanhada de investimentos em diferentes áreas que são responsáveis para que se alcance a qualidade almejada, investimentos como infraestrutura, materiais didáticos, boas condições salariais, acompanhamento pedagógico, entre outros, são necessários para que se perceba reais mudanças na qualidade da educação pública no país.

As políticas de alfabetização instituídas no país ao longo dos anos, desde o final do século XX aos dias atuais, são resultantes de interesses de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas, da UNESCO, do Fundo Monetário Internacional/FMI, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE e Banco Mundial, como organizações de controle dos índices de crescimento dos países em desenvolvimento, segundo Gontijo (2014). De acordo com a autora, a partir da instituição da Década da Alfabetização pela Organização das Nações Unidas (ONU), no período de 2003 a 2012, deu-se no Brasil um maior impulso em relação à implementação de políticas de alfabetização em forma de ações e programas em todo o país para que as metas estabelecidas pelos organismos internacionais fossem alcançadas, sendo definidoras para as concepções teórico-metodológicas implicadas no

desenvolvimento das políticas públicas no Brasil, tais como a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento.

A partir do estudo empreendido, constato que determinadas concepções de formação se apresentam de forma hegemônica em determinado período histórico e que vão sendo modificadas de acordo com os interesses das instituições reguladoras das políticas de formação, que aderem a determinadas concepções teórico-metodológicas e acabam não ampliando as discussões teóricas nas ações formativas. A esse respeito, observo que concepções de formação, orientadas pelo pensamento crítico, influenciadas principalmente nas ideias de Freire (1987), têm pouco espaço no cenário brasileiro. Nesta parte do estudo, analiso políticas de formação continuada de alfabetizadores implementadas nas últimas décadas, no contexto educacional brasileiro. Essas políticas de formação, em sua maioria, se materializam a partir de programas desenvolvidos pelo Governo Federal, com práticas de longo alcance em vários Estados brasileiros.

### **2.3.1 Programa Parâmetros em Ação**

Em 1999 foi criado pelo Ministério da Educação o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, Parâmetros em Ação. O referido programa não era destinado apenas aos alfabetizadores, mas destinava-se aos professores de primeira à oitava séries, com o objetivo de contribuir com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Nesta proposta havia um módulo específico voltado para os professores alfabetizadores, denominado alfabetizar com textos, cuja finalidade era “[...] demonstrar que é possível e mais produtivo alfabetizar com textos e subsidiar os professores nesse sentido” (BRASIL, 1999, p. 21).

O programa Parâmetros em Ação efetivou-se como a primeira proposta desenvolvida pelo MEC em parceria com as secretarias estaduais e municipais, especificamente para a formação de alfabetizadores, tinha como foco o desenvolvimento de competências específicas acerca da alfabetização de crianças, jovens e adultos. A finalidade da proposta revela uma opção teórico-metodológica, ser desenvolvida pelos professores alfabetizadores de crianças de jovens e adultos, baseada na defesa de uma alfabetização a partir de textos, subsidiada pelo paradigma construtivista, principalmente com apoio no construtivismo através das ideias de Telma Weisz (1988).

O desenvolvimento do programa Parâmetros em Ação objetivou realização estudos e reflexões sobre os conteúdos referentes articulado com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos para que estes pudessem contribuir para a transformação da prática docente, a partir do estudo coletivo e da troca de experiências entre os professores. Segundo Sousa e Mendes Sobrinho (2011, p. 161), a formação de professores ocorria por meio de encontros formativos que “[...] aconteciam geralmente nas escolas ou centros de formação, oportunidade em que o coletivo de professores, envolvendo mais de uma escola, se reunia com coordenadores de grupo de estudos”.

Analisando o documento da proposta, percebi tratar-se de uma de formação que considera o professor como sujeito passivo, que deve reproduzir os conhecimentos adquiridos. A proposta não apresenta destaque aos conhecimentos dos professores, ou seja, parece que não havia o reconhecimento de que os professores possuíam conhecimentos sobre alfabetização, sobre o ensino e sobre educação. A intenção da proposta, portanto, era instrumentalizar os professores, segundo os ditames da racionalidade técnica. Os formadores, coordenadores locais e coordenadores de grupos, eram treinados para desenvolver as atividades do programa junto aos professores. As atividades e os conteúdos da formação estavam prescritos no documento elaborado pelo Ministério da Educação.

O modelo de formação, subjacente aos Parâmetros em Ação, pode ser caracterizado como o modelo técnico de formação de professores, pois conforme Pérez Gómez (1995, p. 108), uma formação tecnicista se orienta “[...] como um conjunto de factos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problema instrumentais [...]”. Considerando o pensamento do autor e a leitura do documento dos Parâmetros em Ação, afirmo tratar-se de uma concepção tecnicista de formação continuada de alfabetizadores, em virtude da prescrição de um conjunto de atividades, de conteúdos e de competências profissionais a serem consumidos pelos professores para aplicação em suas práticas em sala de aula.

Zanlorense e Lima, (2017), realizam uma análise sobre esse programa e afirmam que a proposta está pautada em um ideário neoliberal, valorizando o desenvolvimento de competências, a competitividade e o sucesso individual. As autoras, afirmam, ainda, que “[...] formação esta, que se resume às orientações pedagógicas apenas relacionadas nos procedimentos práticos do professor, em que mais se parece com manuais de instrução,

com indicações de como agir em sala de aula [...]” (ZANLORENSE; LIMA, 2017, p.21). Segundo as autoras, a proposta não abria espaço para novas possibilidades de conhecimentos, tampouco era orientada para as necessidades dos grupos de professores envolvidos na formação, preocupando-se meramente com a descrição do passo a passo que deveriam seguir em suas práticas.

Na proposta dos Parâmetros em Ação, segundo as autoras, tanto o professor formador, quanto o professor alfabetizador são vistos como transmissores de conhecimentos e como cumpridores de tarefas, que devem seguir as prescrições contidas nos manuais de instrução. Nesse modelo de formação não há lugar para a reflexão crítica, para a pesquisa sobre a prática e para questionamentos e problematizações sobre o cotidiano dos professores e da profissão docente. A análise da formação continuada de alfabetizadores, conforme as regulações dos Parâmetros em Ação, me possibilitam imaginar que subjaz a essa proposta o desejo de manutenção dos professores como profissionais domesticados, dependentes daqueles que, supostamente, detêm o conhecimento, pois “[...] a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis [...]” (FREIRE, 1981, p. 110). É importante o reconhecimento dos professores como seres de práxis, condição que os habilita, segundo o autor para transformar o mundo. Essa condição, no que tange aos professores em formação permanente, os habilita à transformação de suas práticas.

### **2.3.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/ PROFA**

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi criado em 2001 e desenvolvido até o ano de 2003, pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, no intuito de diminuir o fracasso escolar na alfabetização de crianças, jovens e adultos, principalmente em relação aos baixos índices de alfabetização apresentados nas avaliações externas. O curso foi ofertado em três módulos, sendo que o Módulo um tratava dos conteúdos de fundamentação teórica da alfabetização e os Módulos dois e três referia-se às situações didáticas de alfabetização. Esse formato denota ênfase nos aspectos práticos do processo de alfabetização, particularmente em relação ao saber fazer. Destinava-se à formação de formadores, que atuavam como multiplicadores na formação de alfabetizadores.



Segundo Brasil (2001), o objetivo do programa era contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, apresentando conhecimentos didáticos e conhecimentos teóricos referentes à alfabetização. O PROFA constituiu uma proposta de formação que visava a elevação da qualidade da educação, o desenvolvimento e a valorização dos professores. O programa, do ponto de vista teórico, tem como base o paradigma construtivista, cuja concepção de alfabetização se baseia na teoria da psicogênese, de Ferreiro e Teberosky (1999) explicitando o processo de apropriação da escrita como processo que resulta de hipóteses construídas pelas crianças, ao interagirem reflexivamente com a escrita.

De acordo com a teoria psicogenética, a criança constrói o seu conhecimento sobre a linguagem escrita a partir da construção de hipóteses de escrita. Essas hipóteses resultam das reflexões das crianças para compreender o que é a escrita, o que representa e como representa. A proposta do PROFA preocupou-se com a aplicação prática dos conhecimentos baseados na concepção construtivista no processo de alfabetização. Para tanto, o processo de formação de professores favorecia a interação desses profissionais com diversos materiais escritos para fundamentar a compreensão das diferentes nuances do ensino da linguagem escrita. Uma das dinâmicas da formação focalizava a avaliação das escritas produzidas pelas crianças, com o objetivo de ampliar as habilidades dos professores na avaliação das hipóteses de escrita das crianças.

As formações desenvolvidas no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA contemplavam temáticas referentes à leitura, escrita, aos processos de aprendizagem na alfabetização e aos conhecimentos didáticos relativos a alfabetização, enfatizando orientações aos formadores de alfabetizadores, sobre as formas de abordagem dos conteúdos e as atividades que poderiam ser realizadas com os cursistas.

Becalli (2009), analisando a concepção de alfabetização e de leitura presente na proposta do PROFA, afirma que, apesar de apresentar uma alfabetização fundamentada no construtivismo interacionista, não discute a teoria construtivista, seus pressupostos e secundariza o papel do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem. A ênfase recai sobre o aprendizado da leitura como processo que ocorre a partir da interação do sujeito com diferentes materiais escritos que circulam socialmente, como se isso bastasse para a promoção da aprendizagem dos alunos.

Segundo a autora, é essencial observar que “[...] o processo de formação deve possibilitar aos docentes o acesso a diferentes teorizações sobre como as crianças se apropriam da linguagem escrita” (BECALLI, 2009, p. 14). Concordo com a análise da

autora, reforçando, como sugere Freire (1999), que o desenvolvimento da prática educativa se dá fundamentado em diferentes saberes. Comporta, então, argumentar que a formação continuada de alfabetizadores carece articular os saberes teóricos e práticos referentes a alfabetização, para que os professores possam ter autonomia e competência para avaliar e para reelaborar as teorias que fundamentam suas práticas pedagógicas.

### **2.3.3 Programa Pró-Letramento**

O Programa Pró-Letramento, Mobilização pela Qualidade da Educação, conforme o nome apresentado em seu guia geral, foi criado em 2005 e desenvolvido até o ano de 2012, pelo Ministério da Educação, para a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, que estivessem em exercício da profissão. O programa foi desenvolvido com o objetivo de “[...] melhorar a aprendizagem em da leitura/escrita e Matemática nos anos/séries do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2007, p. 2). A formação orientava-se por materiais organizados em sete fascículos, incluindo um guia aos formadores do programa, responsáveis pela formação de alfabetizadores. Os conteúdos da formação, organizados nos diferentes fascículos, se referiam a: capacidades linguísticas da alfabetização, organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino, organização e o ensino da biblioteca escolar e das salas de leitura, o lúdico na sala de aula, o livro didático na sala de aula, modos de falar/modos de escrever, refletindo sobre a competência comunicativa das crianças em fase da alfabetização.

O programa foi desenvolvido pelo MEC em parceria com as universidades, que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada, em parceria com os Estados, Municípios e o Distrito Federal. A Rede Nacional de Formação Continuada foi criada em 2004 pelo Ministério da Educação, com o objetivo de contribuir com a melhoria da formação de professores e com a aprendizagem dos alunos. As instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais), tinham a função de elaborar planejamentos e de executar cursos à distância e semipresenciais. O Pró-Letramento concebia a alfabetização como um “[...] processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia” (BRASIL, 2008, p. 12).

De acordo com o conceito apresentado na proposta, a alfabetização é compreendida como um processo de apropriação da escrita, com destaque para a

dimensão técnica do ensino da linguagem escrita, subsidiado pelas contribuições da psicogênese da língua escrita e das ideias de letramento. Embora apresente ênfase na dimensão técnica da alfabetização e no construtivismo, o Pró-Letramento faz referências ao letramento como uma nova perspectiva conceitual e prática de ensino da linguagem escrita. Segundo Brasil (2008, p. 12), letramento é “[...] um processo de inserção e participação na cultura escrita”. Essa compreensão ressalta os aspectos socioculturais dos processos de leitura e escrita, valoriza as diversas experiências dos alunos nas práticas sociais de usos da linguagem escrita e suas interações com a variedade de materiais escritos que circulam na sociedade.

Com base na ideia de letramento, os professores eram orientados a desenvolver o ensino do sistema de escrita alfabética associado à reflexão sobre as práticas sociais de leitura e escrita. Alfabetização e letramento, segundo a proposta, são considerados processos distintos que devem ser trabalhados de forma simultânea. Gontijo (2014, p. 81), ao analisar alguns programas de formação continuada de alfabetizadores, implementados pelo Ministério da Educação a partir de 2003, discorre a respeito das concepções de alfabetização e de letramento do Pró-Letramento, afirmando que “[...] para evitar dicotomias, será necessário pensar um processo que consiga abranger diferentes dimensões do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita”. Segundo a autora, a concepção de alfabetização continua sendo defendida como um processo restrito, empobrecendo os conteúdos da escrita e da produção de texto. Destaca o letramento como um processo mais amplo, como uma habilidade que o sujeito adquire quando se alfabetiza.

As proposições do Pró-Letramento, realçam que “[...] a formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática [...]” (BRASIL, 2007, P.2), justificando não se tratar de uma formação compensatória, para preenchimento de lacunas da formação inicial, mas de uma formação que promove a produção de conhecimentos no contexto de atuação profissional dos professores, atendendo às demandas da prática, respeitando os saberes docentes e as experiências de vida dos professores, com o objetivo de, dentre outros, propor situações que incentivassem a reflexão dos docentes para que pudessem atribuir novos sentidos à prática.

Com esse intuito, os fascículos apresentavam atividades de reflexão e de pesquisa sobre situações da prática docente para serem realizadas e discutidas pelos professores cursistas, segundo apresentado em Brasil (2008). O programa Pró-Letramento serviu

como base para a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, programa de formação continuada de alfabetização de longo alcance, criado pelo Ministério da Educação no ano de 2012.

### **2.3.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foi criado pelo Ministério da Educação em 2012, por meio da Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que instituiu as ações e as diretrizes gerais do programa. O PNAIC constituiu um pacto firmado entre o Governo Federal, via Ministério da Educação, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. As ações do programa foram desenvolvidas, no período de 2013 a 2019, com base nos seguintes eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, avaliação e gestão, controle e mobilização social.

A formação continuada de alfabetizadores constituiu o principal eixo de atuação do programa, abrangendo a participação de um grande número de alfabetizadores em todo o território brasileiro. As formações foram coordenadas por universidades públicas, que tinham a incumbência de formar os orientadores de estudo (multiplicadores), responsáveis pelas formações de alfabetizadores nos diferentes municípios dos Estados brasileiros. Os temas abordados na formação englobavam uma diversidade de temáticas relacionadas à prática pedagógica alfabetizadora, como por exemplo: diferentes aspectos conceituais da alfabetização, ciclo de alfabetização, leitura, escrita, avaliação da aprendizagem, currículo, prática inclusiva, alfabetização do campo, organização do trabalho pedagógico, o trabalho com gêneros textuais, interdisciplinaridade, entre outros.

O primeiro ano de desenvolvimento do PNAIC focalizou a área de Língua Portuguesa, abordando aspectos teóricos e metodológicos do processo de ensino da linguagem escrita. No segundo ano de desenvolvimento do PNAIC, articulados à área de Língua Portuguesa, foram inseridos conhecimentos matemáticos. Nos anos posteriores, além dos conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática, foram contempladas as áreas de Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais. A concepção de alfabetização defendida na proposta do PNAIC inseria nos estudos sobre letramento, mas, conforme mencionei anteriormente, foram abordadas diferentes concepções de alfabetização e suas implicações metodológicas

A formação continuada, no âmbito do PNAIC, compreendida como formação permanente orientava-se a partir de seis princípios, com o objetivo de promover a melhoria da prática pedagógica dos professores e maior envolvimento dos profissionais nas formações por parte dos docentes. Os princípios orientadores do programa foram definidos como: a) prática da reflexividade, propondo a reflexão a partir da análise da prática docente, subsidiada na unidade teoria-prática; b) mobilização dos saberes docentes, promovendo o conhecimento e a valorização dos saberes produzidos pelos professores ao longo do seu desenvolvimento profissional; c) constituição da identidade docente, valorizando a história de vida dos professores e suas experiências individuais como aspectos que fortalecem a identidade dos docentes, que é complexa e dinâmica; d) socialização, refere-se ao compartilhamento de conhecimento e de experiências entre os professores envolvidos nas formações; e) engajamento, no sentido de que os professores se envolvessem e se implicassem com o processo formativo; f) unidade teoria-prática, como aspectos indissociáveis da prática docente.

Em relação a dados deste programa, no Estado do Piauí, encontrei informações apresentadas por Melo e Brito (2015), afirmando que as ações do PNAIC, articulando os diferentes princípios e diferentes eixos do programa, objetivou o atendimento das necessidades formativas dos professores e das crianças em processo de alfabetização. As autoras destacam que o programa foi desenvolvido nos duzentos e vinte quatro municípios piauienses, partindo de organização a partir de cadernos de formação, cujos conhecimentos eram revisitados em conformidade com a realidade dos professores em formação.

Segundo análise realizada por Oliveira (2018) sobre os impactos do PNAIC na alfabetização das crianças, ao avaliar seus avanços e retrocessos, umas das questões negativas foi a descontinuidade das ações do programa, em face de questões políticas, e a diminuição da carga horária, principalmente a partir do ano de 2017, com as mudanças que afetaram o cenário político brasileiro. Nesse período, a coordenação geral do programa foi retirada das universidades e delegada às secretarias estaduais de educação. As decisões sobre as formações ficaram a cargo das Secretarias de Educação, bem como o gerenciamento de bolsas de estudo recebidas pelos cursistas como ajuda de custos para deslocamentos e alimentação.

Sobre os avanços enumerados por Oliveira (2018), destaco a defesa da alfabetização em ciclo, a concepção da avaliação processual, para acompanhamento das aprendizagens dos alunos, a distribuição dos materiais pedagógicos para a alfabetização,

enviados pelo Ministério da Educação para os professores, a organização de cantinhos de leitura como estratégia para incentivar a leitura, a escuta dos professores nos momentos formativos, incentivando a reflexão sobre a prática e avaliando a formação, assim como assegurando a autonomia das universidades no planejamento das ações formativas. Como um dos aspectos positivos acerca da formação a autora ainda destaca “[...] a estruturação do processo de formação a partir do fazer pedagógico do professor, promovendo seu engajamento ativo” (OLIVEIRA.2018, p. 203). A formação nessa configuração, conforme a autora, gerou maior diálogo entre universidade e professores e com as escolas de educação básica, por meio de uma escuta recíproca, tendo como foco a prática pedagógica do alfabetizador, mobilizando os docentes para maior engajamento no processo formativo.

As ações do PNAIC impulsionaram muitas pesquisas como Vieira (2015), Lopes (2017), Almeida (2019), Sousa e Rocha (2019), entre outras, acerca de suas contribuições e de suas limitações na formação continuada de alfabetizadores. Em relação as contribuições destaque, entre outras, o esforço para o desenvolvimento de uma formação reflexiva e a unidade teoria-prática. No que se refere às limitações, percebo que, apesar dos avanços em relação aos conhecimentos e aprendizagem dos professores, ainda é preciso considerar a possibilidade de maior participação dos professores no planejamento das ações e na implementação de programas e projetos de formação continuada, tendo como base as necessidades formativas dos professores. É preciso, também, que as formações envolvam diferentes perspectivas de alfabetização, reconhecendo que os professores podem tomar decisões sobre suas práticas docentes, afinal o que se espera da formação profissional docente é que resulte na autonomia dos professores, na ampliação de seus conhecimentos e em mudanças em suas práticas.

### **2.3.5 Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender**

A Política Nacional de Alfabetização/ PNA, foi instituída a partir do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, pelo Governo Federal. Política, atualmente em vigor, foi criada, segundo Brasil (2019), com o objetivo de implementar programas, instrumentos e ações para melhorar os índices de alfabetização de crianças. O seu desenvolvimento ocorre em regime de colaboração entre Ministério da Educação, os Estados, Distrito Federal e Municípios. A PNA preconiza a alfabetização baseada em evidências

científicas, tendo como base estudos das Ciências Cognitivas, defendendo o ensino sistemático e explícito das relações fonema-grafema.

A PNA, “[...] com base na ciência cognitiva da leitura, define **alfabetização** como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético [...]” (BRASIL, 2019, p.18). Essa concepção reduz a alfabetização à aquisição de habilidades específicas de leitura e escrita, que devem ser desenvolvidas a partir da instrução fônica sistemática, ou seja, através do método fônico. Para essa proposta, o ensino das habilidades de leitura e escrita para codificar e decodificar é a finalidade do processo de alfabetização. De acordo com a PNA, para um ensino eficiente, a alfabetização deve ser apoiada em seis componentes essenciais: “[...] a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos, [...] a produção de escrita” (BRASIL, 2019, p. 32).

Esses componentes devem ser contemplados nos chamados bons currículos e nas práticas exitosas de alfabetização, com base na concepção de que a criança aprende por meio de estratégias de automatização. Analisando a concepção de alfabetização, explicitada na PNA, percebo o retorno às antigas formas de alfabetizar, predominantemente o retorno a uma concepção mecanicista de alfabetização, baseada no treino e na memorização, em que a leitura significa decifrar e a escrita, codificar.

Há na proposta da PNA, de modo explícito, a defesa de uma alfabetização baseada no método fônico, assim como há a tentativa de uniformização das práticas docentes alfabetizadoras, o que retira dos professores o direito de tomar decisões sobre as bases conceituais e metodológicas de suas práticas e constitui forma de opressão e de alienação da prática docente, pois os professores vivem, neste contexto, uma situação de cerceamento da autonomia profissional. Ao refletir sobre as proposições da PNA indago: Quais as consequências desta política para os professores e para alfabetização de crianças?

Em relação a esta indagação, encontro resposta nas ideias de Freire (1987, p. 22), que adverte: Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, [...], exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” - o de sua autonomia” (grifos do autor). Um dos aspectos que emergem da análise da política nacional de alfabetização diz respeito ao fato de os professores, com histórico de participação em formação continuada, se submeterem a prescrições de suas práticas sem reivindicar a autonomia profissional e sem defenderem suas concepções sobre o processo de alfabetização.

No âmbito da PNA, uma das ações propostas é a implementação de programa de formação continuada de professores alfabetizadores, determinando “[...] que contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 44). A proposta de formação continuada, denominada Programa Tempo de Aprender, como um dos seus eixos de atuação do desenvolvimento das diretrizes da PNA, se concretiza por meio da oferta de curso de Formação Continuada em Práticas de Alfabetização, na modalidade à distância, realizado em uma plataforma denominada Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC). O curso possui uma carga horária de trinta horas e está disponível para professores, coordenadores, gestores e demais interessados, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e estratégias para auxiliar os professores na prática alfabetizadora.

Outra ação de formação continuada para alfabetizadores, desenvolvida pelo Programa Tempo de Aprender, é o do Curso Alfabetização Baseada na Ciência/ABC, em cooperação com a CAPES, com a Secretaria de Alfabetização/SEALF, com o Ministério da Educação, a Universidade do Porto/Portugal, o Instituto Politécnico do Porto e a Universidade Aberta de Portugal, com a carga horária de 160 horas, também realizado em ambiente virtual de aprendizagem (AVAMEC), destinado à professores que atuam da educação infantil ao segundo ano do ensino fundamental. O objetivo do curso é transmitir conhecimentos aos professores sobre a alfabetização baseada em evidências científicas e sobre leitura e escrita para os primeiros anos de escolaridade.

A proposta em referência tem sido bastante criticada pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e por pesquisadores, como Frade (2019), Morais (2019), Mortatti (2019), entre outros. As críticas se justificam em virtude do caráter impositivo e não dialógico da proposta, pela negação das contribuições dos pesquisadores brasileiros e por rechaçar os saberes produzidos pelos professores em seus processos formativos e em suas práticas docentes alfabetizadoras. Frade (2019, p. 15), por exemplo, afirma que “[...] as evidências, reiteradas no documento, revelam escolhas por determinadas tendências que reforçam uma concepção sobre o que significam e de que algumas são mais importantes que outras”. A autora apresenta argumentos que refuta essa ideia de que evidências científicas baseada apenas em pesquisa experimentais devem ser consideradas e apresenta algumas pesquisas empíricas consolidadas e que a partir de uma análise sobre a história da alfabetização podem apontar como as pesquisas que



apresentam diferentes metodologias e abordagens tem contribuído para a construção do conhecimento na área da alfabetização.

Morais (2019), ao explicitar sua análise acerca da Política Nacional de Alfabetização, reconhece que a proposta revela uma face de autoritarismo e de meritocracia, relativas às políticas educacionais vivenciadas no país. Suas reflexões revelam “[...] o quanto a visão de alfabetização adotada é extremamente pobre e o quanto a didática homogeneizante que ali quer se impor desrespeita a diversidade dos aprendizes e dos docentes” (MORAIS, 2019, p. 66). O autor questiona o reducionismo da proposta por inscrever a alfabetização como mero processo de aquisição do código escrito, por ignorar as evidências científicas decorrentes de estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros, que ressaltam a pluridimensionalidade da alfabetização, a dimensão sociocultural e discursiva do ensino da linguagem escrita, sem descartar a dimensão técnica do ensino da escrita.

Mortatti (2019, p. 29) questiona o caráter antidemocrático e autoritário da PNA, fazendo críticas em relação aos argumentos apresentados no documento da atual proposta de política de alfabetização do país. Para a autora, a Política Nacional de Alfabetização “[...] representa uma “guinada” ideológica-metodológica para trás e pela direita [...]”. É ideológica-metodológica pela imposição conceitual e de metodologias de alfabetização e por buscar regular metodologicamente as práticas dos professores. A autora afirma tratar-se de uma proposta ultraconservadora, que busca resgatar uma concepção rudimentar de alfabetização, já superada, na tentativa de impor o método fônico como uma panaceia para os problemas da alfabetização e do analfabetismo no Brasil.

Depreendo, a partir da leitura da Política Nacional de Alfabetização e do diálogo com autores que subsidiam a pesquisa, que a referida proposta descarta a construção social do conceito de alfabetização, ignorando a natureza multifacetada do ensino da linguagem escrita, os estudos sobre letramento, as contribuições do construtivismo para a teoria da alfabetização e a perspectiva discursiva de alfabetização, decorrentes de estudos e pesquisas desenvolvidos por pesquisadores de universidades brasileiras, no campo da alfabetização. A análise das diferentes políticas de formação continuada de alfabetizadores, evidencia que precisamos nos mobilizar para defender políticas de formação em que os professores sejam considerados protagonistas de suas práticas, que sejam ouvidos sobre suas necessidades formativas e, principalmente, que sejam reconhecidos como sujeitos epistêmicos, produtores de conhecimentos sobre a profissão

que exercem. No capítulo a seguir discorro sobre a prática docente alfabetizadora, contemplando diferentes teórico-metodológicas.

### **CAPÍTULO III**

#### **PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: DA PERSPECTIVA TRADICIONAL À PERSPECTIVA DISCURSIVA**

Garantir às crianças, jovens e adultos ainda não alfabetizados, a inserção e, principalmente, a permanência na escola, é um grande desafio para a educação brasileira, que apresenta baixos índices em relação à alfabetização. Além dos investimentos para democratização do ensino, que ocorrem desde o século XX, o país precisa investir na qualidade da educação, da formação continuada de professores e da prática docente alfabetizadora. Precisa, igualmente, assegurar a qualidade das condições de trabalho dos alfabetizadores, da avaliação e do apoio pedagógico aos docentes, entre outros aspectos, para a garantia de uma educação de qualidade. Para tanto, são necessárias múltiplas ações e decisões políticas para reduzir os índices de analfabetismo no país, assim como para assegurar a qualidade na educação de crianças, jovens e adultos inseridos no processo de alfabetização.

Compreendo a prática docente como unidade temática pertinente aos estudos que analisam a formação continuada de professores, tendo em vista que essa formação é pensada em função das demandas emergentes no cotidiano da ação docente. Proponho, todavia, que a análise da prática docente não se reduza ao viés da racionalidade técnica, mas que seja problematizada a partir de suas singularidades e segundo os contextos em que são realizadas, considerando os condicionantes que influenciam seu desenvolvimento.

Para fundamentar minhas reflexões acerca da temática abordada neste capítulo, dialogo com os estudos de, Ferreira e Teberosky (1999), Freire (1987, 1989, 1997), Garcia (2003), ), Goulart (2014, 2019), Morais (2006, 2012), Pérez (2008), Smolka (1999), Soares (2004, 2020), entre outros. O presente capítulo discorre sobre a prática docente alfabetizadora, discutindo diferentes concepções de alfabetização, considerando as mudanças históricas sobre esse tema, que ao longo do tempo passou a ser fundamentado em diferentes paradigmas. Na sequência, analiso diferentes perspectivas teórico-metodológicas para o desenvolvimento da prática alfabetizadora fazendo algumas considerações sobre a educação problematizadora, com base na teoria de Paulo Freire e sua concepção de alfabetização.

### 3.1 Alfabetização de crianças: refletindo sobre diferentes concepções

Compreendo que toda prática docente alfabetizadora tem como base concepções de alfabetização construídas historicamente, demarcando os modos de ensinar, de avaliar e de interagir com os alunos. Compreendo, também, que no transcurso das experiências docentes essas concepções podem ser ressignificadas provocando mudanças nos processos de ensino-aprendizagem. As concepções de alfabetização refletem diferentes paradigmas de ensino que circulam no contexto social, político, cultural e no ideário pedagógico, ao longo do tempo. De acordo com Pérez (2008, p. 178), “[...] o conceito de alfabetização é uma produção histórica, ressignificada em função do contexto social, econômico, político e epistemológico de cada momento histórico”. A autora analisa a evolução histórica do conceito de alfabetização relacionando-o ao contexto social e político de cada época.

Segundo o estudo histórico de Pérez (2008), a alfabetização baseada no paradigma tradicional é compreendida como um processo mecânico de codificação e decodificação, realizado por meio da utilização de atividades de memorização e de exercícios repetitivos, como cópia e leitura de pequenos fragmentos de palavras, frases ou textos. Essas práticas têm como suporte métodos de alfabetização prescritivos, presentes até hoje na sala de aula, a exemplo dos métodos analíticos e sintéticos.

O conceito de alfabetização, em conformidade com o paradigma tradicional, não considera as funções sociais da leitura e da escrita no processo de ensino e aprendizagem e, tampouco, se preocupa com a compreensão e interpretação de gêneros textuais utilizados no processo de ensino. Na perspectiva tradicional a prática é orientada e desenvolvida conforme os conteúdos das cartilhas de alfabetização, o que denota a utilização de textos e palavras descontextualizadas e a ênfase em atividades repetitivas e de memorização.

De acordo com Mortatti (2008) o termo alfabetização só surgiu no início do século XX. A autora afirma que ao longo da história foram sendo atribuídos diferentes sentidos à alfabetização, denominada ensino inicial da leitura e da escrita e a partir do estudo sobre a história da alfabetização paulista, destacou quatro momentos históricos para explicar os diferentes sentidos atribuídos à alfabetização, que foi “[...] marcado por disputas pela hegemonia de um (novo) sentido para esse ensino”. (MORTATTI, 2008, p. 470). As disputas entre os diferentes sentidos da alfabetização giraram em torno de diferentes

métodos que vão surgindo ao longo do tempo e pela defesa entre permanências e rupturas de diversas propostas para o ensino da leitura e da escrita.

No atual cenário, há o entendimento de que o conceito de alfabetização é plural e complexo, pois a alfabetização vem sendo definida tanto como um processo de construção de um conceito sobre a escrita, quanto como um processo de aquisição de diferentes linguagens “[...] que inclui o falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar, etc [...]” (PÉREZ, 2008, p. 199), ou seja, a alfabetização pode referir-se não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas a aquisição de habilidades e competências diversas ligadas aos usos da linguagem escrita.

Convém esclarecer que algumas concepções de alfabetização se tornam hegemônicas em determinados momentos históricos, para exemplificar menciono a difusão da teoria psicogenética da escrita no contexto brasileiro, resultantes dos estudos das pesquisadoras argentinas Ferreiro e Teberosky (1999), divulgados no Brasil na década de 1980. O que se observou, com o advento da psicogênese da escrita, foi uma análise equivocada de seus princípios, resultando na desmetodização do processo de alfabetização. As autoras, com base nas ideias de Piaget, pesquisaram sobre a origem do conhecimento da escrita pela criança, analisando como operam cognitivamente nos processos de apropriação da linguagem escrita.

Morais (2006), confirma que, a partir da divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita no Brasil, houve um desinvestimento nos estudos sobre os métodos de ensino, tendo consequência o desenvolvimento assistemático do ensino da leitura e da escrita e culpabilização do construtivismo pelos resultados insatisfatórios quanto a alfabetização de crianças no país. Segundo o autor, os equívocos ocorridos se deram em relação à interpretação dessa teoria, enfatizando-se a descrição do percurso evolutivo da escrita e a crítica à utilização de métodos tradicionais de ensino. Essa perspectiva de alfabetização tornou-se a teoria mais difundida através de programas de formação continuada de alfabetizadores, a partir da década de 1990.

Outro conceito que surgiu no final da década de 1980 foi a alfabetização na perspectiva do letramento, defendida por Soares (2004), Carvalho (2015), Maciel e Lúcio (2008), entre outros. Segundo Soares (2004), o termo letramento surgiu no Brasil em meados dos anos de 1980, sob a influência de termos utilizados em outros países a respeito do uso social da escrita e a partir da ampliação da concepção de alfabetização promulgada pela UNESCO, que passou a caracterizar o sujeito alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever e fazer uso dessas práticas no seu cotidiano.

Reafirmando a necessidade de distinção entre esses dois conceitos, Soares (2004) afirma ser importante a compreensão sobre suas especificidades, por tratar-se de conceitos e práticas distintos. De acordo com a autora, alfabetização “[...] é o processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 14). A alfabetização carece de um ensino explícito sobre a relação fonema-grafema, o que não significa que a utilização de um único método possa dar conta dessa especificidade. O letramento caracteriza-se como a competência para “[...] participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua [...]” (SOARES, 2004 p. 15). Ou seja, o letramento refere-se à capacidade de usos sociais da leitura e da escrita pelo sujeito em seu cotidiano, em resposta às demandas de uma sociedade letrada no que se refere aos atos de ler e de escrever.

É importante considerar que a prática docente alfabetizadora, em virtude de suas especificidades e de suas diferentes facetas exige dos professores a utilização de múltiplas metodologias no ensino da alfabetização, uma vez que é preciso garantir a todas as crianças a possibilidade de aprendizagens. Além disso, o ensino da linguagem escrita requer experiências com diferentes gêneros textuais e com diferentes materiais escritos, que levem os aprendizes à reflexão sobre a escrita e sobre as práticas sociais de ler e escrever, sem esquecer as singularidades do processo de apropriação da linguagem escrita, que implica a explicitação do funcionamento do sistema de escrita alfabético no processo de alfabetização.

A partir da emergência do conceito de letramento no cenário educacional brasileiro em coexistência com outros conceitos de alfabetização, houve uma prevalência nos estudos e nas práticas de letramento, perdendo-se a especificidade no ensino da alfabetização (SOARES, 2004). Uma das causas desse fato, apontada pela autora, seria a prevalência do conceito de letramento no ensino da alfabetização, subsidiada pela ideia de que bastaria ter conhecimento sobre diversos tipos de textos que circulam socialmente e a interação com diversos materiais escritos para que os alunos fossem alfabetizados. Os equívocos na interpretação de conceitos têm levado a práticas que privilegiam apenas algumas facetas do processo de alfabetização, ora enfatizando apenas a apropriação do sistema alfabético, ora privilegiando experiências em relação às funções sociais da escrita em diversos contextos.

Para Maciel e Lúcio (2008), ainda existem dúvidas sobre o trabalho de alfabetizar e letrar, pois há uma distância entre o discurso e a prática. Às vezes os docentes ensinam

os alunos com base nas funções dos gêneros textuais que circulam socialmente, mas não conseguem refletir sobre as formas como os diversos gêneros são utilizados cotidianamente pelos alunos, privilegiando o ensino da estrutura textual. Na verdade, percebo a necessidade de se ampliar as reflexões sobre alfabetizar letrando, considerando que não se pode perder de vista a especificidade do ensino da linguagem escrita e, também, que é preciso analisar criticamente o tipo de letramento que acontece nas escolas e salas de aula na alfabetização de crianças.

Em relação às singularidades da alfabetização, Soares (2004), faz crítica à ausência de um ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita, o que tem motivado as críticas ao construtivismo e tem servido como pressuposto para o retorno do método fônico como solução. A respeito dessa temática, entendo que a alfabetização exige dos alfabetizadores conhecimentos amplos sobre o funcionamento da linguagem escrita, sobre como ensinar e sobre as diferentes facetas da alfabetização para que possam organizar suas práticas e tomar decisões teoricamente fundamentadas diante das demandas dessas práticas.

No percurso de produção do conhecimento sobre alfabetização considero salutar recorrer às contribuições de Smolka (1999) nesta área. No final da década de 1990, século XX, baseada no paradigma interacionista, a autora aborda a alfabetização em uma perspectiva discursiva. Trata-se de um estudo baseada principalmente nas ideias de Vygotsky (1978) e Bakhtin, (1981) revelando que a alfabetização como um processo discursivo, compreende a linguagem como uma prática social em que a criança, considerada como sujeito histórico e cultural, aprende sobre seu funcionamento por meio da mediação de sujeitos mais experientes. Segundo a perspectiva discursiva, a alfabetização necessita valorizar as experiências de interação entre os sujeitos, tendo no texto um importante dispositivo que auxilia na aprendizagem da escrita convencional. Essa perspectiva considera as experiências de vida dos sujeitos sociais, valorizando seus contextos, suas crenças e valores. A partir do diálogo, as situações de aprendizagem vão sendo construídas e os sujeitos vão aprendendo nas interações e interlocuções com o outro.

Goulart (2014, 2019) e Mortatti (2019) contribuem com os estudos sobre esse tema, reconhecendo que a alfabetização discursiva tem um caráter político, crítico e problematizador. As autoras alertam que esta proposta de alfabetização não tem sido difundida nas políticas de alfabetização no país, pois nas propostas oficiais prevalecem o conceito de alfabetização na perspectiva construtivista e na perspectiva do letramento,

que, mesmo enfatizando a importância da função social da escrita apresentam feições tecnicista.

Segundo Smolka (1999), a escrita precisa ser pensada a partir de um sentido e finalidade, pressupondo um interlocutor. A interação e a interlocução com o outro auxiliam no processo de escritura e de autoria, revelando no discurso aspectos relacionados ao cotidiano da criança, à sua cultura. O diálogo é, portanto, imprescindível nesse processo, por possibilitar que as crianças abordem questões relevantes sobre suas vidas. Segundo a autora,

[...] os saberes, conhecimentos, as dúvidas e perguntas (implícitas e explícitas) sobre a vida, o nascimento e a morte, sobre as relações familiares e sociais, a rotina, os preconceitos, o trabalho, a poesia, as emoções, a violência, reivindicações [...] emergem nos textos em que jogam as condições de vida e os processos de simbolização das experiências infantis. (SMOLKA, 1999, p. 108).

Contemplar as questões do cotidiano das crianças significa a valorização de suas experiências e de suas histórias de vida, não apenas para o ensino da leitura e da escrita, mas, também, para a ampliação de conhecimentos e para a produção de sentidos, possibilitando que a criança seja autora e escritora do seu texto, podendo expressar seus desejos, suas dúvidas, suas lembranças e experiências diversas. No processo de produção de sentidos, a criança interage com outros interlocutores e revela por meio de seus discursos interiores, que sua linguagem é influenciada pelo discurso social e expressa suas experiências de vida.

A alfabetização na perspectiva discursiva coaduna-se com uma educação problematizadora do processo de alfabetização, que requer questionamentos e reflexões sobre a escrita. Denota a necessidade de os professores entenderem a necessidade de provocar inquietações nos alunos, que possam gerar conhecimento, sem que este seja dado como algo pronto e acabado, de forma passiva (ZACCUR, 2008). As produções sobre o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora discursiva carecem chegar às escolas e aos professores, como alternativa teórico e metodológica para que, de modo consciente, possam tomar decisões relativas a alfabetização de crianças.

O desenvolvimento da prática docente alfabetizadora exige que os professores conheçam as teorias e pedagogias de alfabetização, condição que entendo como essencial para que compreendam o que, como e para que alfabetizar. É necessário que tenham conhecimentos a respeito das teorias e de suas implicações metodológicas para que



analisem criticamente em que estas podem contribuir para melhorar a aprendizagem das crianças. A experiência como formadora de professores tem me mostrado que muitos professores resistem diante de propostas de formação que se baseiam na unidade teoria-prática na ânsia de encontram o melhor método para alfabetizar. Tenho percebido, também, que há dificuldade entre os alfabetizadores para compreenderem as diferentes abordagens teórico-metodológica de alfabetização, bem como para analisarem as contribuições das diferentes concepções de alfabetização nas orientações teóricas e práticas no ensino da linguagem escrita. Para ilustrar melhor as concepções de alfabetização explicitadas neste estudo, apresento o Quadro 5 sintetizando concepções de alfabetização e pressupostos correspondentes a cada uma:

**Quadro 5:** Concepções de alfabetização e seus pressupostos

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO	PRESSUPOSTOS BÁSICOS
<b>Alfabetização na perspectiva tradicional</b>	A alfabetização é compreendida como um processo de codificação e decodificação da escrita, priorizando o valor sonoro das letras e sílabas, evidenciado pela disputa entre os métodos analíticos e sintéticos, (SOARES, 2020).
<b>Alfabetização na perspectiva construtivista</b>	De acordo com Soares (2020) a perspectiva psicogenética de Emília Ferreiro e colaboradores, explicam os níveis de leitura e escrita da criança a partir da teoria cognitiva de Piaget, descrevendo o processo de apropriação do sistema alfabético pela criança.
<b>Alfabetização na perspectiva do letramento</b>	Alfabetização e letramento referem-se a conceitos e práticas distintas. É o ensino sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético, contemplando as práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004).
<b>Alfabetização na perspectiva discursiva</b>	A alfabetização na perspectiva discursiva compreende a alfabetização como um processo de constituição de sentido, que considera a interação, a interlocução com o outro e com o texto como unidades de análise no ensino da leitura e da escrita. (SMOLKA, 1999).

**Fonte:** Síntese baseada nos estudos de Soares (2020, 2004) e Smolka (1999).

As diferentes concepções de alfabetização, apresentadas no Quadro 5 conduzem o processo de ensino da leitura e da escrita por rumos diferentes, pois a cada uma dessas concepções subjazem ideias a respeito do que é o ensino, do que é aprendizagem, repercutindo no desenvolvimento da prática docente alfabetizadora em diferentes aspectos. Reconheço que, embora uma teoria predomine no desenvolvimento da prática docente alfabetizadora, é possível que seja permeada por outros princípios de teorias distintas, pois os professores articulam diferentes conhecimentos no desenvolvimento do processo de alfabetização. Conforme Goulart (2019, p. 64), “[...] as práticas pedagógicas, em geral, são híbridas, e buscam indicar aspectos que se mostrem necessários e

importantes para a aprendizagem das crianças”. A natureza híbrida das práticas docentes decorrem dos diferentes conhecimentos que os professores articulam no desenvolvimento das práticas docentes. Por essa razão, é importante que os professores, tenham consciência sobre os conhecimentos que possuem e sobre suas implicações no delineamento da alfabetização das crianças.

O estudo aprofundado sobre a teorização relativa ao processo de apropriação da linguagem escrita pode auxiliar os professores na organização e na sistematização do trabalho pedagógico da alfabetização, tendo em vista que o domínio de conhecimentos e a clareza em relação aos objetivos da prática docente contribuem para que os alfabetizadores compreendam os princípios teóricos e metodológicos de suas práticas, além de subsidiar as reflexões dos professores sobre essa prática. O campo teórico da alfabetização, na análise de Klein (2012), constitui campo em disputa, em que muitas teorias surgem como hegemônicas, impondo seus discursos e disseminando críticas às teorias já postuladas e às práticas estabelecidas, mas que trazem poucos impactos para a sala de aula. Como ficam os professores diante deste cenário? Em relação a essa questão postulo que a formação continuada de alfabetizadores leve em conta a produção teórica na área mobilizando os professores para o aprofundamento e a ampliação de conhecimentos.

Analisar o processo de alfabetização de crianças implica refletir a respeito de questões teóricas e metodológicas relacionadas à prática docente nesta área para compreender as demandas, a complexidade e as peculiaridades do processo de apropriação da linguagem escrita. A prática docente alfabetizadora implica em escolhas teóricas e metodológicas por parte dos professores, embora nem sempre consigam reconhecer as teorias implícitas e explícitas em suas práticas, que estão materializadas nas formas como organizam e desenvolvem o processo de alfabetização. Esse fato pode sinalizar que a formação continuada dos alfabetizadores necessita explicitar como a unidade teoria-prática se manifesta no processo de alfabetização, na concepção de aprendizagem e de ensino subjacentes às práticas dos professores. A seguir, apresento a análise de algumas perspectivas predominantes nas práticas docentes de alfabetizadores, analisando as interfaces entre concepções teóricas e práticas que são produzidas no processo escolar de alfabetização.

### **3.2 Prática docente alfabetizadora na perspectiva tradicional**

Ao longo dos anos a prática docente baseada nos pressupostos da pedagogia tradicional tem sido questionada em face da concepção de ensino e de aprendizagem que expressa. Alfabetizar, nesta perspectiva, concretiza-se por meio da transmissão de conhecimentos, com ênfase na memorização e na repetição, desconsiderando as interações sociais e a forma como o sujeito percebe a linguagem escrita. Segundo a perspectiva tradicional, ler e escrever se resumem a atividades mecânicas, em que ler significa decodificar e escrever significa copiar.

A prática docente alfabetizadora, nesta acepção, é marcada por disputas, reveladas pela “querela dos métodos”, envolvendo defensores de novos métodos de ensino e de métodos tradicionais, conforme Mortatti (2007). A problemática da alfabetização passa a ser analisada meramente como questão de método, despertando o interesse de professores no sentido de encontrar um método de alfabetização que assegurasse o aprendizado da leitura e da escrita.

Nas últimas décadas do século XIX houve, no Brasil, uma ampliação dos estudos sobre questões metodológicas no ensino da leitura e da escrita, quando surgiu uma variedade de métodos de alfabetização, denominados de métodos sintéticos e métodos analíticos, cada um deles subdividido em outros três modos de ensinar a ler e a escrever (respectivamente, método alfabético, fônico, silábico e método de palavração, sentencição e contos) (SOARES, 2020). O surgimento de desses métodos, gerou polêmicas e controvérsias entre os defensores de uma de outra concepção metodológica de alfabetização.

A esse respeito, Mortatti (2007, p. 156) se posiciona em relação ao que foi denominado de a querela dos métodos, afirmando que, ao longo da história, foram surgindo novos métodos de alfabetização que desqualificavam o que era utilizado como opção para o ensino da alfabetização, classificando os métodos tradicionais de velhos e ultrapassados. Isso aconteceu quando do surgimento dos métodos analíticos, em oposição aos métodos sintéticos. A autora enfatiza, que os novos métodos se tornavam hegemônicos, mas não únicos, pois sempre houve resistência de mudanças entre professores alfabetizadores, em cujas práticas o uso de determinados métodos já estava cristalizado.

Morais (2012) ao tecer uma análise crítica sobre os métodos tradicionais de alfabetização, denominando-os de antigas formas de alfabetizar, afirma que esses métodos enfatizam as correspondências som-grafia, de forma controlada e sem sentido,

valorizando atividades que não oportunizam às crianças o desenvolvimento da reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético. A percepção dos limites e das implicações dos métodos tradicionais na formação leitora e escritora das crianças não pode constituir justificativa à falta de definição sobre o que ensinar e como ensinar na alfabetização que é questionado por Moraes (2012), que defende a utilização de uma metodologia específica que oriente a prática do alfabetizador, o que não se refere à defesa de métodos tradicionais de ensino, mas a uma didática da alfabetização baseada no paradigma construtivista.

Soares (2020, p. 16), analisando a questão dos métodos a partir da faceta linguística da alfabetização, afirma que se referem a “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”. Para a autora, a ter conhecimentos sobre os métodos é importante para a compreensão dos aspectos multifacetados da alfabetização e para que os professores entendam que, em algumas situações, poderão sentir necessidade de utilizar mais de um método para ensinar a ler a escrever, em decorrência de as crianças possuírem ritmos diferentes de aprendizagem e por não aprenderem do mesmo modo.

A opção por um método a ser utilizado no ensino da escrita tem que ser consciente, a partir da compreensão das concepções de leitura e escrita subjacentes a ele. O método é importante, mas não é o único fator responsável pelo sucesso das crianças na leitura e na escrita. Outros fatores concorrem para o sucesso ou fracasso da alfabetização, dentre eles posso citar, por exemplo: desigualdades sociais (cujas consequências podem afastar as crianças da escola), as condições sócio-políticas da alfabetização, a formação de professores.

Conforme menção anterior, destaco que existe uma variedade de métodos de alfabetização. Alguns desses métodos são de cunho tradicional, agrupados em dois grupos: os métodos analíticos e os métodos sintéticos (MORAIS, 2012). Os métodos analíticos partem de unidades linguísticas maiores como textos, frases ou palavras, para unidades menores, ou seja, para letras, sílabas ou fonemas. Entre o grupo dos métodos analíticos estão incluídos: os métodos de palavração, sentenciação e global, também chamado de método dos contos ou historieta. Os métodos sintéticos partem de unidades menores (alfabeto, sílabas e fonemas) para as maiores (palavras, sentenças e textos).

Há ainda os métodos analíticos-sintéticos que, segundo Carvalho (2015, p. 18), são aqueles que combinam princípios de ambos os métodos (sintéticos e analíticos) e utilizam a “[...] compreensão do texto desde a alfabetização inicial, como é próprio dos

métodos analíticos ou globais, e paralelamente identificar os fonemas e explicitar sistematicamente as relações entre letras e sons [...]”. Como afirma a autora, ao longo da história da educação brasileira surgiu uma variedade de métodos decorrente da combinação dos princípios dos métodos analíticos e sintéticos, pautados em diferentes concepções de leitura e de escrita. No Quadro 6, descrevo os métodos de alfabetização e suas características:

**Quadro 6:** Métodos de alfabetização

CLASSIFICAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
<b>Métodos Sintéticos</b>	A aprendizagem da escrita é iniciada a partir dos fonemas, das letras e das sílabas (unidades menores da língua), para a compreensão de palavras, frases e de textos (unidades maiores da língua) (SOARES, 2020).	Alfabético, soletração, fônico, silábico ou silabação
<b>Métodos Analíticos ou Globais</b>	A aprendizagem da escrita parte do estudo de palavras, frases ou textos, para em seguida, realizar-se a análise de sílabas e de fonemas, (SOARES, 2020). Foi influenciado pelo movimento da Escola Nova, que defende a compreensão de que a criança precisa ter compreensão global da realidade e que o ensino precisa considerar sua participação ativa, interesse e criatividade. (CARVALHO, 2015).	Palavração, Sentenciação, métodos de contos, método ideovisual de Declory, método natural Freinet,.
<b>Métodos Analíticos-sintéticos</b>	Os métodos de alfabetização analíticos-sintéticos, também conhecidos como ecléticos ou mistos, utilizam ao mesmo tempo estratégias de ambos os métodos no ensino da leitura e da escrita, (CARVALHO, 2015).	A abelhinha, Casinha Feliz, método natural.

**Fonte:** Produzido a partir dos estudos de Carvalho (2015) e Soares (2020).

A respeito dos métodos de alfabetização, compreendo que métodos e metodologias de ensino estão presentes no cotidiano da prática docente alfabetizadora e têm importância na organização, sistematização e desenvolvimento do ensino, mas necessitam de análise constante para atendimento às necessidades de aprendizagens dos alunos na alfabetização. Isso não significa a defesa do retorno dos métodos analíticos ou sintéticos, que foram e são utilizados no processo sistemático de alfabetização desenvolvido no contexto escolar. A análise dos métodos e das metodologias na alfabetização oportuniza aos professores a revisitação de suas práticas, de forma crítica e criativa, com o objetivo de tornar o ensino da linguagem escrita cada vez instigante e desafiador para os alunos.

Sobre o retorno aos métodos tradicionais, verifico que há uma forte tendência, no atual contexto educacional brasileiro, de defesa do método fônico como panaceia para a problemática da alfabetização, sem considerar suas limitações em relação ao ensino da leitura e da escrita, entendidas, respectivamente, como decodificação e codificação. A

prática alfabetizadora não está limitada a processos mecânicos de ensino e precisa ter o intuito transformador na vida do aluno, necessitando de definições teóricas e metodológicas que envolvam a realidade dos sujeitos da aprendizagem da linguagem escrita, lembrando que leitura e escrita são atos culturais.

Como Freire (1997, p. 20), compreendo que a relevância da prática de leitura como transformadora, pois “[...] ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade [...]”. Os métodos tradicionais (sintético e analítico), como pode ser percebido neste estudo, estão mais preocupados com as dimensões mecânicas da leitura e da escrita e não com a formação crítica de leitores e escritores e com usos e funções da linguagem escrita.

Em face da opção por respaldar a análise da formação continuada na teorização de Freire (1987, 1996, 1981, entre outros), considero significativo fazer referências à concepção de alfabetização que emerge dos estudos freireanos. Esses estudos concebem a alfabetização como um ato político, de conscientização e de compromisso com a cidadania (FREIRE, 1987). As implicações pedagógicas das ideias do autor, na alfabetização, ressoam no ensino da escrita por meio de palavras geradoras, contextualizadas em sintonia com a realidade social dos estudantes. A proposta do autor, embora voltada para alfabetização de adultos, pode ser considerada nas reflexões sobre o ensino de crianças no processo de apropriação da linguagem escrita. O autor defende que alfabetização necessita valorizar o educando como um sujeito produtor de cultura considerar o contexto de vida dos alunos.

Refletindo sobre a complexidade da prática docente alfabetizadora e recorrendo a pesquisa que desenvolvi em nível de mestrado (ARAÚJO, 2011), destaco que o ensino da leitura e da escrita precisam de uma sistematização, que os métodos estão presentes na prática dos professores, mas o desenvolvimento dessa prática não se reduz à questão do método. Os professores desenvolvem diferentes atividades, organizam diferentes situações para alfabetizar. Carvalho (2015, p. 46) afirma, a esse respeito, que “[...] as professoras adaptam o(os) método(s) às circunstâncias especiais de sua turma, criam exercícios não previstos, inventam materiais didáticos [...]”. Realmente, tenho observado como formadora de professores que os alfabetizadores buscam reinventar suas práticas, baseados em processos formativos, nas experiências desenvolvidas, e, em alguns casos, nas orientações de livros didáticos, questionando-os e reelaborando suas propostas.

Carvalho (2015, p. 45) afirma que “[...] para colher bons resultados na alfabetização, penso que é necessário ensinar as relações letras-sons de forma sistemática, mas sem rigidez, evitando que o ensino fique excessivamente centrado na decodificação”. Questionar as limitações dos métodos tradicionais em relação à leitura e a escrita não significa desconsiderar as especificidades do processo de apropriação da linguagem escrita, porém, como adverte a autora, a utilização de métodos não deve ser algo enrijecido, como se fosse uma receita. É pertinente observar o contexto, as necessidades, os interesses dos alunos e a dimensão sociocultural da linguagem escrita.

Soares (2020) afirma que dentre as muitas facetas que envolvem a aprendizagem inicial da língua escrita, os métodos são umas das questões que devem ser considerados no processo de alfabetização. Os métodos não podem ser considerados como independentes de outros fatores que influenciam a aprendizagem, tais como os fatores culturais, sociais, econômicos e políticos. A autora se reporta aos métodos como “[...] conjunto de procedimentos de interação entre alfabetizador(a) e alfabetizados, efetivando-se na inter-relação entre participantes diferenciados, em situação de aprendizagem coletiva [...]”. (SOARES, 2020, p. 50). Ou seja, reconhece que o método é um dos mecanismos de interação entre professores e alunos no processo de ensino e entre os alunos e o conhecimento. A autora afirma que na utilização dos diferentes métodos os professores fazem adequações e ajustes que se respaldam em seus conhecimentos profissionais e em suas experiências.

Ao analisar as expectativas dos professores alfabetizadores nos encontros de formação continuada que tenho vivenciado, percebo que em relação às questões sobre a prática, a temática referente aos métodos de alfabetização tem instigado as discussões entre os professores. Em relação a essa questão, os professores tem conhecimento de que não existe receita para alfabetizar, que, muitas vezes, o método não funciona da mesma forma com todas as crianças. Por isso, necessitam fazer adequações, precisam pensar sobre como as crianças aprendem, pois o desenvolvimento de um único método pode não garantir a alfabetização de todas as crianças. Os professores precisam realizar um conjunto de adequações teóricas e metodológicas no desenvolvimento da prática alfabetizadora, observando as necessidades dos alunos na alfabetização.

Embora a escolha do método venha sendo associada ao ensino tradicional e ao uso de cartilhas de alfabetização, alguns autores como Soares (2020) e Carvalho (2015) afirmam a necessidade de sistematização do processo de alfabetização como importante alternativa para orientar a prática docente alfabetizadora. Afirmam, ainda, que no

processo de alfabetização os professores podem utilizar diferentes metodologias (no ensino da leitura, da produção de textos, por exemplo) e, por isso, é importante optar por um método adequado às necessidades dos alunos, tendo em vista que as crianças não aprendem do mesmo jeito e, tampouco, no mesmo ritmo.

Segundo Morais (2012, p. 27) no âmbito da teoria associacionista/empirista, na qual se inserem os métodos tradicionais, “[...] a aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precise reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos”. A alfabetização, nesta concepção, resume-se a conteúdo a serem transmitidos aos alunos por meio de atividades de cópia, da memorização da relação fonema-grafema e da leitura de pseudotextos. As informações, transmitidas em forma de conteúdos, são cumulativas, parte do que é considerado simples para o complexo e devem ser memorizadas e reproduzidas, mas não problematizadas e contextualizadas.

Uma das limitações da alfabetização na perspectiva tradicional é a natureza mecânica das atividades de ensino, baseada em uma concepção de leitura como decifração e de escrita como codificação, marcada pela utilização de textos sem significado para os alunos. Textos desprovidos de sentido e que não contribuem para uma prática de alfabetização que possa desenvolver a autonomia e a consciência crítica dos alunos como leitores e escritores. A alfabetização como processo mecânico de decifração, com as crianças passivas, sem possibilidades de refletir sobre os conhecimentos, converge para a natureza da educação bancária, que “[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador” (FREIRE, 1987, p. 80). Os métodos tradicionais de alfabetização concebem os alunos como depósitos de conhecimentos, como seres, que aprendem apenas por meio da transmissão de conteúdos.

O processo de alfabetização, ao contrário do que postula a concepção mecanicista, necessita levar em consideração os saberes, as experiências cotidianas dos alunos, tendo em vista que em suas vivências no cotidiano social, antes mesmo de ingressarem na escola, acumulam conhecimentos sobre a linguagem escrita, partilhando de seus usos e funções sociais. Com essa reflexão, ratifico que privilegiar a alfabetização como mera aquisição do código escrito não oportuniza a formação de leitores e escritores proficientes e, tampouco, capazes de realizar uma leitura de mundo. Pelo contrário, pode resultar no analfabetismo funcional, com habilidade técnica de decodificação, mas com dificuldade para usar a linguagem escritas nas situações cotidianas de vida.



### 3.3 Prática docente alfabetizadora na perspectiva construtivista

Para alfabetizar os professores recorrem a um repertório de conhecimentos teórico-práticos que construíram ao longo do seu desenvolvimento profissional. A partir desses conhecimentos vão delineando suas práticas docentes e, ao mesmo tempo, revisitando suas teorias, crenças e práticas. No conjunto das teorias dos professores a psicogênese foi bastante difundida e incorporada às práticas docentes no contexto educacional brasileiro. Refiro-me ao construtivismo piagetiano, base dos estudos e pesquisas desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999), que, sem a devida apropriação teórica por parte dos professores, tornou-se um modismo nas classes de alfabetização.

A investigação desenvolvida pelas pesquisadoras aborda o processo de construção da escrita pelas crianças, identificando os processos cognitivos construídos, as hipóteses construídas pelas crianças ao refletirem sobre a escrita. Essa investigação focalizou, ainda, os conhecimentos formulados por crianças de quatro a seis anos, sobre a escrita, ao iniciar a aprendizagem escolar, apresentando princípios teóricos sobre como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita. A teoria da psicogênese da escrita tem ampla inserção nas práticas docentes alfabetizadoras e, por um lado, tem sido utilizada como base para identificação dos níveis de escrita das crianças, auxiliando os professores no planejamento e execução de atividades pedagógicas com o objetivo de fazer com que as crianças avancem no aprendizado da escrita. Por outro lado, os usos da psicogênese da escrita para classificar as crianças, de acordo com suas hipóteses conceituais, tem sido objeto de críticas e questionamentos por resultar na rotulação das crianças em face do desempenho escolar.

A partir dos estudos da psicogênese da língua escrita e de suas interpretações, os professores passaram a reelaborar suas práticas aplicando a teoria no cotidiano da sala de aula, ou tentando criar uma didática pautada na teoria de base construtivista. Segundo essa perspectiva, a alfabetização é compreendida como um processo evolutivo de aquisição do sistema alfabético de escrita que a criança constrói sobre a representação da linguagem. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), apresentando uma visão contrária ao modelo associacionista de aprendizagem, afirmam que para compreender como a linguagem é representada, a criança “[...] procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca a prova antecipações [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24). De acordo com as pesquisadoras, a criança faz tentativas de acordo com os

conhecimentos que vai adquirindo sobre a língua escrita, a partir das interações entre a criança e a escrita, como objeto do conhecimento.

No processo de aprendizagem da escrita, a criança reflete sobre as maneiras de como a escrita pode representar a fala e constrói hipóteses a partir de sua percepção, realizando experiências com a escrita e relacionando-a inicialmente com a imagem do objeto a ser representado e posteriormente a pauta sonora a que a escrita se refere. A criança busca uma regularidade entre as relações que estabelece entre a escrita ao que ela quer representar até chegar à compreensão de como se lê e como se escreve.

No processo de construção da escrita a partir de hipóteses que identificam como a criança compreende o sistema de representação da linguagem, ela vai construindo seu conceito sobre a escrita. A teoria da psicogênese da língua escrita contribuiu para a compreensão sobre o processo de aprendizagem das crianças em relação à língua escrita, estando presente como proposta teórico-metodológica nas políticas de alfabetização a partir da década de 1990. Conforme Carvalho (2015), a divulgação do construtivismo não propunha metodologias que pudessem ser colocados em prática na sala de aula e os professores buscaram formas de colocá-lo em prática. Segundo a autora, na divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita em processos de formação inicial e continuada, a questão metodológica foi deixada em segundo plano.

O que tem se colocado em prática de forma limitada em relação ao construtivismo são questões como “[...] trabalhar com os nomes das crianças, ensinar o alfabeto associado a esses nomes, ser mais tolerante com os erros dos aprendizes e classificar as crianças em fases: silábica, silábico-alfabética ou alfabética” (CARVALHO, 2015, p. 17). Essas são algumas contribuições práticas relacionadas ao construtivismo, apesar de sabermos tratar-se de uma teoria e não de um método, há uma preocupação em relação aos aspectos metodológicos em decorrências das contribuições da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) que possam contribuir com a prática docente alfabetizadora.

Em discussões sobre a prática em processos formativos, geralmente encontro professores que buscam conhecimentos acerca das hipóteses de escrita das crianças e sobre como fazer as intervenções pedagógicas necessárias a partir dessas hipóteses de escrita. A preocupação que revelam, nessas ocasiões, é de como os professores podem interpretar a escrita das crianças e o que podem fazer para que elas possam avançar para alcançar a hipótese alfabética.

A teoria da psicogênese contribui com a prática docente alfabetizadora em face ao conhecimento construído sobre o processo de aprendizagem da criança acerca da escrita

alfabética. Nesse sentido, ao compreender o processo de aprendizagem, conhecendo as propriedades do sistema de escrita alfabético que a criança deverá conhecer, o professor poderá facilitar a interação da criança com a escrita, pois esta aprendizagem “[...] pressupõe um percurso evolutivo, de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à *hipótese alfabética*”. (MORAIS, 2012, p. 50). Os alfabetizadores precisam explicar às crianças que a escrita é um sistema notacional e que existem propriedades e regras inerentes ao sistema de escrita alfabética, cujo aprendizado necessita da mediação sistemática de quem alfabetiza. Em relação às propriedades e regras do sistema de escrita alfabética, Morais (2012) afirma que necessitam ser ensinadas e que essa tarefa é de competência dos alfabetizadores. Por exemplo, entre outros conhecimentos, as crianças necessitam aprender que:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras tem formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras do interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras [...] (MORAIS, 2012, p. 49).

Essas propriedades são compreendidas pelas crianças ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sob a orientação dos professores, ao interagirem com diferentes materiais escritos em contextos sociais diversos e a partir da interação com quem está ensinando e com os pares. As crianças, ainda na hipótese pré-silábica, por exemplo, começam a reconhecer e a diferenciar as letras de números e de outros símbolos e vão, aos poucos, reconhecendo todo o repertório de letras que fazem parte do sistema alfabético, principalmente a partir do nome próprio. Para que as crianças avancem e se tornem alfabetizadas, são necessárias intervenções importantes a serem realizadas pelo alfabetizador.

O que tenho observado é que, sob a influência da psicogênese da escrita, os professores se preocupam em agrupar os alunos de acordo com a hipóteses de escrita em que se encontram e procuram atividades relacionadas principalmente ao desenvolvimento da consciência fonológica para que o aluno possa refletir sobre a sua escrita. Nesse desafio de fazer os alunos avançarem de uma hipótese para outra, os professores lançam mão de

jogos de alfabetização e de atividades que envolvem uma diversidade de gêneros textuais, realizando a análise linguística.

Os conhecimentos produzidos acerca das hipóteses de escrita têm contribuído para a prática da avaliação diagnóstica no processo de alfabetização, possibilitando que os professores identifiquem, durante todo o processo de ensino, a evolução das crianças em relação ao nível de escrita em que se encontram para que as intervenções pedagógicas sejam realizadas na perspectiva de desafiá-las no processo de apropriação da escrita, por meio da reflexão. Convém salientar que as hipóteses de escrita produzidas pelas crianças não ocorrem em um processo linear e homogêneo.

As crianças não apresentam as mesmas características no processo de construção do conhecimento sobre a escrita, ao mesmo tempo, e os professores precisam lidar com a heterogeneidade do processo de aprendizagem na sala de aula. Não faz sentido preocupar-se apenas em realizar a avaliação diagnóstica sobre as hipóteses de escrita das crianças objetivando meramente a classificá-las a partir dos conhecimentos que possuem em relação às hipóteses de escrita. É necessário conduzir o processo de alfabetização partindo daquilo que as crianças sabem e com o desenvolvimento de atividades diversificadas para atendimento às suas necessidades de aprendizagem

Para Morais (2012) a compreensão equivocada acerca da teoria da psicogênese da língua escrita, provocou algumas crenças entre os professores que precisam ser superadas. Dentre as distorções mencionadas pelo autor há referências à ideia errônea de se pensar a psicogênese como metodologia de ensino e não como teoria de aprendizagem da escrita. Ao serem divulgadas as hipóteses, as questões didáticas da alfabetização referentes ao ensino sistemático da relação fonema-grafema, da ortografia e da caligrafia foram sendo desconsideradas, pois a preocupação centrava-se em compreender os processos de aprendizagem da escrita e os processos de ensino sistemático relacionava-se ao ensino tradicional.

Sobre a sistematização da prática alfabetizadora, Morais (2006) afirma que a prática de ensino pode ser realizada por meio de atividades para o desenvolvimento da consciência fonêmica, com a utilização de jogos de alfabetização e de outras atividades que provoquem a reflexão fonológica das crianças a respeito da linguagem escrita. Esclarece a necessidade de um ensino sistemático da ortografia para que as crianças compreendam o funcionamento do sistema alfabético e para que aprendam sobre o funcionamento e as normas que regem a linguagem escrita.

As reflexões em torno das questões teóricas e metodológicas são importantes para auxiliar os professores no processo de tomada de decisões em relação às escolhas para o desenvolvimento da prática docente alfabetizadora. Muitos alfabetizadores se questionam sobre caminhos que devem trilhar, sobre tipos de atividades que devem realizar com os seus alunos e a respeito do momento adequado para introdução de determinados conteúdos de ensino. Essas e outras questões estão presentes no cotidiano docente e precisam de respostas, não como um conjunto de receitas para as práticas docentes, mas a partir da reflexão sobre as práticas desenvolvidas, dialogando com os conhecimentos gerais da profissão e com os conhecimentos específicos sobre alfabetização. Tanto professores experientes, quanto iniciantes demonstram preocupação com as questões teóricas e metodológicas da alfabetização, embora sobressaia o interesse em encontrar um método eficaz para alfabetização.

A experiência profissional me revelou que, ao longo do tempo, as necessidades de aprendizagem dos alunos vão se modificando e exigindo novas configurações para suas práticas docentes em virtude de seus avanços no processo de ensino e de aprendizagem. Para os professores iniciantes, o encontro com as classes de alfabetização, é marcado por angústias e questionamentos, pois muitos iniciam na profissão nessas classes de alfabetização, com os conhecimentos adquiridos na formação inicial que são limitados em relação à alfabetização e por não contarem no contexto das escolas com parcerias com os pares mais experientes. Nesse sentido, reforço a relevância da formação continuada como espaço para problematização da prática docente para que possa contribuir com o trabalho dos alfabetizadores. Reforço, ainda, a necessidade de as escolas firmarem parcerias entre professores iniciantes e experientes para que, em colaboração, possam ampliar seus conhecimentos profissionais.

Ao abordar as questões teóricas e metodológicas da alfabetização retomo as interpretações equivocadas quanto a teoria construtivista que influenciaram a desmetodização do processo de ensino da linguagem escrita, para ratificar que a prática docente exige planejamento e sistematização. No contexto dessas reflexões, destaco que os modos como a teoria da psicogênese da língua escrita vem sendo implementada nas classes de alfabetização, seja para diagnosticar avanços da criança na produção de hipóteses sobre a linguagem escrita, seja como norte para planejamento das intervenções didáticas, precisam ser analisados criticamente, caso contrário, podem ser instituídos como receitas para as práticas docentes alfabetizadoras. Preciso registrar que reconheço a contribuição da teoria psicogenética para o campo da alfabetização, especialmente

quando adverte a respeito da necessidade de os professores entenderem como as crianças se apropriam da linguagem escrita e sobre como é importante que aprendam refletindo sobre o objeto de aprendizagem.

### **3.4 Prática docente alfabetizadora na perspectiva do letramento**

Ao abordar a prática alfabetizadora na perspectiva do letramento penso ser pertinente mencionar que essa temática é marcada por embates conceituais e ideológicos. Do ponto de vista do embate conceitual, preciso realçar que a abordagem do letramento ocorre sob diferentes perspectivas. Por um lado, alguns autores ponderam sobre as especificidades da alfabetização e do letramento (ALBUQUERQUE, 2007; CARVALHO; 2015, MACIEL; LÚCIO, 2008; SOARES, 2004, entre outros) marcando a alfabetização como processo de apropriação da linguagem escrita e o letramento processo de participação efetiva nos usos sociais da linguagem escrita. Nesta linha de pensamento há, de modo explícito, a diferenciação entre os dois processos e da ideia de que é preciso alfabetizar letrando. Soares (2004) defende a especificidade e indissociabilidade entre alfabetização e letramento, definindo-os como conceitos e práticas distintos que precisam ser considerados no ensino da leitura e da escrita, pois exigem metodologias específicas. Segundo a autora:

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita- a alfabetização- e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Ao propor o ensino da alfabetização na perspectiva do letramento, a autora afirma que tanto as crianças como os adultos que não são alfabetizados, quando inseridos no mundo da escrita, passam pelos processos de alfabetização e letramento. É importante que os professores compreendam esses conceitos para subsidiar suas práticas, principalmente para que o letramento escolar não aconteça de modo artificial. A distinção entre alfabetização e letramento, demarca as singularidades de cada um destes processos, mas fica claro que alfabetizar e letrar são práticas interdependentes, que devem ocorrer simultaneamente. A partir do surgimento da teoria do letramento, houve uma prevalência dessa teoria nas pesquisas e nos cursos de formação, o que tem levado a perda da

especificidade da alfabetização em relação à prática alfabetizadora, em face de interpretações equivocadas, que definiam alfabetização e letramento, ora como conceitos equivalentes, ora como processos independentes (SOARES, 2004),

A defesa do ensino da escrita a partir da abordagem das práticas sociais da linguagem escrita, não significa desconsiderar a dimensão específica da alfabetização, que envolve, por exemplo, as relações entre grafema-fonema, o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fônica e de outras especificidades da alfabetização. Alfabetizar letrando implica no desenvolvimento de habilidades referentes ao processo de aquisição da escrita, articuladas às práticas sociais que envolvem o funcionamento da escrita na sociedade. Pensar alfabetização e letramento como processos interdependentes implica que as crianças terão oportunidade de explorar, no contexto da escola, diferentes tipos de textos, descobrindo seus usos e funções sociais, bem como poderão compreender as relações de poder subjacentes aos usos da linguagem escrita.

Tfouni (2010) faz referência às relações de poder e de dominação que a escrita pode representar na sociedade. Ratifica que os códigos escritos não são produtos neutros e que são utilizados com diferentes intenções, seja para ocultar ou difundir ideias, seja para contribuir para o crescimento social, político e econômico de uma sociedade. Mediante as ideias apresentadas, deduzo que é necessário compreender a alfabetização como ato político, afetado por fatores sociais e históricos, entre outros. A compreensão da “[...] alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 1989, p. 19), não combina com uma concepção de ensino da linguagem escrita que valoriza práticas mecanicistas de leitura e de escrita. O pensamento do autor sobre alfabetização converge para os estudos de letramento, uma vez que propõe que o ensino necessita dialogar com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos, conforme explicita ao expressar sua compreensão de leitura.

Macedo, Almeida e Dezotti (2020) reconhecem as contribuições de Paulo Freire para a compreensão do conceito de letramento ideológico proposto pela Nova Teoria do Letramento (NEL), presente no Brasil desde os anos de 1990. Segundo as autoras, apesar de Paulo Freire não utilizar o termo letramento, “[...] é evidente sua preocupação com uma alfabetização social permeada por uma visão crítica da realidade em que os sujeitos estão inseridos” (MACEDO, ALMEIDA, DEZOTTI, 2020, p. 12). Ressaltam que as produções do autor evidenciam a importância das práticas sociais como referências no processo de alfabetização e que a percepção crítica da realidade se constrói a partir da

compreensão do contexto em que as práticas educativas estão inseridas e de como os alunos se relacionam com a leitura e com a escrita.

Em relação à prática docente na perspectiva do letramento, é importante que os professores considerem os impactos da escrita na vida dos alunos e como esses alunos se relacionam com as diversas situações sociais de escrita presentes em seus cotidianos. É igualmente importante lembrar que as crianças vivem em diferentes ambientes letrados, nem todas têm as mesmas oportunidades de acesso a diferentes gêneros e tipologias textuais. A escola e os professores, portanto, precisam levar em conta a realidade social das crianças a fim de criar situações em que possam viver efetivamente, no processo de ensino-aprendizagem, diferentes práticas e eventos de letramento.

Maciel e Lúcio (2008), a exemplos de autoras que mencionei anteriormente, ressaltam aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e os estudos sobre letramento, particularmente quando os estudos do autor defendem que não basta saber ler e escrever simplesmente, mas que é preciso compreender as consequências políticas da leitura e da escrita, como forma de promover a leitura crítica das relações sociais, políticas e econômicas do contexto em que vivemos. Essa preocupação com os aspectos sociais e políticos inerentes a aprendizagem da escrita está presente no conceito de letramento ideológico, que explicita as relações de poder que perpassam os usos da linguagem escrita.

Alfabetizar letrando não se resume a ensinar a estrutura e as funções sociais dos textos, sem relacioná-los às experiências de vida dos sujeitos. Alfabetizar letrando exige ensinar aos alunos como o texto está presente em seu cotidiano, fora da escola e da sala de aula. É ensinar os diferentes significados que os textos podem expressar, dependendo da sua intencionalidade. As proposições a respeito de alfabetizar letrando remetem ao trabalho com uma diversidade de gêneros e de tipologias textuais, analisando suas características e suas funções sociais, procurando aliar o ensino específico de habilidades de alfabetização às práticas sociais de leitura e escrita presentes nas experiências de vida dos alunos.

Preciso destacar que, no cenário dos estudos sobre letramento Mortatti (2007) afirma que não há um consenso quanto ao uso do termo, que no Brasil está incorporado ao processo de alfabetização e escolarização, havendo necessidade de considerar a distinção entre os conceitos e práticas de letramento escolar e letramento social. Segundo a autora, “[...] para alguns “letramento” deve substituir, definitivamente “alfabetização”, ou se deve optar por um ou por outro termo, para outros, trata-se de denominações



distintas e sequenciais, [...]” (MORTATTI, 2007, p. 16). Como explica a autora, há uma variedade de posições acerca do conceito de letramento e ainda há os que defendem o letramento como conceito e prática distintos, que devem ser utilizados de forma simultânea no processo de ensino da alfabetização. Essas ideias vão sendo atreladas às diferentes concepções e práticas de alfabetização conciliadas, às vezes, de maneira equivocada.

De acordo com Goulart (2014, p. 47) “[...] a questão de impertinência do conceito de letramento relaciona-se à participação dos sujeitos nas esferas superiores de enunciação, extrapolando a trivial participação em práticas sociais de leitura e escrita”. Segundo a autora, alguns conceitos de letramento não abarcam os sentidos mais amplos sobre a importância da aprendizagem da linguagem escrita na vida dos sujeitos, que deve estar ligado às dimensões humana e política da alfabetização e não apenas, e às vezes, de maneira trivial, às suas práticas sociais de leitura e escrita.

Observo que as distinções entre concepções de alfabetização e letramento devem ser consideradas nos processos formativos e que os professores alfabetizadores precisam refletir sobre diferentes posições teóricas e suas implicações para a prática docente. O que vem ocorrendo em algumas propostas formativas é a defesa de concepções adotadas de forma hegemônicas, sem uma discussão de diferentes posições presentes no campo da alfabetização. Compreendo que no seio dessas discussões, a dimensão política de alfabetização não deve ser negligenciada.

### **3.5 Alfabetização como processo discursivo**

Na escrita deste trabalho tenho realçado que o conceito de alfabetização tem se ampliado e constitui construção histórico-social. Neste capítulo ao escrever sobre a prática docente alfabetizadora, apresento o movimento de construção deste conceito, comentando sobre suas implicações metodológicas e destacando que os diferentes conceitos coexistem e se manifestam nas práticas docentes alfabetizadoras.

Nas produções teóricas sobre alfabetização, pesquisadoras como Gonçalves (2015), Goulart e Silva (2014), Mortatti (2017, 2007), Nogueira (2017), Smolka (1999), entre outros, encontro reflexões referendando a alfabetização como processo discursivo. Compreender alfabetização como processo discursivo “[...] implica desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura [...]” (SMOLKA, 1999, p. 69). A

alfabetização, nesta perspectiva, não se reduz à transmissão de um conteúdo escolarizado, o qual se preocupa apenas com a relação da criança com a escrita na apropriação do sistema de escrita alfabético. O aprendizado da escrita acontece a partir da interação com o outro, estimulando reflexões sobre a vida dos alunos.

A alfabetização como processo discursivo foi difundida a partir da tese de doutorado da professora Ana Luíza Bustamante Smolka, publicada em 1988, conforme Mortatti (2017). Na perspectiva discursiva, a linguagem é considerada como prática social e a escrita como objeto sociocultural. Os aportes teóricos da alfabetização discursiva têm como referências as ideias de Vigotski (1967), a Teoria da Enunciação de Bakhtin, (1981) e a Análise do Discurso de Orlandi (1983) e Pêcheux, (1969). Na alfabetização como processo discursivo “[...] a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. [...]. Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos” (SMOLKA, 1999, p. 63).

A alfabetização como processo discursivo valoriza a escrita de textos espontâneos, compreende a criança aprende a escrever, escrevendo, expressando desejos e emoções por meio dos discursos construídos na mediação com o outro, ao mesmo tempo em que aprende as convenções sociais da língua escrita. Os aspectos sociais e políticos estão presentes nas intervenções pedagógicas ao relacionarem o ensino da alfabetização ao contexto social, político e cultural da vida das crianças, consideradas sujeitos históricos, conforme Smolka (1999).

Segundo a autora supracitada, as reflexões dos alunos sobre a vida são construídas a partir de um movimento discursivo, marcado pela dialogia, por enunciados que estimulam a expressão do pensamento das crianças. Ao refletirem acerca dos fatos que vivenciam nos seus cotidianos, sobre seus contextos familiares, as crianças vão percebendo por meio de seu discurso interior e do discurso social, a necessidade de convenção da escrita, produzindo sentidos para a sua escritura durante processo de apropriação da linguagem, mediado pelo diálogo que a criança realiza consigo mesma e com os outros.

O objetivo da alfabetização como processo discursivo não é apenas ensinar a forma convencional de escrita, como já foi dito, mas ensinar as crianças a serem leitoras e escritoras, a se tornarem autoras de suas escritas, constituídas de sentido a partir de movimentos de interlocução entre professores e alunos mediados pela linguagem oral e pela escrita e produção de textos. No processo discursivo “[...] a escrita começa a construir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as

coisas. Nesse dizer, então, não só a emergência de modelos, de padrões sociais, mas, também, a constituição de sentido [...]” (SMOLKA, 1999, p. 102).

A autora afirma ainda que a alfabetização nessa perspectiva exige relações discursivas intensas no contexto da sala de aula, propondo um movimento de interação entre as ideias discutidas nos textos produzidos em sala de aula, relacionando-os aos diferentes discursos presentes nas relações de ensino, não se restringindo à observação de aspectos ortográficos e gramaticais da escrita, mas registrando valores, sentimentos, opiniões, conhecimentos que os alunos expressam sobre suas vidas e na produção de sentido. Propõe situações em que as crianças possam escrever o que pensam, o que sentem, durante todo o processo de aprendizagem da linguagem escrita, experimentando e praticando a leitura e a escrita segundo a sua função social.

Trata-se de uma teoria de alfabetização que considera os sentidos atribuídos pelas crianças à escrita, pois quem escreve, sempre escreve para alguém, para expressar algo, para se comunicar. Como afirmam Goulart e Santos (2017, p.107) “[...] no processo de trabalho com a linguagem na classe se revelam crenças, rituais, valores, emoções, e reações, modos de sentir e condições e condicionantes socioeconômicos [...]”. As autoras, ao refletirem sobre as práticas em sala de aula, expressam marcas dessa abordagem no ensino da alfabetização e afirmam que na sala de aula, como um espaço que reflete a realidade social, econômica e cultural das crianças, emergem discursos que promovem o ensino da alfabetização por meio de debates provocados pelos textos produzidos pelas crianças.

Nogueira (2017) aborda as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo, destacando a percepção da escrita como prática discursiva e dialógica e a apropriação da escrita como processo de desenvolvimento cultural. Segundo a autora, atividades em que prevalece a dimensão discursiva e dialógica, aliadas aos aspectos funcionais e estruturais da linguagem escrita, são importantes para que as crianças aprendam a linguagem escrita de forma mediada e gradativa, incentivando a participação ativa, responsiva e reflexiva no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Nogueira (2017), para desenvolver práticas de alfabetização como processo discursivo é importante que o professor compreenda a escrita como um sistema simbólico cultural que requer a seleção de recursos didáticos para transformá-los em recursos técnicos-semióticos para mediar o processo de aquisição da linguagem escrita como desenvolvimento cultural.

Ao planejar atividades de intervenção pedagógica com base nessa perspectiva, o professor deve considerar as possibilidades de mediação e de participação das crianças nas relações de ensino, contrárias ao que é desenvolvido numa perspectiva tradicional de ensino em que o aluno é um sujeito passivo em relação ao conhecimento, que é apenas transferido como um ensino bancário, sem sentido para o educando. Smolka (1999), ao criticar o ensino tradicional baseado no ensino de palavras soltas e de frases sem sentido, privilegiando meramente a relação fonema-grafema e a utilização de livros e de cartilhas, afirma que as práticas tradicionais de alfabetização influenciam a negação das diferenças entre as crianças e não observam as condições sociais de desenvolvimento do aluno e de sua existência.

No desenvolvimento da prática alfabetizadora como processo discursivo, o texto é utilizado como unidade básica no ensino da linguagem escrita, deve ser o ponto de partida para o ensino, mas é fundamental “[...] observar e considerar as diferentes formas de organização e interação das crianças, e os diferentes materiais e recursos, acabam como que provocando ou delineando a elaboração dos textos [...]” (SMOLKA, 1999, p. 89). É recomendável a utilização de uma diversidade de materiais e de estratégias para que o professor possa provocar a produção textual e avaliar o processo de construção dos textos escritos pelas crianças, não apenas observando a questão estrutural, mas, principalmente, analisando o processo de elaboração do conhecimento das crianças sobre a escritura, mediado por uma prática de ensino dialógica.

Por meio de processos discursivos, nas mediações dialógicas, é viável o desenvolvimento da escrita de textos coletivos, a escrita de textos livres, analisando a forma de organização do texto, o que ele quer dizer ao interlocutor, como estratégias importantes que valorizam a construção de sentidos no processo de apropriação da linguagem escrita, dando às crianças a oportunidade de serem autoras de suas produções com ou sem a ajuda do professor como escriba, segundo Smolka (1999).

Gonçalves (2015), sugere que, para o início do ensino da linguagem escrita, é preciso envolver, no bojo das reflexões, a vida das crianças e a valorização dos conhecimentos que possuem sobre esse objeto cultural, que deve ser ampliado nas vivências de práticas dialógicas realizadas nas interações sociais na sala de aula, observando os desejos e as necessidades das crianças. Para a autora, “[...] se partirmos de situações reais da linguagem escrita em contextos reais, partiremos então de textos, pois os textos são unidades de sentido” (GONÇALVES, 2015, p.48). O ensino da escrita, com a utilização de diferentes tipos de textos, auxilia na elaboração de sentidos para a

aprendizagem da escrita, não devendo o texto ser escolhido de forma aleatória, mas deve ser selecionado para promover a participação ativa das crianças para se expressarem por meio da linguagem oral e escrita.

Ao alfabetizar a partir de textos, de acordo com autora, o professor poderá desenvolver atividades de análise de unidades linguísticas menores, do estudo de letras e sílabas, mesmo não sendo essa a maior finalidade do trabalho de alfabetização, mas essas atividades fazem parte do processo de alfabetização e o trabalho com o texto auxilia na contextualização do ensino de outras unidades linguísticas. De acordo com Mortatti (2007, p. 159) essa perspectiva de alfabetização, definida como interacionista, é “[...] centrada no texto e na qual se relaciona os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: porque, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua”. A autora afirma que o valor que essa perspectiva atribui às práticas sociais extrapola as finalidades escolares. Mortatti (2017) identifica aproximações entre a teoria freireana e o pensamento discursivo sobre alfabetização, em virtude de essa concepção de alfabetização valorizar as relações entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo, inclusive, a leitura de mundo.

Considero que há realmente aproximação entre as teorias supracitadas, pois, entre outras singularidades, atribuem relevância ao contexto histórico-cultural, político e social do educando na prática educativa, valorizam a mediação pedagógica subsidiada pelo diálogo. No processo de alfabetização “[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos entrelaçados com o mundo a ser transformado e humanizado [...]” (FREIRE, 1989, p. 45). O diálogo é uma característica humana, que precisa ser incentivada como um ato criador, de reflexão, que gera nos homens o desejo de transformar a sua realidade, de ter o direito a dizerem o que pensam, o que sentem de forma amorosa, de tornarem-se mais humanizados.

Em resumo, nas duas teorias, a partir da problematização sobre os contextos concretos vivenciados pelos alunos, os conteúdos emergem e são relacionados as suas experiências de vida, visando a ampliação da leitura de mundo. A alfabetização, valorizando a formação humana dos alunos e tendo como base a cultura produzida por eles, não se restringe à aquisição de habilidades de leitura e escrita ou à instrumentalização dos alunos para utilização da escrita nas práticas sociais.

#### **CAPÍTULO IV**

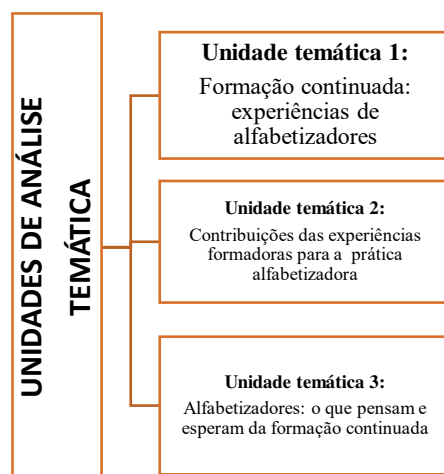
### **ITINERÂNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: ASPIRAÇÕES POR UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA?**

A formação continuada de alfabetizadores, foco central dessa investigação, requereu uma análise crítica acerca das diferentes propostas formativas narradas pelos colaboradores da investigação, sobre suas itinerâncias nessa formação. A análise que desenvolvi fortaleceu minhas convicções sobre a necessidade de se pensar e materializar a formação continuada de modo que afete significativamente os professores e suas práticas.

Como ponto de partida para a análise das narrativas dos colaboradores do estudo a respeito da formação continuada de alfabetizadores, enfatizo que as experiências de formação vivenciadas por esses profissionais, de uma forma ou de outra, deixaram marcas em suas trajetórias de vida pessoal e profissional. A concepção de que a formação continuada, de uma forma ou de outra, afeta professores alfabetizadores fortalece meu entendimento acerca das possibilidades de mudanças no desenvolvimento dessa formação, de modo que possa se configurar como educação problematizadora.

A transição de uma formação bancária para uma formação continuada como educação problematizadora não me parece simples e, tampouco, fácil. Conforme explicito no capítulo de revisão de literatura, postulo a formação continuada consubstanciada na reflexão, na unidade teoria-prática, na conscientização, no engajamento político dos professores e na compreensão desses profissionais como sujeitos cognoscentes, para se materializar como educação problematizadora.

Segundo Freire, (1987), uma formação de professores como educação problematizadora, considera os saberes dos sujeitos em formação, sua cultura e o contexto social onde vivem e, desse modo, poderá contribuir para o desenvolvimento profissional docente, para as práticas dos professores, pois esses profissionais são levados a refletir sobre o contexto concreto em que atuam com base na unidade teoria-prática. Partindo dessa compreensão, apresento, neste capítulo, as narrativas dos alfabetizadores que colaboraram com a investigação, que foram produzidas por meio da escrita de memoriais e das entrevistas narrativas. Para o desenvolvimento da análise, as narrativas foram organizadas em unidades de análise temática, conforme ilustrado na Figura 4:

**Figura 4:** Unidades de análise temática

**Fonte:** Entrevistas Narrativas e Memoriais de Formação

As unidades de análise temática foram definidas com base nas questões norteadoras da investigação e nas narrativas decorrentes da empiria. As narrativas produzidas pelos colaboradores do estudo compõem o *corpus* da pesquisa e serão apresentadas nas diferentes unidades de análise temática, observando as singularidades da análise compreensivo-interpretativa.

#### **4.1 Formação continuada: experiências de alfabetizadores**

Ao longo de seus percursos profissionais os professores vivenciam diferentes experiências formativas, que atreladas as suas histórias de vida pessoais e profissionais, colaboram na construção de suas identidades, na configuração de suas maneiras de ser, de pensar e de agir no âmbito da profissão docente e em suas aprendizagens sobre a profissão professor. Neste entorno, a formação continuada desempenha um importante papel, seja por suas contribuições no aprofundamento e na ampliação dos conhecimentos docentes, seja por constituir um dos fatores que favorece o desenvolvimento profissional dos professores.

Com o objetivo de realizar a análise das experiências formativas que marcaram os percursos profissionais dos colaboradores do estudo, penso ser necessário ratificar o que entendo por experiência. Com essa finalidade recorro aos estudos de Larrosa (2011, p. 7), para quem experiência “[...] supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, [...]”. A experiência, neste sentido, é um acontecimento que afeta as histórias de vida

peçoal e profissional de quem a vivencia, deixando marcas em suas identidades, em seus pensamentos e seus conhecimentos. Para que a formação continuada se materializa como experiência, considerando as ideias do autor, necessita afetar os professores, suas crenças, seus conhecimentos, suas identidades e suas práticas.

Ao dialogar sobre experiência recorrendo aos estudos de Larrosa (2011) fortaleço minhas ideias sobre a importância de que a formação continuada de alfabetizadores seja instituída como uma experiência que afete os professores e os trabalhos, que se desenvolva em sintonia com as demandas dos professores e de suas práticas. As narrativas que compõem o *corpus* desta análise, expressam diferentes nuances dos processos de formação continuada que permearam e permeiam as histórias de vida pessoal e profissional dos colaboradores da pesquisa. O colaborador Agnaldo se posiciona a respeito de suas experiências de formação continuada, destacando:

[..] em 1999 teve uma formação, que essa formação era voltada justamente para alfabetização. [...] fizeram uma formação voltada para a alfabetização de crianças e tinha o foco o construtivismo e também, além do construtivismo eles focavam os pensadores. Era Piaget, alguma coisa muito superficial sobre Vygotsky. Era sobre Piaget e Emilia Ferreiro e a gente confeccionou vários materiais. Inclusive, um eu levei para lá que foi um dominó. [...] aproveitei os conhecimentos que nós já tínhamos sobre Paulo Freire, partimos da realidade do ponto de vista da realidade do aluno de construir um dominó, e esse dominó era com aquilo que eles tinham na comunidade. [...] Depois, em 2003 eu fiz o concurso e retornei para São Raimundo e aqui eles sempre faziam uma capacitação voltada para alfabetização. As capacitações aqui sempre foram voltadas para a alfabetização, tanto no âmbito da educação inclusiva como também no chamado âmbito regular, [...] tinham uma formação que era Educar na Diversidade [...] tiveram vários cursos. [...] no município teve várias capacitações, veio o pessoal do IBS, que é o Instituto Brasil Solidário, tiveram a contribuição interessante, até em 2007. Em 2007 nós tivemos o curso Crer Para Ver, que era um curso da Natura, que era voltado para a alfabetização, para a alfabetização mesmo da Educação Infantil [...]. Em 2009 tive na sala de aula, depois fui para a coordenação pedagógica. Sei que quando foi em 2015 que eu retornei, eu me deparei com o PNAIC. Que eu fui para a sala de aula e me deparei com o PNAIC [...] estava na turma de segundo ano, era dividido, segundo ano era uma formadora, terceiro ano outra e primeiro ano outra [...], quando eu fui perceber o trabalho do PNAIC era um trabalho que era na mesma linha do trabalho que a gente fazia lá no SESC [...]. [...] E nessa semana pedagógica traziam as pessoas que estavam ligadas, por exemplo, a [...] coordenadora da Educação Infantil, pessoas que trabalhavam na área da Educação Infantil, de alfabetização. Quando eu me deparei com o PNAIC, era coisa que para mim não era muito novo, era novo aqui em São Raimundo (Agnaldo/ Entrevista Narrativa).

O professor Agnaldo rememora seus percursos de formação continuada, movido por diferentes lembranças sobre sua trajetória profissional, demarcando dois momentos



distintos em suas histórias formativas (um momento anterior a sua inserção na rede pública de ensino, em São Raimundo Nonato e outro quando já pertencia ao quadro funcional do referido município). O relato do professor, particularmente sobre a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de São Raimundo Nonato, registra sua participação em diferentes eventos de formação continuada, especificamente na área de alfabetização. Essas formações, segundo a narrativa do professor, aconteciam por meio de cursos, oficinas e palestras, geralmente, sob o controle de um especialista. Dentre as experiências de formação continuada que rememorou, menciona: cursos sobre o construtivismo, sobre a teoria de Paulo Freire, relativamente à alfabetização de jovens e adultos, as formações realizadas pelo Serviço Social do Comércio/Sesc, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Analisando a narrativa do colaborador Agnaldo identifiquei três aspectos que merecem atenção especial. O primeiro aspecto, ênfase na formação continuada como capacitação, expressa uma compreensão mecanicista da formação de professores, coloca esses profissionais no patamar de sujeitos passivos, que não podem dizer de suas necessidades formativas e dos conhecimentos que possuem. Alvarada-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 375) afirmam que “[...] denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação [...]”. Segundo os autores, trata-se de uma formação voltada para a eficiência e a eficácia do ensino, dentro de uma lógica mercantilista, com a abertura para a implementação de pacotes de formação, cujo foco é a disseminação de metodologias de ensino, sem considerar a realidade de atuação dos professores, seus conhecimentos e suas necessidades formativas.

Sobre o segundo aspecto, presença de instituições não-governamentais gerenciando a formação de alfabetizadores, que, de modo geral, ocorre na perspectiva de treinamento e a narrativa do colaborador corresponde a determinadas exigências de sua prática (confecção materiais e orientações para seus usos). Considerando a narrativa do professor Agnaldo, é possível deduzir que a ingerência de instituições não-governamentais na formação continuada de alfabetizadores reforça a ideia relativa à necessidade de instrumentalização técnica dos professores para que suas práticas sejam bem sucedidas, além de realçar a figura do especialista na formação de professores.

O terceiro aspecto que merece realce a respeito dos processos formativos do professor Agnaldo, refere-se à orientação da formação continuada em relação ao construtivismo, que segundo sua narrativa, não primou pelo aprofundamento teórico no

tocante à teoria psicogenética, concentrando-se na dimensão prática, com sua difusão por meio de oficinas pedagógicas. Esse fato, foi decorrente da ampla divulgação da teoria psicogenética no contexto educacional brasileiro e do interesse dos professores em relação aos aspectos metodológicos da alfabetização, principalmente por aspirarem encontrar um método de alfabetização que possibilitasse ensinar a todos.

Conforme Mortatti (2008, p. 473), no final da década de 1990, os fundamentos da perspectiva construtivistas se consolidaram como saberes necessários aos alfabetizadores, “[...] em especial a fundamentação teórica centrada na Psicologia, e uma tentativa de “didática construtivista”, contidos nas propostas curriculares de diferentes Estados brasileiros [...]”. Os fundamentos construtivistas foram difundidos por meio de cursos de formação inicial e de programas oficiais de formação do governo federal e de iniciativas das secretarias de educação dos municípios. O que observou, neste cenário, foi a didatização da teoria psicogenética, desmetodização do ensino da linguagem escrita e o desenvolvimento do espontaneísmo nas práticas docentes alfabetizadoras, segundo a autora.

Ao referir-se ao PNAIC, política nacional de formação continuada de alfabetizadores, desenvolvida no período de 2013 a 2019, sob a coordenação da Universidade Federal do Piauí, o professor afirma que a referida política de formação convergia para outras vivências formativas que marcaram seus percursos formativos, mas não explicitou os aspectos teóricos e metodológicos em que se aproximavam.

No âmbito das narrativas, o colaborador se refere às semanas pedagógicas como contexto de formação e menciona que essa formação ocorria com a colaboração de profissionais das áreas de educação infantil e de alfabetização. Considero importante a referência do professor às semanas pedagógicas como *locus* de formação de professores, notadamente por ser uma formação que pode se dá no chão da escola e que poderia se instituir como formação em serviço, articulada às necessidades formativas dos professores.

A análise da narrativa do professor Agnaldo, a respeito das semanas pedagógicas, me faz pensar em duas questões que considero importantes. A primeira relativa a uma formação centrada na realidade das práticas docentes, balizada pela reflexão, pois como afirma Freire (1996), o momento essencial da formação é o exercício da reflexão crítica sobre a prática. A segunda questão, diz respeito às aspirações dos professores por uma formação continuada voltada para prática, no sentido de ensinar a ensinar, ou seja, uma formação que segundo Garcia (2009, p. 218) constitui um “[...] modelo de formação

centrado nas aquisições que pressupõe que a prática é mera aplicação da formação (teoria)”. A despeito dessas aspirações dos professores por uma formação de natureza aplicacionista, postulo que a formação de professores não pode prescindir da unidade teoria-prática, considerando que a prática docente se materializa a partir das teorias dos professores.

A narrativa do colaborador evidencia, também, que nos processos formativos dos quais tem participado, não há espaço para que os professores falem sobre suas necessidades formativas, haja vista que a formação continuada parece ser planejada e desenvolvida sob a coordenação de especialistas, que decidem sobre o que os professores precisam saber para ensinar. Diante dessa realidade, questiono: como assegurar que os conhecimentos socializados neste tipo de formação sejam de interesse dos professores? Quais possibilidades de este tipo de formação contemplar as “verdadeiras” necessidades formativas dos alfabetizadores?

Ao pensar na resposta a estes questionamentos preciso registrar sobre a necessidade de os professores se manifestarem para explicitar suas necessidades formativas, pois “[...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 1987, p. 78). Com base no pensamento do autor posso encontrar respostas para os questionamentos que apresentei. Em relação à primeira indagação, ressalto que as propostas de formação continuada precisam nascer do diálogo com os alfabetizadores para que informem sobre o que precisam aprender, sobre que conhecimentos necessitam ampliar na área do ensino da linguagem escrita.

Sobre as possibilidades de este tipo de formação contemplar as “verdadeiras” necessidades formativas dos alfabetizadores, reitero a importância do diálogo entre formadores e professores para definição dos aspectos teóricos e práticos a serem contemplados nos processos formativos. Conforme tenho enfatizado no decorrer deste estudo, defendo a formação continuada como processo permanente, balizado na reflexão, no diálogo, na unidade teoria-prática e na problematização de diferentes aspectos do trabalho dos professores. A professora Marleide ao narrar suas experiências de formação continuada, ao longo de seu percurso como alfabetizadora, destaca diferentes experiências que considera significativas para sua aprendizagem profissional, destacando que:

Eu me formei do ano de 80, de lá para cá eu comecei só com o magistério, como eu já tinha falado pra você. Depois eu comecei com a alfabetização, com o magistério e trabalhando com a alfabetização sem nenhum direcionamento voltado realmente para a alfabetização. A gente se virava no que podia, era assim: olha você vai ensinar isso, você vai trabalhar nessa turma e pronto! Não tinha nenhuma cartilha direcionada, nem nada, era só: você vai trabalhar e a gente ia tentava. Eu lembro que quando comecei o primeiro ano, tinha uma professora que já era idosa e o filho dela foi estudar comigo e ela me orientava bastante [...]. Depois eu voltei trabalhando novamente, comecei aqui também em São Raimundo, porque nessa época eu trabalhava em outra cidade, também com alfabetização e já era bem mais assim, já tinha mais o acompanhamento, [...]. Então, evoluiu bastante. Particpei de programas [...] do ProFormação, do ProInfantil, do GEEMPA e do Se Liga, que era um programa de alfabetização do Governo do Estado e o ProFormação e ProInfantil em nível Federal, o GEEMPA, eu não sei dizer, mas acho que é mais particular, ligado a um grupo de pesquisas [...]. E todos, considero programas bons e aprendi bastante sobre a questão de alfabetização nesses programas e as formações continuadas sempre a gente aprende, mas eu vejo que precisa, no meu modo de pensar elas precisam ser mais direcionadas [...]. No sentido de dar mais suporte mesmo e autonomia pra gente, quanto alfabetizadora, por que eu vejo assim que a secretaria se preocupa muito em uma semana pedagógica, mas [...] mais na parte teórica. [...]. O PNAIC foi uma experiência excelente, mas a professora sabe que a gente tinha todo o acompanhamento, tinha o dia de receber, o dia de entregar, o que e como a gente fazer, a gente tinha tudo, tinha começo, meio e fim e a gente via esse resultado, mas a gente era acompanhado. **(Marleide/ Entrevista Narrativa).**

A professora Marleide ao recordar o início da sua carreira profissional como alfabetizadora revela, por um lado, as dificuldades enfrentadas por não ter tido formação específica para o ensino da linguagem escrita, por não dispor de material didático específico para alfabetização e, tampouco, por não ter o apoio pedagógico necessário no trabalho de alfabetização de crianças. Por outro lado, a professora reconhece que a produção de conhecimentos sobre ensinar a ser professora não acontece somente na formação, mas pode fluir nas vivências do cotidiano da sala de aula e nas interações com os pares (professores mais experientes), o que demonstra que a produção dos conhecimentos profissionais docentes emerge de diferentes fontes e que a socialização de experiências entre os pares resulta em importantes aprendizagens sobre a profissão docente.

Ao refletir sobre as experiências de formação continuada que tem vivenciado ao longo da sua trajetória profissional, a colaboradora da pesquisa destaca a participação em diferentes programas de formação que apresentam, em alguns casos, aspectos teóricos e metodológicos distintos. Sobre as experiências relatadas, a professora menciona que participou do PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício),

e do Proinfantil (Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil), programas ofertados pelo MEC, destinados à formação de professores em nível médio, com o objetivo de credenciar professores leigos para o exercício do magistério.

A respeito de formações com focos específicos no ensino da linguagem escrita, a professora destacou sua participação nas formações coordenadas pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação) e pelo Se Liga (do Instituto Ayrton Sena). As formações oferecidas pelo GEEMPA, pautadas nas teorias pós-construtivistas (não se resumindo à teoria piagetiana), tinham como foco orientações didáticas para desenvolvimento da prática docente alfabetizadora.

O programa Se Liga, vinculado à fundação Ayrton Sena, caracteriza-se como programa de correção de fluxo escolar, realizado por meio de parceria entre o governo federal, instituições não-governamentais, Estados e Municípios. Realizava formação de alfabetizadores, objetivando diminuir a distorção idade-série dos alunos em decorrência da reprovação e da evasão escolar. O foco do referido programa era o atendimento a alunos não alfabetizados, que apresentavam defasagem idade-série, para que pudessem recuperar o “atraso”.

Ao se reportar às experiências formativas nos diferentes programas e em formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, a professora Marleide reconhece que essas formações, embora contribuam para a ampliação de seus conhecimentos sobre alfabetização, necessitam formar os professores para que tenham autonomia na prática docente. Ter autonomia na prática docente significa, portanto, como afirma Freire (1996, p. 36), “[...] é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida”. No âmbito da formação e da prática docente pensar a autonomia significa, por um lado, assumir seus processos formativos, resistindo à dependência em relação aos formadores e, principalmente, reconhecendo-se como sujeito de conhecimentos. Por outro lado, pensar a autonomia na prática docente implica a assunção de responsabilidades com a formação dos alunos, respeitando suas singularidades e o direito de aprenderem.

É preciso destacar que a professora, ao mesmo tempo em que reivindica que as formações invistam no desenvolvimento da autonomia docente, pleiteia que os processos formativos ofereçam aos professores um direcionamento para suas práticas, o que parece contraditório. A narrativa em análise denota que a colaboradora da pesquisa, ao frisar que

a Secretaria Municipal de Educação enfatiza mais a teoria, em detrimento de oferecer aos professores um direcionamento para atender suas necessidades específicas, realça perspectivas contrastantes: ora sugere autonomia na prática docente, ora propõe o direcionamento dessa prática por parte das equipes pedagógicas.

Segundo Freire (1996, p.25) “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. O respeito à autonomia docente é uma exigência ética e, por esse motivo, é essencial pautar as propostas formativas para o reconhecimento dos professores como autores de suas práticas. Essas reflexões decorrentes do relato da colaboradora do estudo, me faz indagar: como os professores podem formar alunos autônomos se esse princípio ético tem sido alijado de sua formação? Por mais que a autonomia docente seja regulada pelas instituições e pelo currículo, os professores tem o direito de reivindicá-la tanto em seus processos formativos, quanto em suas práticas no desenvolvimento do ensino.

A professora Marleide faz referências ao PNAIC como experiência formativa que marcou sua trajetória profissional, destacando a importância dessa política de formação no acompanhamento à formação e às práticas dos professores, que acontecia sistematicamente por meio de ações dos formadores, não no sentido de regulação das práticas docentes, mas com a intenção de identificar desafios e dificuldades que vivenciavam no cotidiano das atividades desenvolvidas, de modo que as questões problemáticas fossem retomadas na formação, a partir da unidade teoria-prática (BRASIL, 2012).

O acompanhamento pedagógico pode acontecer de duas formas, seja como forma de controle e de regulação das práticas dos professores, para verificar a aplicação dos conteúdos da formação, prescritos pelos sistemas de ensino, seja como apoio aos professores no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, apresentando sugestões de atividades e promovendo compartilhamentos de experiências entre os professores. É salutar que os professores saibam diferenciar as formas de acompanhamento de suas formações e de suas práticas, identificando que no acompanhamento pedagógico de natureza opressora não há “[...] humanização [...], assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo [...]” (FREIRE, 1981, p.79), razão por que proponho a formação continuada de alfabetizadores como educação problematizadora.

A professora Rosângela, de modo similar aos colaboradores Agnaldo e Marleide, reflete acerca das experiências formadoras que compõem seu percurso profissional. Sua narrativa revela a importância que atribui à formação continuada, conforme a narrativa a seguir:

Tinham as formações continuadas que sempre ajudavam, traziam assim no início muitas informações, nos encontros pedagógicos todo ano, era início de ano e no segundo semestre. Sempre tinha essas formações continuadas que eram muito importantes, eram muito boas, contribuíam muito para que a gente trabalhasse na sala de aula, ajudavam muito [...] participei no período daquele da Natura, Crer para Ver, o PNAIC. Até já tentei lembrar outras formações, por nome, mas foi um programa muito bom, foi uma formação muito boa, tanto aquela da Natura, quanto a do PNAIC, contribuíram bastante para a gente trabalhar, principalmente as leituras, como trabalhar as histórias na sala de aula. **(Rosângela/Entrevista Narrativa).**

O relato da professora Rosângela destaca os encontros pedagógicos promovidos pela Secretaria de Educação, as experiências do PNAIC e o projeto Crer para Ver como espaços formativos que deixaram marcas em seu percurso profissional e no desenvolvimento de sua prática docente. A professora reconhece que as formações sempre proporcionaram momentos de aprendizagens e de produção de conhecimentos relacionados à prática docente alfabetizadora. Como exemplo dessas aprendizagens, sem realizar uma análise crítica sobre como tem vivenciado a formação continuada, a professora ressaltou que com essa formação aprendeu sobre o trabalho com o ensino da linguagem escrita. O relato da professora vai ao encontro das proposições de Soares (2020), que alerta sobre a necessidade de a formação continuada de alfabetizadores focalizar os conhecimentos específicos que os professores alfabetizadores precisam para desenvolver o seu trabalho na alfabetização.

A professora elenca as contribuições da formação continuada, referindo-se aos encontros pedagógicos, particularmente em relação ao saber-fazer na sala de aula. Os encontros pedagógicos acontecem no início do período letivo, constitui estratégia utilizada pelos sistemas municipais de ensino para reunir os professores, na maioria das vezes em um mesmo espaço para receberem orientações de especialista a respeito da prática docente. Neste formato, o desenvolvimento da formação, segundo Formosinho (2009, p. 289), “[...] centra-se na transmissão de conhecimentos, os formandos não participam na definição dos objetivos nem na explicação dos conteúdos e os formadores desempenham a função de professor[.]”. Ressalto acerca desse modelo de formação,

transmitida por um especialista que não tem conhecimento sobre o que acontece no cotidiano da escola, que o seu foco é a reprodução e transmissão de conhecimento aos professores, sem levar em conta seus saberes e suas experiências.

A professora destaca outras formações que perpassaram sua história de vida profissional (por exemplo: as promovidas pelo Instituto Natura com o Projeto Crer para Ver, iniciativa não-governamental que esteve presente subsidiando propostas formativas para os professores do município). Instituições do terceiro setor, como Organizações Não Governamentais/ONG's, institutos e fundações, a exemplo do Instituto Natura, têm estado presentes no município e têm influenciado propostas formativas de professores da escola pública, o que incide sobre o currículo escolar que é desenvolvido pelos professores na sala de aula. Diante desse fato, pondero a respeito de como essas instituições se inserem na formação de professores da escola pública e a respeito dos modos como poderão afetar os professores e suas práticas.

De acordo com Caetano (2012), as instituições do terceiro setor possuem o formato de gestão privada, objetivam o fortalecimento das parcerias público-privado, controlam os serviços públicos ofertados pelo Estado (como educação e saúde), influenciam desde a gestão das escolas públicas às estratégias de formação continuada dos professores e “[...] muitas vezes partem de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber tudo pronto, como apostilas, aulas, rotinas [...]” (CAETANO, 2012, p. 294). O que resulta das intervenções dessas parcerias? Considerando as narrativas analisadas, as ações dessas instituições resultam no cerceamento da autonomia pedagógica dos professores e, conseqüentemente, na dependência desses profissionais em relação aos especialistas, que passam a determinar tanto o que precisam saber sobre a profissão, quanto a definir o saber-fazer.

A colaboradora Rosângela também relata ter participado do PNAIC, reconhece que foi uma experiência positiva, que contribuiu diretamente com o seu trabalho na sala de aula. Compreendo, pois, de acordo com o relato, que a formação do PNAIC parece ter atendido às expectativas da docente em relação à instrumentalização de sua atuação profissional. A professora não faz referências a essa formação como *locus* de problematização da prática docente, embora um dos princípios dessa política de formação seja a reflexão. Em síntese, a narrativa da professora denota seu interesse por uma formação que ofereça pistas para instrumentalização de sua prática. Tomando o pensamento de Freire (1987) como aporte para analisar a narrativa da professora Rosângela, afirmo que uma formação que objetiva apenas a instrumentalização da prática



docente (oferecendo receitas e modelos de práticas), configura-se como assistencialista, domesticadora e, portanto, inibidora do poder de criação dos professores. Na esteira das análises das experiências de formação continuada das alfabetizadoras que colaboraram com a pesquisa, apresento a narrativa da professora Jandira:

[...] fiz a especialização em Psicopedagogia, por que era na área de alfabetização. Surgiu também essa capacitação do PNAIC que é uma capacitação muito boa, que era tudo focado na alfabetização, foi muito bom para nosso currículo escolar na sala de aula, teve várias capacitações na semana pedagógica. Todo ano a gente tem capacitação, as palestras que enriquece muito nosso aprendizado para passar para os nossos alunos e que venha ter mais capacitações para melhorar o nosso ensino na sala de aula, que venha mudar a nossa metodologia na sala de aula para melhorar a aprendizagem dos nossos alunos. **(Jandira/ Entrevista Narrativa)**

Que concepção de formação continuada emerge do relato da professora Jandira? Observo que as referências dos colaboradores da pesquisa à formação como capacitação tem sido recorrente em suas narrativas e explicita o entendimento de que a formação continuada objetiva o preenchimento de lacunas formativas decorrentes da formação inicial. Destaco que essa concepção de formação esquece os professores “[...] como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 1987, p. 47). O inacabamento dos professores e de suas práticas sinaliza que a profissão professor exige formação permanente em face do devir da prática docente.

A professora Jandira parece compreender a necessidade de investir na formação continuada, pois como relata, tem realizado investimentos em sua formação profissional, seja em curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Psicopedagogia, seja participando de processos formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. A professora ao se reportar à formação continuada destaca o curso de especialização do qual participou, o PNAIC e palestras, que em sua concepção representam formações que fazem parte de seu percurso formativo. Sobre essas formações compreende que devem servir de suporte a suas práticas, produzindo aprendizados que possam repassar aos alunos e que forneçam subsídios metodológicos para suas práticas.

As formações ofertadas pelas Secretarias de Educação, geralmente no formato de semanas pedagógicas, como mencionado anteriormente, às vezes são apresentadas em formas de pacotes, com a participação efetiva de especialistas na condição de palestrantes, focaliza as dimensões metodológicas da prática docente. As dimensões teórica, político-

social e humana são, nesse tipo de formação, relegadas a segundo plano. Realço, neste sentido, que não contribui para a formação crítica das professoras, pois para alcançar esse objetivo “[...] a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos na defesa de seus interesses e de seus direitos” (FREIRE, 1997, p. 12). Pelo contrário, embora se pautem na promessa de soluções para os problemas e desafios da prática docente, por não privilegiar a reflexão crítica, a unidade teoria-prática, entre outros aspectos, provoca nos professores um estado de letargia diante das situações de opressão que permeiam a formação continuada.

Uma das características desse tipo de formação é sua relação de exterioridade com os professores e com suas práticas, em face de ser planejada e desenvolvida sem o estabelecimento do diálogo com esses profissionais, inscrevendo-se no formato bancário. Formosinho (2009, p. 288), comenta acerca da relação de exterioridade da formação com os professores, seus conhecimentos e suas práticas, reconhecendo: “[...] mais do que formação, os professores querem melhorar o trabalho, pelo que estaria voltado ao fracasso qualquer formação que não parta do vivido do trabalho”. Penso de modo similar ao que o autor afirma sobre a formação de professores: se a formação não partir do que é vivido pelos professores, de seus interesses e de suas necessidades, não terá sucesso na melhoria das práticas docentes e, tampouco, na ampliação dos conhecimentos dos professores.

Ao reportar-se à formação do PNAIC, a professora classifica essa formação como uma boa experiência formativa, por ser direcionada, especificamente, para o processo de alfabetização e por contribuir com a implementação do currículo na alfabetização. O PNAIC, como anunciamos na revisão de literatura, aborda as diferentes facetas do ensino da linguagem escrita, subsidiando-se na unidade teoria-prática. Pesquisas como as de Oliveira (2018), Sousa e Rocha (2019), fazem uma análise dessa política de formação ressaltando suas contribuições e suas limitações. Segundo Oliveira (2018) programas como o PNAIC, fundamentados segundo exigências de organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, visam a qualidade da educação, na perspectiva da universalização do ensino, recorrendo à mensuração dos resultados por meio de avaliações externas.

Analisar a qualidade do ensino meramente a partir da formação de professores, segundo a autora, atribui unicamente ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem, sem considerar a precariedade de suas condições de trabalho, a desvalorização profissional e as desigualdades sociais e

econômicas da sociedade brasileira. Gontijo (2014, p. 69) discorre sobre a necessidade de pensarmos diferentes fatores que influenciam na qualidade de ensino. Essa autora reitera que na análise dos resultados do ensino é preciso considerar “[...] entre outros fatores, as desigualdades sociais originárias de uma sociedade excludente, cuja manifestação mais evidente é a própria remuneração dos professores, precisam ser consideradas [...]”. Sob esse prisma, a formação é importante e necessária, mas não constitui o único fator de controle da qualidade do ensino.

Sousa e Rocha (2019) advertem que, mesmo com os avanços do PNAIC relacionados às mudanças nas concepções dos professores sobre alfabetização, aprendizagem, à valorização dos saberes docentes e à defesa de uma concepção de alfabetização como processo de apropriação de um sistema notacional, coexistiu, em alguns Estados brasileiros, com propostas de alfabetização alicerçadas na ideia de ensino da linguagem escrita como aquisição de um código e na valorização do método fônico. Não é apenas com investimentos na formação de professores que o poder público poderá solucionar os problemas da qualidade da educação pública e, de modo especial, da alfabetização. Os investimentos precisam ocorrer em diferentes aspectos, com ações mais efetivas que envolvem, entre outros, as condições de trabalho e a valorização profissional docente. A professora Ana Cláudia narrando sobre o contexto de seus percursos de formação continuada revela que:

Meu percurso da minha vida em sala de aula, eu melhorei bastante com essas formações, aprendi muita coisa, como eu falei. Eu participei, uma dessas formações que marcou na minha vida foi esse Crer para Ver, que eu aprendi muita coisa, tiveram outras também, o Pró-letramento também, aprendi muita coisa, teve muita aprendizagem [...] falando sobre o Pró-letramento, como eu falei, eu não sou formada na área de Matemática e foi uma das partes que me marcou bastante. [...] o PNAIC também, apesar de eu não ter trabalhado no PNAIC também, mas eu via as professoras naquele empenho trabalhando na sala de aula com sequência didática. O PNAIC trabalha com sequência didática e é um trabalho que eu vi que surtiu bastante efeito. Antes eu trabalhava da forma que o PNAIC era, só que eu não sabia, não era tão estruturada, era assim de forma organizada, por que eu tentava organizar meu trabalho, mas aí com o curso, quando ele veio, é que a gente aprimorou mais [...] (Ana Cláudia/ Entrevista Narrativa).

Como se formam os professores? Esse questionamento foi provocado pela narrativa da professora Ana Cláudia, que destaca diferentes contextos os quais oportunizaram que produzisse aprendizagens sobre a profissão, com vistas à melhoria de sua prática docente alfabetizadora. A colaboradora da pesquisa informa a respeito de

sua participação em alguns processos formativos, destacando o Pró-letramento e o projeto Crer para Ver. Segundo a professora Ana Cláudia, por meio das experiências de formação continuada pôde compreender melhor a respeito da sistematização do trabalho pedagógico na alfabetização, pois as formações a auxiliaram na ampliação de conhecimentos sobre o ensino da linguagem escrita e na área da Matemática.

Os programas de formação continuada de alfabetizadores, instituídos pelo Governo Federal, passaram a ser implementados no final da década de 1990, impulsionados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e a partir do ano de 2003, sob influência de organismos internacionais como a UNESCO e a ONU, essas ações foram sendo consideradas indispensáveis para diminuir os índices de analfabetismos nos países em desenvolvimento, conforme Gontijo (2014). Os programas de formação continuada de alfabetizadores objetivavam contribuir para a formação específica de professores em relação a aspectos teórico-metodológicos do ensino da linguagem escrita.

Por exemplo, de acordo com a proposta do programa Pró-Letramento, segundo Brasil (2007), os professores eram incentivados à reflexão e à pesquisa sobre a prática docente, que constituíam objeto de discussão e análise da prática, envolvendo professores e formadores, considerando os saberes e as experiência de vida dos professores alfabetizadores. A proposta do Pró-Letramento configura-se pautada na racionalidade prática, por ser focada apenas na análise da prática. A racionalidade prática, segundo Pérez-Gómez (1997), parte da análise de situações complexas vividas no contexto da prática dos professores, de modo a valorizar a forma como constroem o conhecimento prático para responder os desafios enfrentados, a partir da reflexão na ação docente.

A professora Ana Cláudia, também, se reportou ao PNAIC como programa com contribuições na formação de professores, embora não tenha participado das formações promovidas pelo referido programa. De acordo com a professora, o PNAIC foi importante no processo de sistematização do processo de ensino da linguagem escrita, que se concretizava por meio das sequências didáticas. Conforme mencionado no referencial teórico desse estudo, o PNAIC contemplou diferentes conhecimentos necessários à prática docente alfabetizadora (teoria e pedagogia da alfabetização) e, por isso, encontramos, no relato da professora, as referências à sistematização do ensino da escrita. Considerando as narrativas analisadas nesta unidade temática de análise, (Formação continuada: experiências de alfabetizadores), encontrei menções a diferentes experiências

formativas vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa, conforme síntese apresentada do Quadro 7:

**Quadro 7:** Síntese de formações narradas pelos colaboradores

<b>Formação</b>	<b>Características</b>
<b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC</b>	Ênfase na unidade teoria-prática, na reflexividade, nos saberes docentes, na socialização e na colaboração.
<b>Jornadas Pedagógicas</b>	Promovidas pelas Secretarias Municipais de Educação, desenvolvidas por meio de palestras com o objetivo de orientar as práticas docentes. Aplicacionistas.
<b>Crer para Ver</b>	Oficinas para demonstrações sobre como desenvolver a leitura, escrita e oralidade. Racionalidade Técnica.
<b>Pró-Infantil</b>	Formação inicial a distância para professores da educação infantil, sem formação específica.
<b>Pró-Letramento</b>	Formação na área de Língua Portuguesa e Matemática para professores dos anos iniciais do ensino fundamental.
<b>Pró-Formação</b>	Formação à distância para professores leigos que atuavam nas turmas de alfabetização.
<b>Se Liga</b>	Formação voltada para aceleração de aprendizagens. Tecnicista.
<b>GEEMPA</b>	Programa de correção de fluxo, com base nas teorias pós-construtivistas.
<b>Pós-Graduação (<i>Lato Sensu</i>)</b>	Psicopedagogia
<b>Cotidiano da sala de aula</b>	Reconhecimento da prática docente como experiência formativa.

**Fonte:** Narrativas dos colaboradores da pesquisa

As narrativas produzidas na pesquisa (síntese no Quadro 7) evidenciaram que os colaboradores do estudo têm vivenciado a formação continuada em seus percursos profissionais, que é decorrente de ações institucionais e, em alguns casos, resulta de iniciativas pessoais dos professores. Evidenciaram, também, que na formação continuada dos alfabetizadores, colaboradores deste estudo, há predominância de uma formação mecanicista, “[...] considera que la práctica es una mera y directa aplicación objetiva de la teoría [...]”, (PÉREZ-GÓMÉZ, 2010, p. 40).

Na acepção do autor, trata-se de uma epistemologia escolástica de formação na qual os conhecimentos são definidos por especialistas, sem oportunizar aos professores o questionamento e a investigação de suas práticas. Ou seja, os conhecimentos transmitidos devem ser reproduzidos fielmente no contexto das práticas docentes, prescindindo do

conhecimento crítico nos moldes da educação bancária concebida por Freire (1987). As narrativas dos professores mostram os efeitos de uma formação bancária: a letargia que consome os professores diante de situações antidialógicas, nas quais figuram como depósitos de conhecimentos. O que defendo neste estudo é que os professores são intelectuais, profissionais capazes de refletir criticamente sobre o que fazem e de emitir suas ideias acerca do seu trabalho, como sugere Giroux (1997).

Importa destacar que os professores podem assumir o protagonismo de seus processos formativos e de suas práticas, por serem sujeitos reflexivos e com potencial criativo, o que será possível se os processos formativos estiverem fundamentados nos pressupostos de uma educação problematizadora. Importa destacar, ainda, que, apesar da proeminência da formação bancária, as narrativas dos alfabetizadores indicam que vivenciaram processos de formação continuada que transcendem a perspectiva mecanicista (Por exemplo: Pró-Letramento, PNAIC), que por se materializarem como políticas de governo têm sido interrompidos, sofrem descontinuidade. Cavalcante e Brito (2019), abordam essa temática propondo que as políticas de formação de professores sejam planejadas e desenvolvidas como políticas de Estado, considerando a realidade da profissão docente em seus diferentes aspectos.

#### **4.2 Contribuições da formação continuada para a prática alfabetizadora**

Como apresentado na seção anterior, relativa à primeira unidade de análise temática, os colaboradores da pesquisa narraram sobre a diversidade de experiências de formação continuada que marcaram e marcam suas histórias de vida profissional. Nesta parte do estudo, abordo analiticamente as contribuições da formação continuada para a prática docente alfabetizadora. Esclareço, como já mencionei em outras partes deste estudo, que não atribuo apenas à formação e aos professores a responsabilidade pelo sucesso das escolas e dos alunos.

Esclareço, principalmente, que para que a formação produza efeitos significativos na aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento humano e na qualidade de vida das pessoas envolvidas no contexto educativo, a expectativa é que essa formação “[...] contribua para o desenvolvimento humano das pessoas envolvidas, principalmente das crianças e jovens. Mas, para que tal aconteça, é necessário que a formação produza efeitos nas práticas dos professores [...]” (FORMOSINHO, 2009, p. 340). As contribuições das formações podem reverberar em mudanças nas teorias que fundamentam as práticas e nas

subjetividades dos professores. Os colaboradores deste estudo, ao narrarem sobre contribuições da formação continuada, referem-se principalmente à aprendizagem instrumental, decorrentes de cursos, oficinas e de palestras que privilegiaram estratégias didáticas para a prática alfabetizadora. Sobre as contribuições das experiências formadoras para a prática alfabetizadora, o colaborador Agnaldo destaca em sua narrativa:

Em 1999 participei da capacitação de professores e do curso Educar Transformando: Uma proposta de Sucesso baseado no Construtivismo. Nesses estudos, os professores participaram de oficinas e aprenderam construir materiais que seriam utilizados na sala de aula. Eu confeccionei um dominó de leitura para alfabetizar onde os desenhos e palavras do dominó eram de animais e plantas presentes na comunidade, do cotidiano dos alunos [...] Em 2007 participei de uma capacitação para professores alfabetizadores oferecida pela Natura com o projeto Crer para Ver onde trazia uma abordagem prática de alfabetização com oficinas de desenvolvimento da escrita com estratégias de leituras, disponibilizando um acervo de livros infantis para as bibliotecas das escolas, ensinando os professores utilizar esse material com os discentes. **(Agnaldo/ Memorial).**

[...] quando eu fui perceber o trabalho do PNAIC era um trabalho que era na mesma linha do trabalho que a gente fazia lá no SESC [...]. Quando eu me deparei com o PNAIC, [...] comentei com a professora formadora [...]: [...] era isso aqui que eu falava para o Município, desde a época que eu trabalhei na coordenação eu falava 2003 a 2007, mas ninguém me ouvia. [...] o PNAIC, coloca o professor como um pesquisador, não um pesquisador de metodologias, mas eu considero um pesquisador da sua própria metodologia de ensino para poder fazer o aluno avançar. Logicamente que a gente sabe que o Governo e que a Secretaria de Educação, não querem um professor assim, [...]. **(Agnaldo/ Entrevista Narrativa).**

O professor Agnaldo destacou as contribuições da formação continuada em seu percurso profissional, enfatizando a aquisição de conhecimentos acerca do construtivismo e a apropriação de estratégias didáticas apresentadas em oficinas pedagógicas. Destacou, também, as contribuições do PNAIC, por ressaltar a concepção de professor pesquisador, que reflete sobre a própria prática e sobre as práticas dos outros como dimensão positiva do referido programa de formação continuada de alfabetizadores.

Ao referir-se às contribuições de uma das formações, acerca do construtivismo, fica evidente a tentativa de transformação da teoria psicogenética em metodologia de ensino, o que foi característico das formas de difusão, entre os professores, desse paradigma de aprendizagem no contexto brasileiro, no final da década de 90, como afirma Mortatti (2008). Na perspectiva da autora, esse fato

significou uma tentativa de didatização do construtivismo e contribuiu para expandir a compreensão dessa teoria como metodologia de ensino. Essas nuances do processo de divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita colaboraram para interpretações equivocadas em relação a essa teoria, cujo objeto focaliza os modos como as crianças interpretam e produzem a linguagem escrita.

Ao relatar sobre as contribuições da formação referente ao construtivismo, mais uma vez, o professor atribuiu importância às atividades práticas, que trabalham aspectos didáticos do ensino da escrita, ressaltando o valor de oficinas para a confecção de materiais didáticos, de jogos de alfabetização como recursos auxiliam na prática docente alfabetizadora. O foco das formações em estratégias didáticas busca sanar demandas da prática docente alfabetizadora, uma vez que os professores os materiais para auxiliar o ensino da escrita repercutem teórica e metodologicamente no trabalho desenvolvido pelos alfabetizadores e reforçam a dimensão mecânica da alfabetização, uma vez que não promovem o aprendizado da leitura e da escrita de modo reflexivo. Ademais, a narrativa do professor Agnaldo, assim como as que foram analisadas até aqui, confirma que nos processos formativos os professores, ao invés de refletirem sobre as teorias e princípios da realidade social e de suas práticas de ensino, aprendem sobre métodos e técnicas de ensino, que parecem abdicar da necessidade de desenvolvimento do pensamento crítico (GIROUX, 1997).

As contribuições do Projeto Crer para Ver, do Instituto Natura, apresentadas na narrativa do professor Severino, também realizadas como oficinas pedagógicas, neste caso focalizando estratégias de leitura e a utilização de acervos de livros pelos professores, reforçam a ênfase no como fazer, em metodologias de ensino. Nesta perspectiva de formação, na qual prevalece a abordagem instrumental, a questão metodológica, é bastante enfatizada, em prejuízo da unidade teoria-prática. Conforme Pérez-Gómez (2010, p. 54), esse modelo de formação de professores tem como “[...] consecuencia, la fragmentación y descontextualización del curriculum de formación de docentes, la separación de la teoría y la práctica, la investigación y la acción, el divorcio entre la escuela y la universidad [...]”. Isto é, resulta, dentre outros aspectos, na dicotomia teoria-prática, na hierarquização dos conhecimentos, na valorização de saberes produzidos por especialistas e na desvalorização dos conhecimentos produzidos pelos professores no contexto de suas práticas.

Em relação às formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, o colaborador Agnaldo reconhece mudança nas relações dos



professores com o conhecimento e em relação aos aspectos conceituais que envolvem a prática docente alfabetizadora. Sua narrativa indica questões relacionadas à identidade docente ao referir-se à concepção de professor pesquisador, proposta, segundo o professor, pela formação do PNAIC. A menção ao professor como pesquisador, reafirma o que Freire (1996) destaca sobre esse aspecto, ao dizer que não há ensino sem pesquisa, que no processo de formação permanente, é salutar que os professores se percebam como pesquisadores, característica inerente ao ser professor.

As reflexões do colaborador Agnaldo apontam para as contribuições da formação continuada relacionadas e sinalizam que essa formação pode ir além da regulação das práticas docentes e do treinamento dos professores. Pode, como sugere Giroux (1997), oportunizar aos professores que aprendam a descortinar questões sobre os princípios e os aspectos teóricos subjacentes aos métodos de ensino e aos conhecimentos que fundamentam os processos de formação continuada, que necessita ser pensada, também, em sua dimensão política, considerando as funções sociais do ensino e dos professores.

Sobre a escrita de si produzida pela colaboradora Marleide, a respeito das contribuições da formação continuada para sua prática docente, confirmo a ideia de que a narrativa de vida é resultado de reflexões e da seleção que o narrador faz das experiências que marcaram seus percursos de vida pessoal ou profissional. A professora Marleide, apesar das diferentes experiências formativas que vivenciou, se reporta ao PNAIC para falar de suas contribuições, conforme o relato a seguir:

[...] o PNAIC me deixava mais à vontade [...] Dentro do PNAIC eu já tinha essa autonomia, porque como eu disse aqui, eu já usava [...] a sequência, mas além do que ele me dava, conforme a turma tivesse precisando eu fazia algo mais ou a menos para atender à necessidade deles. Então, eu já me sentia com autonomia, eu me preocupava em seguir, me preocupava, mas eu sabia que eu ia ser cobrada de forma diferente. [...] eles iam me ajudar a fazer com que minha turma avançasse mais. Como? Com atividade mais acessível, [...], tentando mudar minha prática, tentava mudar. Quando era nos outros encontros a professora apresentava o que mesmo fiz aqui, a outra professora já fazia de outra maneira e a gente compartilhava. [...] eu tentava fazer na minha turma para ver se dava certo. [...] eu via que isso já era uma autonomia. **(Marleide/Entrevista Narrativa).**

A professora Marleide enfatiza as contribuições do PNAIC em sua formação profissional. De modo recorrente a professora menciona aspectos relativos aos

aprendizados quanto ao planejamento e ao desenvolvimento de sequências didáticas no processo de alfabetização. Dentre os diferentes conhecimentos contemplados no PNAIC, o planejamento da prática docente alfabetizadora foi objeto de análises e de reflexões, subsidiadas pela unidade teoria-prática. A teorização sobre o planejamento de sequências didáticas, bem como sua elaboração foram práticas inerentes à formação regida pelo referido programa. De acordo com Brasil (2012), a formação de professores, considerando os seus saberes, objetivava o aprofundamento e a ampliação de seus conhecimentos sobre a alfabetização, para que assumissem o controle de suas práticas.

Tomando como base as proposições do documento orientador (BRASIL, 2012), articulando-o à narrativa da professora Marleide, identifiquei contradições em seu relato. Por que adaptar a sequência didática? Por que não elaborar a sequência didática a partir dos aprendizados construídos na formação? Seriam as sequências didáticas apresentadas como receitas a serem seguidas? No documento supracitado não há referências a essa prescrição, mas, conforme registrado na seção de revisão de literatura, os professores demonstraram resistência diante das proposições de uma formação fundada na unidade teoria-prática.

Por que adaptar a sequência didática? Adaptar as sequências didáticas às necessidades da sua turma ratifica o que tenho afirmado sobre as limitações de uma formação prescritiva, que, ao invés de valorizar a autonomia docente, reconhecendo que os professores podem tomar decisões sobre suas práticas, procura regular e controlar o que fazem nas salas de aula. Penso que é oportuno indicar a contradição que identifiquei no relato da professora. Trata-se, por um lado, de sua declaração referente à autonomia docente valorizada na formação e, por outro lado, de sua afirmação quanto à adaptação de sequência elaborada ao estudar sobre planejamento aos interesses de seus alunos. Essa constatação me faz pensar sobre possíveis distanciamentos e aproximações entre as proposições do documento orientador do PNAIC e as práticas desenvolvidas pelos formadores, embora não seja objeto desta pesquisa.

A narrativa da professora Marleide reforça a formação no PNAIC como atividade que propiciava o compartilhamento de experiências entre os pares, na medida em que durante as formações os professores tinham a oportunidade de socializar suas experiências, à luz dos estudos desenvolvidos. O compartilhamento de experiências, mediado pelo diálogo entre os pares, desencadeava a reflexão coletiva e promovia o conhecimento da realidade das práticas dos alfabetizadores e a problematização de diferentes aspectos inerentes a essas práticas.

A reflexão coletiva, decorrente do compartilhamento de experiências, é bastante significativa na formação continuada de alfabetizadores, pois poderá oportunizar a problematização da realidade, a produção, a reelaboração de conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da consciência dos envolvidos sobre as condições de produção do trabalho docente. A análise da narrativa da professora Marleide ressalta a importância do compartilhamento de experiências e conhecimentos, na formação, como situação que promove aprendizagens sobre a profissão.

Essa compreensão, explicitada pela professora, converge para estudos realizados por Pessoa (2011, p. 108-109), sobre os casos de ensino na formação continuada, ao compreender que a: “[...] partilha de opiniões e perspectivas, representarão com certeza estratégias promissoras na construção e na utilização flexível e reflectida de conhecimentos ou saberes implicados no desenvolvimento da profissionalidade docente”. É, nesta perspectiva, que ressalto a reflexão partilhada com os pares, sob a orientação da unidade teoria-prática, como profícua para que os professores se conscientizem sobre suas práticas e para que analisem as questões de seu trabalho com abertura para rever suas teorias (também suas práticas), caso seja necessário.

Emerge, também, no relato da professora Marleide sua abertura para mudanças de sua prática. É possível que sua percepção sobre a necessidade de mudanças na prática tenha sido decorrente da socialização de experiências e conhecimentos, bem como da reflexão sobre essa prática, haja vista que, como afirma Freire (1996) a reflexão crítica, balizada na unidade teoria-prática, evidencia que ensinar implica em aprender. A professora Rosângela, a exemplo da professora Marleide, narra sobre as contribuições da formação continuada, informando:

[...] participei de várias formações continuadas, as que mais me marcaram foram a Crer para Ver, da Natura e o PNAIC. Aprendi muito como contar histórias grandes ou pequenas, como chamar atenção dos alunos para história contada, fazer com que eles participem da história. Essas duas formações me motivaram a melhorar minha forma de lecionar, de como apresentar os conteúdos a ser passado para os alunos [...]. As formações continuadas como Crer para Ver e PNAIC me ajudaram a melhorar nos planejamentos de aula diária, como narrar uma história, como chamar atenção dos alunos para os fatos narrados [...] **(Rosângela/ Memorial)**.

A narrativa da colaboradora Rosângela me reporta à ideia de experiência, conforme a concepção de Larrosa (2002), que compreende a experiência como algo que nos afeta. Ao narrar sobre as contribuições da formação continuada se refere às marcas

que essa formação tem imprimido em seu percurso profissional. Destaca as formações do projeto Crer para Ver e do PNAIC como significativas por marcarem seu processo formativo, no que tange a produção de conhecimentos para desenvolver a prática docente alfabetizadora. Dentre os conhecimentos produzidos, enfatiza aqueles relacionados ao saber fazer (planejar, contar histórias, mobilizar os alunos para o ensino), sem fazer referências às teorias sobre alfabetização. Isto é, a professora relaciona apenas aspectos relacionados à metodologia de ensino, às questões ligadas à didática da alfabetização como contribuições das formações.

Os conhecimentos promovidos por meio da formação continuada, segundo a professora Rosângela, foram inspiradores para que buscasse a melhoria de sua prática. Day (2001, p. 204) confirma a formação como contexto de produção de conhecimentos e de aprendizagens docentes, que “[...] tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo”. O autor sugere que essa formação pode contribuir de forma significativa para a aquisição de novos conhecimentos ou para mudanças nas crenças, valores e conhecimentos dos professores. Esse entendimento sobre a formação continuada corrobora o relato da professora Rosângela, particularmente ao explicitar os aprendizados oriundos dessa formação.

Chantraine-Demilly (1997), também, entende que a formação continuada pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a profissionalidade docente, que para alcançar esse objetivo é preciso mudar e melhorar a natureza dessa formação. A autora afirma ser importante identificar os tipos de saberes profissionais que os professores adquirem a partir da formação, pois os projetos de formação que visam a transformação e a melhoria no ensino selecionam os modelos e estratégias de formação a partir dos saberes que os professores possuem. Ratifico, considerando o corpus analisado nesta seção e o diálogo com a teoria, que os saberes didático-pedagógicos são os mais valorizados pelos professores, que anseiam por encontrar métodos que possam auxiliá-los no desenvolvimento de suas práticas.

Day (2001) considera que, apesar dos avanços em relação à formação continuada nos últimos anos, em vários países do mundo, no que diz respeito a ampliação da oferta e às propostas formativas para desenvolvimento e aprendizagem dos professores, a formação ainda é baseada nas agendas de gestão dos que operam as políticas ou cursos de formação e não nas necessidades dos professores, que esses profissionais são vistos apenas como executores dos programas e das propostas, segundo os interesses de seus empregadores.

Ao fazer uma crítica à formação de professores como treinamento, baseado na racionalidade técnica, ainda muito presente nas propostas de formação continuada, o autor chama atenção para a necessidade de analisar essa formação considerando as mudanças em nível pessoal, profissional e organizacional que podem provocar, sem perder de vista os determinantes sociais, políticos e econômicos que podem afetar essa formação. Considerar as contribuições da formação no desenvolvimento pessoal, profissional dos professores e organizacional do ensino, bem como as condições objetivas e subjetivas de sua ocorrência, poderá incidir na qualidade do ensino, uma vez a qualidade do ensino e, conseqüentemente da prática docente, resulta não somente da formação de professores, mas, também, das condições que o professor tem para desenvolver sua prática, do reconhecimento profissional e da valorização salarial.

A professora Jandira, ao discorrer a respeito das contribuições da formação continuada para prática docente, elenca diferentes aspectos de sua prática que foram afetados pelos conhecimentos que produziu ao longo de seu percurso profissional e da formação continuada, relatando:

Sei o quanto é necessário o papel das formações na vida de um professor, uma vez que ajudaram a me atualizar e manter motivada no dia a dia do trabalho em sala de aula, já que depois de vários anos de experiência, a gente tem a tendência em se acostumar com o que vem fazendo. [...] as formações me estimularam a buscar cada vez mais por novos métodos e olhar sempre para a particularidade de cada aluno. Busquei por meio de minhas formações também trocar experiências com os colegas e aprender mais sobre as mudanças no contexto educacional, que se inovam a cada dia [...]. Não penso apenas nos conteúdos, mas também em novas práticas para envolver os alunos, dinâmicas que chamassem mais atenção deles. Percebi que esse é um caminho a percorrer, compreendi que eles gostam dessa dinâmica em que ajudam e que envolve os meios digitais, pois é o que eles têm contato diariamente. Busquei unir, então, o que eles gostam com a aprendizagem, tudo isso foi fruto dos estudos em formações. **(Jandira/Memorial)**

A narrativa da colaboradora Jandira realça as contribuições da formação continuada para a prática docente no que se refere a: incrementação de seus conhecimentos, na socialização de conhecimentos e experiências, na reflexão sobre as rotinas de sua prática docente, na busca por novos modos de ensinar e na compreensão do dinâmico movimento de mudanças necessárias à prática docente. Segundo expressa em sua narrativa, quando afirma que a formação contribui para sua atualização profissional, reconhece que a formação continuada é importante na ampliação de seus conhecimentos. A esse respeito, declara que essa formação, de uma forma geral, tem

contribuído para mantê-la atualizada e motivada para buscar novos métodos de ensino e outros conhecimentos para alicerçar sua prática em sala de aula.

O que levaria a professora a reconhecer a necessidade de revisitar os métodos de ensino e outros conhecimentos para mudar suas práticas? Retomando sua narrativa sobre seu percurso de formação continuada, posso inferir que a percepção da professora sobre a necessidade de mudanças em sua prática, advém, entre outros aspectos, da ampliação de seus conhecimentos sobre a teoria e pedagogia da alfabetização. Na seção 4.1.1 a professora menciona a formação promovida pelo PNAIC, que segundo Brasil (2012), tem com um de seus princípios a unidade teoria-prática, para abordar o movimento de reelaboração do conceito de alfabetização na sociedade brasileira, bem como para analisar as implicações metodológicas dessas mudanças conceituais.

Quanto às contribuições da formação continuada na socialização de conhecimentos e experiências, a professora demonstra entender que o diálogo com os pares pode constituir fonte de aprendizagens docentes e de reflexão para questionar as próprias práticas e teorias, haja vista explicitar que sua imersão no cotidiano da sala de aula pode ter resultado na estagnação de sua prática. Pérez-Goméz (2010, p. 45) contribui para a interpretação da realidade descrita pela professora por explicitar que: “Pocos individuos son conscientes de los mapas, imágenes y artefactos que componen sus repertorios de conocimiento práctico y que ponen en acción, movilizan, en cada situación”. Para o desenvolvimento da consciência sobre as próprias teorias e sobre o que subjaz à prática docente, é imprescindível que a formação de professores tome como referência, entre outros princípios, a unidade teoria-prática, o compartilhamento de experiências e a reflexão.

Por meio do compartilhamento de experiências (subsidiado pela unidade teoria-prática, pela reflexão) os professores podem refletir sobre suas práticas, analisando-as à luz das teorias a elas subjacentes e de outras teorias partilhadas por seus pares e pelos formadores e podem, inclusive, refletir sobre as rotinas de sua prática docente para identificar a necessidade (ou não) de mudanças em suas teorias e práticas. Ao relatarem suas experiências, a respeito de como desenvolvem o trabalho no cotidiano da sala de aula, os professores compartilham experiências, conhecimentos, dificuldades, dúvidas, e limites e possibilidades de suas práticas.

Comporta destacar a menção que a professora faz à formação continuada como um dos fatores que contribui para que se sinta motivada, estimulada à mudança e para compreender as particularidades de cada aluno e do contexto educacional. Pensar que o

contexto educacional está em constante transformação, como disse a colaboradora Jandira, é imprescindível na formação continuada de alfabetizadores, que não pode ficar circunscrita aos contextos da sala de aula e da escola, como se não fossem afetadas por questões político-sociais e econômicas. Segundo Giroux (1997), os programas de formação de professores precisam de uma abordagem mais crítica sobre a profissão docente, aprofundando estudos sobre a realidade cultural, por meio de teorias sociais críticas para que possa contribuir com a transformação da realidade. Sobre as contribuições da formação continuada, a professora Ana Cláudia, também, se manifesta destacando:

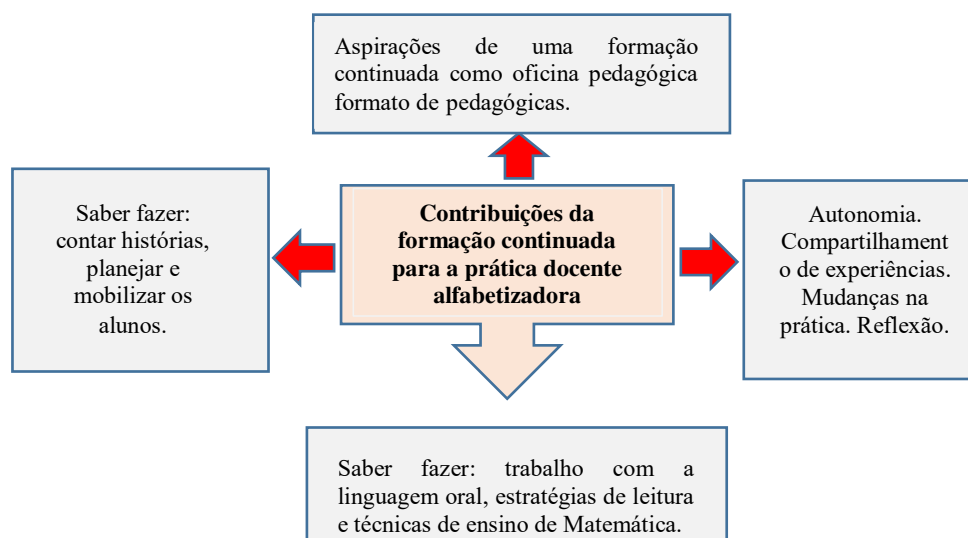
Aprendi muito com os projetos que são adotados pelo município entre muitos podendo aqui citar o projeto Crer para Ver da linha de cosmético Natura. Essa foi uma formação que deu uma impulsionada bem grande no processo de ensino-aprendizagem do nosso alunado. [...] a intenção do projeto era desenvolver a linguagem oral e escrita através de leituras, leituras essas que além de contemplar os professores com a leitura oral, um professor leitor certamente incentivará seus alunos a ler. [...] durante essas formações são contemplados vários eixos que muitas vezes eram usados dentro da sala de aula, mas de forma desordenadas e com as formações te dão suporte desde o início, meio e fim cabendo a cada alfabetizador elaborar suas mudanças flexibilizadoras para contemplar seu alunado **(Ana Cláudia/ Memorial)**. [...] falando sobre o Pró-Letramento [...] por que lá eu aprendi como trabalhar a Matemática de forma bem simples com os alunos, eles ensinavam técnicas que não tinha complicação. Você desenvolvia dentro da sala de aula e seus alunos conseguiam aprender. Já faz muito tempo esse curso, essa capacitação. E essa foi uma das partes que me marcou bastante. [...] o PNAIC também eu era admiradora bastante desse trabalho e sou ainda, trabalho nessa linhagem também, hoje eu trabalho nessa linhagem de sequência didática, porque é um trabalho que eu vejo que surte efeito. **(Ana Cláudia/ Entrevista Narrativa)**.

A professora Ana Cláudia, tanto na narrativa do memorial, quanto na da entrevista, admite que a formação continuada contribui para a prática docente, limitando-se a registrar contribuições relativas aos aspectos do saber fazer. Por exemplo, destaca aprendizagens acerca do trabalho com a linguagem oral e com estratégias de leitura a serem desenvolvidas com os alunos. Destaca, também, o aprendizado de técnicas para ensinar Matemática, para planejar utilizando sequências didáticas. O que é possível inferir ao analisar a narrativa da colaboradora Ana Cláudia? Para produzir inferências exigidas pela questão que apresentei, recorro aos estudos de Freire (1996) sobre os saberes necessários à prática educativa. Dentre os saberes elencados pelo autor, penso que para a análise da narrativa da colaboradora preciso fazer alusão a: ensinar exige rigorosidade metódica, e ensinar exige reflexão crítica.

Se ensinar exige rigorosidade metódica, significa que a tomada de decisões dos professores sobre suas práticas necessita ser consciente, tanto nos aspectos teóricos, quanto metodológicos. Razão por que, é recomendável que os conhecimentos da formação não sejam vistos como receitas a serem aplicadas nas práticas docentes, embora, conforme mencionamos em outras partes deste texto, os professores demonstrem esperar que a formação indique métodos eficazes para responder às demandas da alfabetização. As inferências que produzo ao analisar o relato da professora Ana Cláudia reforçam minhas convicções sobre a importância da unidade teoria-prática na formação de professores, visto que “[...] quem ajuíza o que faço é minha prática. Mas minha prática iluminada teoricamente” (FREIRE, 1997, p. 76). As definições sobre como ensinar, que método, portanto, utilizar estão intimamente relacionadas às teorias que orientam as práticas docentes.

O que fazer, então, para que o conhecimento teórico também seja valorizado pelos professores em formação? É importante que os professores tenham consciência sobre o que fazem, sobre como desenvolvem suas práticas e sobre a razão de agirem de determinadas formas. A consciência sobre a unidade teoria-prática poderá ser desenvolvida nos processos formativos dos professores, a partir da análise da realidade das práticas docentes, isso porque “[...] no contexto teórico, o da formação permanente da educação, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós [...]” (FREIRE, 1997, p. 71), o que se dá, efetivamente, a partir da unidade teoria-prática. Na Figura 5 apresento uma síntese das narrativas sobre as contribuições da formação continuada para a prática docente.

**Figura 5:** Contribuições da formação continuada para a prática docente





**Fonte:** Narrativas das colaboradoras da pesquisa

Analisando o rol de contribuições da formação continuada para a prática docente, explicitado na Figura 5, verifico um destaque para o saber fazer, para a dimensão prática, sem alusão às questões teóricas inerentes às práticas docentes. Essa constatação revela o interesse dos professores por aprendizagens e conhecimentos referentes ao saber fazer, ao como ensinar. Na seção 4.1.3 essa constatação poderá ser ou não confirmada, porquanto as narrativas inseridas nesta seção abordam o que os professores pensam e esperam da formação continuada.

### **4.3 Alfabetizadores: o que pensam e esperam da formação continuada**

O que os professores pensam e esperam da formação continuada? Essa indagação me parece bastante pertinente quando se analisa a formação e a prática de alfabetizadores, principalmente em virtude das relações que são estabelecidas entre os processos formativos e o sucesso ou insucesso das práticas docentes, sem levar em conta a realidade social da profissão docente, a desvalorização social e salarial dos professores e as condições de desenvolvimento de suas práticas. Pude constatar que os alfabetizadores, colaboradores neste estudo, têm participado de diferentes formações e que nem todas marcam efetivamente seus percursos profissionais, no sentido de provocar mudanças em suas práticas, bem como pude perceber que, muitas vezes, participam da formação continuada, não por se sentirem motivados, mas por pura obrigação.

Nesse aspecto, reconheço, a partir da percepção dos professores, que a formação continuada de alfabetizadores necessita ser revista em diferentes aspectos, especialmente no que concerne a constituir ferramenta para alavancar o desenvolvimento profissional dos professores, para o fortalecimento de suas identidades docentes e para refletir sobre a realidade social da profissão docente. Com base nas experiências formativas dos colaboradores do estudo, percebo que urge revisitar a formação continuada para promover o desenvolvimento da reflexão crítica, para explicitar a unidade teoria-prática e para que percebam a necessidade de assumirem o protagonismo em suas formações, entre outros aspectos igualmente importantes.

A análise das narrativas, nesta seção, pode evidenciar importantes questões da formação de alfabetizadores, possibilitando que suas aspirações nesta área sejam

conhecidas e sirvam de parâmetros para possíveis mudanças nas políticas de formação continuada de alfabetizadores, tanto em nível nacional, quanto em nível de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. O professor Agnaldo revela o que pensa e espera da formação continuada, mencionando:

Eu acho que a capacitação deve ser um encontro de formação, mas para que o professor é que se expresse, por exemplo: ele desenvolve diversas atividades em sala de aula, então o professor poderia expor um desses trabalhos, de metodologia que ele fez na sala de aula e que deu certo, porque aí com o outro professor pode ser que dê certo, eu acho que essa formação deveria ser dessa forma, deveria ter um condutor, que poderia ser o coordenador pedagógico ou supervisor da secretaria, eu não sei quem, mas deveria acontecer assim, deveria se criar espaços para poder ouvir aquilo que o professor desenvolve em sala de aula, porque nem tudo que se faz é perdido, e as vezes se perde nesse sentido da não valorização desse trabalho. Então, deveria por exemplo: uma suposição, nós temos as turmas, três turmas aqui da Unidade Escolar Edson Ferreira do terceiro ano, tem uma de segundo ano, uma de primeiro ano, então eu acho que deveria, essas turmas, a do primeiro ano tinha que ter uma atividade assim para mostrar para os professores da rede como um todo, os do segundo anos também e os do terceiro anos também, porque aqui todo ano, no início de período tem essa formação, mas falta essa troca de experiência. Eu acho que essa formação como troca de experiência seria muito válida, até para que o professor pudesse analisar o que o outro está fazendo, a gente discutisse a metodologia [...] e aí o PNAIC também era um programa que era justamente para você está fazendo essas atividades, está realizando essas atividades de acordo com as capacitações específicas que você tinha. **(Agnaldo/ Entrevista Narrativa).**

Na leitura da narrativa do professor Agnaldo destaco os seguintes aspectos: formação continuada como espaço para compartilhamento de experiências e conhecimentos, necessidade de valorização dos saberes e das práticas dos professores e importância de considerar as singularidades das práticas docentes como parâmetro para se pensar os conhecimentos necessários à formação continuada. Quanto à proposição do professor sobre a formação continuada como espaço para compartilhamento de experiências e conhecimentos, me faz refletir sobre a necessidade de se compreender os professores como intelectuais, visto que “[...] toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível” (GIROUX, 1997, p. 161). Partindo do pensamento do autor e do entendimento que as práticas dos professores se respaldam em suas crenças e teorias, compreendo que o compartilhamento de experiências e conhecimentos precisa efetivar as reflexões e as análises das práticas docentes a partir da unidade teoria-prática.

Relativamente à necessidade de valorização dos saberes e das práticas dos professores, a narrativa do professor Agnaldo reforça que é essencial entender que os professores, neste caso alfabetizadores, aprendem sobre a profissão no contexto de suas práticas, caso reflitam sobre elas. Valorizar os saberes e as práticas dos professores, na acepção do colaborador da pesquisa, significa o reconhecimento de que os professores possuem conhecimentos sobre o trabalho que realizam. Freire (1996) assume que a prática educativa, qualquer que seja a ideologia do professor, demanda uma gama de saberes e, de modo particular, adverte que é necessário que os professores se assumam como produtores de saberes, que compreendam que ensinar não é transferência de conhecimentos, mas uma atividade que requer condições para que quem se forma possa produzi-los.

No tocante à importância de considerar as singularidades das práticas docentes como parâmetro para se pensar os conhecimentos necessários à formação continuada, segundo o professor Agnaldo, a formação continuada deveria considerar as especificidades das práticas alfabetizadoras dos professores (o que exigem desses profissionais). O professor supõe que cada ano escolar apresenta demandas diferentes em relação ao ensino da linguagem escrita e, por isso, a formação continuada deveria levar em conta as necessidades dos professores em termos de conhecimentos para render aos desafios de suas práticas. O colaborador da pesquisa frisa, portanto, a importância de análise coletiva das experiências de seus pares (que me parece espaço para reflexão), valorização dos saberes docentes e a necessidade de contemplar as demandas das práticas docentes. A professora Marleide manifesta o que pensa e espera da formação continuada, narrando:

Eu acredito que na questão de prática mesmo, por que a gente fica na formação, mas tinha que ter oficinas, que fosse uma oficina temática, uma sala temática, não sei [...] uma coisa assim sabe, um dia para cada, uma tarde, mostrar mais sobre turma tal, sobre isso, como você deve fazer com um aluno dessa idade e tal, por que às vezes fica muito não abrangendo todo mundo, e eu acho que as pessoas não dão muita importância, a gente termina não dando muita importância como se fosse direcionada para sua turma, por ano, eu acho. Eu sempre me questioneei: será que se direcionasse uma formação para turma tal, para turma de segundo ano, para turma terceiro de ano, turma de primeiro ano, será que não tinha mais efeito? Será que o professor não ia mudando mais a prática? Não ia tentando colocar aquilo que foi visto, que aquela pessoa fez que deu certo? [...]essa formação, como eu disse, direcionada para turma deveria partir da coordenação, de dentro da escola, por exemplo: essa semana a coordenadora, vou preparar isso para o segundo ano, na próxima semana vou preparar isso para o terceiro ano, vou tirar tempo do professor? Não. Tira quinze minutos hoje, tira mais minutos na sexta-feira, por que eu acho que

isso não é perder, é ganhar e essa parte deveria ser do coordenador pedagógico, que eu acho que falta muito, falta muito no coordenador pedagógico, porque na maioria das vezes a gente “fica a ver navios”, é sozinha mesmo (**Marleide/ Entrevista Narrativa**).

A professora Marleide, a exemplo do que sugeriu o colaborador Agnaldo, propõe que a formação continuada de alfabetizadores seja realizada de acordo com as necessidades dos professores, focalizando as demandas das turmas do ciclo de alfabetização em que atuam. Propõe, também, que a formação seja desenvolvida por meio de oficinas temáticas, para orientar os professores quanto ao saber fazer. A preocupação com o saber fazer, presente em diferentes narrativas dos colaboradores, evidencia a subvalorização da teoria, como se as práticas fossem esvaziadas de conhecimentos teóricos.

A análise das narrativas da professora Marleide, sobre o que pensa e deseja da formação continuada, pode se ancorar na ideia de que: “A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se re-fazem” (FREIRE, 1981, p. 14). O que transparece na análise dos aspectos mencionados, além do dinamismo da teoria e da prática, é que a unidade teoria-prática precisa ser explicitada na formação de professores (inicial ou continuada), para que haja a percepção, como recomenda o autor, de que toda prática se explica a partir de uma teoria.

Outro aspecto narrado pela professora Marleide diz respeito à escola como *locus* de formação dos professores. A escola é, de fato, um espaço propício para a formação continuada de professores, visto que constitui espaço onde emergem as necessidades específicas dos professores e dos alunos, que no contexto da formação podem ser problematizadas e refletidas, tanto pelos docentes, quanto pela equipe pedagógica no espaço coletivo de atuação profissional. Essa proposição, em relação à escola como *locus* de formação de professores, foi mencionada também pelo professor Agnaldo, que de modo similar à professora Marleide, atribui ao coordenador pedagógico a responsabilidade por essa formação.

Garcia (1999, p. 171) corrobora a escola como espaço de formação, destacando “[...] a escola como um lugar onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas do ensino”. No entendimento do autor, reconhecer a escola como um dos contextos de formação de professores, poderá contribuir para que os professores se impliquem mais nos processos formativos, em virtude das relações estabelecidas entre os

pares, que compartilham do mesmo contexto de trabalho e, especialmente, por terem como foco os desafios e necessidades dos professores e da escola. Poderá contribuir, ainda, com o desenvolvimento organizacional da instituição de ensino, por centrar-se em suas demandas, nos professores e nos alunos. Sobre a temática abordada nesta seção a colaboradora Rosângela sublinha:

Trazendo mais suporte para que a gente possa está trabalhando também na sala de aula, que é muito pouco o material mesmo de suporte para as salas. Nossa escola até que tem alguns, mas não é o suficiente ainda [...] esse PNAIC foi um programa muito bom, mas nem todos os professores, com a mudança de todo ano, trabalharam com ele, e mudou para a série que era incluída no PNAIC, mas não teve esse suporte, não teve o material e assim eu acho que também esqueceram um pouco, são poucos os professores que usam essa metodologia ainda da forma que foi trabalhado no PNAIC, são poucos os que continuam. Acho que tem tempo que sempre estar lembrando de ter formações daquele tipo para que todos os professores continuem trabalhando da mesma forma para melhorar, até com os alunos também, que eles aprendam ler e escrever com mais facilidade. **(Rosângela/ Entrevista Narrativa).**

A professora Rosângela propõe a formação continuada como suporte para as práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Sua narrativa sugere essa formação como oficina de elaboração de materiais didáticos. A professora sugere uma formação que uniformize as práticas docentes, ao propor a necessidade de os professores trabalharem do mesmo modo. A esse respeito, preciso realçar dois importantes aspectos. O primeiro para ratificar que cada criança tem seu próprio ritmo (e modo) de aprendizagem e que “[...] há múltiplos métodos, pois, a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica” (SOARES, 2004, p. 15-16). No ensino da linguagem escrita, nas diferentes etapas de sua produção, o alfabetizador pode lançar mão de diferentes procedimentos de ensino, que são definidos a partir dos objetivos a serem alcançados e dos modos como as crianças aprendem.

O segundo aspecto, além da necessidade de respeitar as características de cada criança no processo ensino-aprendizagem, postulo que uma formação continuada restrita a oferecer receitas de práticas se insere na perspectiva de uma educação bancária, pois objetiva “[...] controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. [...], ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os” (FREIRE, 1987, p. 42). A formação

continuada orientada pelos objetivos da educação bancária anula o poder criativo dos professores e inibe o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a educação, o ensino, a profissão docente e sobre a realidade social na qual os profissionais e suas práticas se inserem.

A colaboradora Rosângela, refletindo sobre a formação continuada, se reporta novamente ao PNAIC, considerando tratar-se de uma política de formação que se aproxima do que espera no *continuum* de sua formação. Segundo a professora Rosângela, os conhecimentos dos alfabetizadores decorrentes das ações do PNAIC deveriam ser aproveitados, revisados e compartilhados com aqueles professores que não participaram da referida política de formação. O que percebo, analisando o relato da colaboradora, é que as aprendizagens desenvolvidas ao longo da existência do PNAIC poderiam ser sempre retomadas, no âmbito das escolas, para que os professores revisitem os princípios da formação (unidade teoria-prática, reflexividade, colaboração, saberes docentes, por exemplo), mas, principalmente, por compreender a escola como importante instância na formação de professores. A exemplo dos colaboradores do estudo mencionados anteriormente, a professora Jandira afirma:

[...] mais encontros como o PNAIC. Que venha outros programas relacionados ao PNAIC, para que os professores alfabetizadores tenham o encontro mensal, porque a gente tem esses encontros só uma vez por ano. Quando estão todos os professores reunidos, não é muito proveitoso, quando eram só alfabetizadores fica melhor para a gente [...] por que com as capacitações a gente vai lendo mais, vai pesquisando mais, vai melhorando nosso ensino na sala de aula. **(Jandira/ Entrevista Narrativa).**

O relato da colaboradora Jandira me reporta à questão da descontinuidade das políticas de formação continuada no contexto brasileiro. Cavalcante e Brito (2019) comentam que a descontinuidade das políticas de formação é decorrente do fato de serem implementadas como política de governo e não como políticas de Estado. As autoras sugerem que as políticas de formação de professores necessitam partir da realidade de suas práticas e do conhecimento daquilo que desejam em seus projetos formativos, sem perder de vista a unidade teoria-prática, a reflexão crítica, entre outros.

Para realçar a problemática inerente às políticas de formação continuada de alfabetizadores no contexto do Brasil, registro que, sem uma avaliação criteriosa do PNAIC, o programa foi extinto e, em seu lugar, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização/PNA para desenvolvimento da formação de alfabetizadores e para

normatização de suas práticas (BRASIL, 2019). Trata-se de uma política em desarmonia com a concepção de alfabetização e com os princípios de formação de professores eleitos pelo PNAIC. A Política Nacional de Alfabetização/PNA foi amplamente difundida no Brasil, nos diferentes municípios, sem que os professores pudessem se manifestar a respeito do que esperam e desejam de uma formação continuada, com objetivo de controlar as práticas docentes na alfabetização.

Ao analisar o que tem se desenhado atualmente na área da formação continuada de alfabetizadores, reitero a premência de se pensar e instituir essa formação como processo de educação, postulando-a como uma educação problematizadora, porquanto “[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos [...]” (FREIRE, 1987, p. 43). Nas palavras do autor pensar a formação continuada como mera transmissão de conhecimentos tem como consequência o desenvolvimento de consciências mecânicas e fragmentadas. No contexto das narrativas a respeito do que os colaboradores da pesquisa pensam e esperam da formação continuada, a professora Ana Cláudia aborda questões relativas à formação continuada por meio de oficinas, questiona as formações e se ressentida da ausência de diálogos entre formadores e professores para planejar os conhecimentos a serem abordados na formação:

Atualmente, eu acho que está faltando mais oficinas, por que a gente vai nessas formações que tiveram, eu também estive como gestora também, e voltei para a sala de aula, esse ano de 2020. Eu estive gestora em 2017 e 2018, aí voltei agora para a sala de aula. Nessas capacitações que tinham, eu sempre estava na escola cuidando de outros afazeres, mas na última que eu participei, eu senti falta foi de ir com a prática mesmo, de oficinas. As palestras são muito boas, claro, mas você tem que ter além da palestra, é, uma coisa que dê continuidade à palestra, tipo, ter a palestra, aí depois ter as oficinas [...]. Não sei se os outros colegas sentiram falta disso, mas eu senti. Não posso é chegar lá e dizer: olha está faltando isso! (Ana Cláudia/Entrevista Narrativa).

A professora Ana Cláudia, em sintonia com os demais colaboradores da pesquisa, expressa o desejo por uma formação continuada delineada como oficina, tendo como eixo principal a prática docente, o saber fazer. Isso revela a importância que a professora atribui às atividades formativas que apresentam sugestões de atividades que podem ser aplicadas nas práticas que ocorrem nas salas de aula. Freire (1997, p. 19) recomenda a formação permanente de professores e afirma que a prática docente “[...] se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do

ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática”. Destaco dois pontos para reflexão ao tomar como referência a citação do autor para analisar o conteúdo da narrativa da colaboradora da pesquisa. Em primeiro lugar, quando o autor ressalta que a efetiva percepção da prática e que se se for bem vivida denota a necessidade de formação permanente, significa que essa prática apresenta objetivos para essa formação.

E, em segundo lugar, explicita que análise crítica da prática docente requer que a reflexão sobre ela se paute na unidade teoria-prática, por isso, uma formação centrada apenas na prática, na aplicação de teorias tende a não surtir os efeitos esperados no que se refere à mudança na prática, visto que formar-se implica em estudar e aprender, compreendendo que: “Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (FREIRE, 1997, p. 23). Caso contrário, ao investir na formação continuada como simples processo de transferência de conhecimentos para aplicação na prática, serão cerceados do direito de se aventurar na produção do conhecimento e de criar e recriar suas práticas, de forma crítica e consciente.

A colaboradora da pesquisa, ao reconhecer que as palestras precisam ser relacionadas às práticas dos professores, ratifica minha compreensão sobre a importância da unidade teoria-prática no processo formativo. Na leitura analítica do conteúdo das narrativas da professora Ana Cláudia, percebo que tem receio de avaliar o trabalho desenvolvido nas formações do município, embora sinalize que a avaliação da formação continuada é um componente importante para melhoria das propostas formativas.

O que impede a professora de se manifestar sobre o que pensa e espera da formação continuada, junto aos gestores do município? Por que não buscar a abertura o diálogo? Entre as razões para o silenciamento dos alfabetizadores sobre suas inquietações referentes à formação continuada, destaco os efeitos da educação bancária e sua natureza antidialógica, posto que: “Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido” (FREIRE, 1981 p. 50). Deduzo que, se a formação continuada dos colaboradores da pesquisa estiver alicerçada nos princípios de uma formação como educação problematizadora, segundo as proposições de Freire (1987, p. 59), haverá espaço para o diálogo, para que os professores manifestem seus interesses, suas inquietação, haja vista que “[...] o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças”.



Reforço os dizeres do autor quanto à importância do diálogo para que a formação continuada dos alfabetizadores, reflita seus anseios e suas esperanças, que o conhecimento do que pensam os professores, de suas expectativas em relação à formação continuada, poderá contribuir de forma significativa para que as formações tenham maior impacto o desenvolvimento profissional e na prática dos alfabetizadores. Reitero, neste sentido, o quanto é essencial para a equipe que trabalha coordenando as formações de alfabetizadores no município, que dialoguem e que conheçam o que os professores alfabetizadores têm a dizer acerca da formação continuada. Ilustro, no Quadro 8 a síntese do que os colaboradores da investigação pensam e esperam da formação continuada:

**Quadro 8:** Alfabetizadores: o que pensam e esperam da formação continuada

<b>Alfabetizadores</b>	
<b>O que pensam da formação continuada?</b>	<b>O que desejam da formação continuada?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação como capacitação;</li> <li>• Formação por meio de oficinas (eixo central da prática);</li> <li>• Formação como suporte para o trabalho na sala de aula;</li> <li>• Formação para aplicação na prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os pares;</li> <li>• Valorização dos saberes e das práticas docentes;</li> <li>• Formação voltada às demandas das turmas de alfabetização;</li> <li>• Escola como <i>locus</i> de formação;</li> <li>• Abertura para o diálogo entre formadores e professores em formação.</li> </ul>

**Fonte:** Narrativas dos colaboradores do estudo

A análise das narrativas apresentadas nesta seção mostra que o pensamento dos colaboradores do estudo é consensual em relação à compreensão sobre a formação continuada. De modo geral, afirmam que os processos formativos deveriam contemplar conhecimentos para aplicação na prática docente alfabetizadora, focalizando as questões metodológicas do ensino da linguagem escrita. Propõem o desenvolvimento da formação continuada por meio de oficinas, que, supõem, poderiam ser úteis para auxiliar os professores no cotidiano das práticas de alfabetização das crianças.

À ideia da formação continuada como oficina, para indicar os caminhos da prática docente alfabetizadora, subjaz a participação passiva daqueles que estão em formação (os alfabetizadores), que se constituem meros objetos do processo formativo. Entendo que, nesta acepção, a formação continuada que marca os percursos profissionais dos colaboradores do estudo, pode ser compreendida como uma formação bancária, “[...] que

se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila” (FREIRE, 1987, p. 42). Os efeitos dessa formação se traduzem no imobilismo, na ausência de diálogos, da reflexão crítica, na limitação dos professores no engajamento na formação e no desenvolvimento de uma conscientização mecânica.

## **CAPÍTULO V**

### **FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA: QUAIS ALTERNATIVAS?**

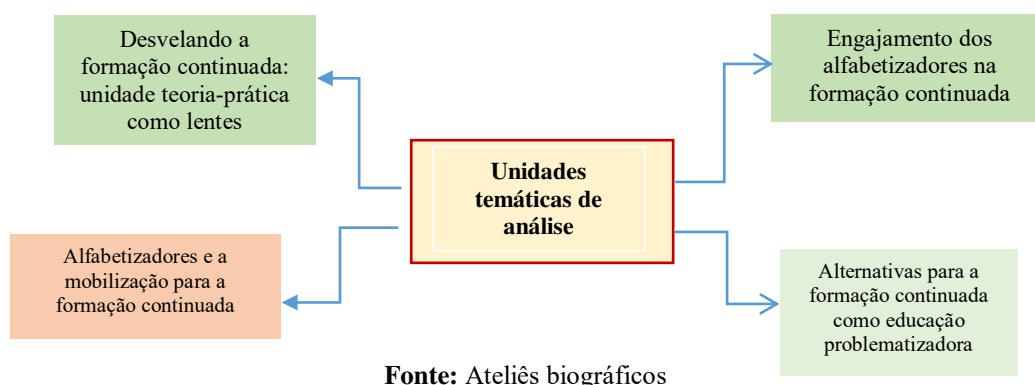
Conforme a análise dos conteúdos das entrevistas narrativas, apresentadas no capítulo anterior, identifiquei que os colaboradores desta pesquisa manifestaram interesse em uma formação continuada de alfabetizadores, particularmente, como fonte de orientações sobre o saber fazer, como laboratório de teorias a serem aplicadas nas práticas docentes. Essa constatação me inquietou bastante e me mobilizou para revisitar o planejamento dos ateliês biográficos com a finalidade promover, de modo efetivo, o desenvolvimento do diálogo, da reflexão, da percepção sobre a unidade teoria-prática, para que os alfabetizadores compreendessem a necessidade de engajamento político na formação continuada (reconhecendo que podem assumir a própria formação) e para, nos moldes propostos por Freire (1987), desenvolvessem a conscientização sobre si, sobre suas práticas e sobre a formação continuada.

Considero necessário ratificar que compreendo os processos formativos de professores, como práticas educativas, que precisam considerar os professores como sujeitos que possuem conhecimentos e experiências importantes no desenvolvimento de suas práticas, os quais nem sempre são valorizados em processos formativos que objetivam meramente a formação técnica desses profissionais. Considero importante ratificar, também, que as minhas reflexões e análises sobre a formação continuada de alfabetizadores se inspiram nas ideias de Freire (1987) a respeito da educação problematizadora. As teorizações do autor nesta área, iluminam meu pensamento acerca da formação continuada de alfabetizadores, de suas práticas e de suas identidades e me desafiaram na tessitura deste estudo para fomentar reflexões de alternativas que podem ser incorporadas à formação continuada de alfabetizadores para que se efetive como educação problematizadora, afetando o desenvolvimento das práticas docentes no processo de alfabetização de crianças.

Com esse propósito, o presente capítulo apresenta a análise das narrativas dos colaboradores produzidas nos ateliês biográficos, que teve o objetivo de compreender, segundo os professores alfabetizadores, as possibilidades ou não do desenvolvimento da formação continuada como educação problematizadora. À guisa de esclarecimento, informo que a realização dos ateliês foi embasada no diálogo, na reflexão, na unidade

teoria-prática, no engajamento político e na conscientização. A organização do capítulo se estrutura conforme a Figura 6.

**Figura 6:** Unidades de análise temáticas



As narrativas decorrentes dos ateliês biográficos foram agrupadas de acordo com as temáticas abordadas, observando as questões norteadoras da pesquisa e ao *corpus* produzidos na empiria, em sintonia com a análise compreensiva-interpretativa, proposta por Souza (2014). Na unidade de análise temática 5.1, apresento como primeiro ponto das reflexões empreendidas nos ateliês, aspectos relativos ao desvelamento da formação continuada a partir unidade teoria-prática explicitados no primeiro ateliê biográfico realizado com os colaboradores da investigação.

### 5.1 Desvelando a formação continuada: unidade teoria-prática como lentes

No referencial teórico desta tese proponho a formação continuada como educação problematizadora, destacando a unidade teoria-prática como um de seus princípios basilares. Ratifico que é necessária a compreensão da dialeticidade teoria-prática para a apreensão da prática educativa na formação continuada de alfabetizadores para que se constitua *práxis* transformadora, uma vez que a ação é direcionada pela teoria e produzida por ela, assim como a prática também produz teoria e a revalida. Uma não existe sem a outra, como enfatiza Freire (1997).

Sob essa ótica, os ateliês biográficos, objeto de análise neste capítulo, foram realizados de modo a possibilitar reflexões e problematizações acerca da formação continuada de alfabetizadores, com o intuito de refletir sobre as possibilidades, ou não, dessa formação se materializar como educação problematizadora. Para

descrever e analisar o potencial formativo do ateliê biográfico, embora o capítulo apresente a dinâmica do desenvolvimento dos ateliês biográficos nesta pesquisa, é pertinente explicitar como contribuíram para que os colaboradores do estudo tomassem consciência a respeito de seus processos formativos e da necessidade de engajamento político na formação.

No primeiro encontro dos ateliês biográficos, considerando o conteúdo dos relatos oriundos das entrevistas narrativas e da escrita dos memoriais, constatei ser imprescindível a implementação desses ateliês como cenário que possibilitasse aos colaboradores da pesquisa vivências pautadas no diálogo, na reflexão, na compreensão unidade teoria-prática, do engajamento político na formação como aspectos que fomentam a conscientização dos envolvidos a respeito da formação continuada e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização. Para tanto, dialogando com os professores envolvidos na pesquisa, discorri (por meio de exposição dialogada, com recurso do *power point*), fundamentada em Freire (1987), sobre os pressupostos teóricos e metodológicos inerentes à educação bancária e à educação problematizadora, ressaltando a formação de professores como processo de educação do adulto professor.

O ponto de partida para o desenvolvimento de reflexões sobre os pressupostos teóricos e metodológicos subjacentes à formação de professores, seja como educação bancária, seja como educação problematizadora foi a leitura coletiva do texto, extraído do livro de Freire (1997), intitulado: Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (Anexo A). A leitura e a discussão do texto provocaram reflexões sobre os pacotes de formação que marcaram (e marcam) a vida profissional dos colaboradores da pesquisa e fizeram aflorar suas lembranças acerca das diferentes experiências formativas que têm vivenciado nos percursos profissionais.

É pertinente informar que tanto a leitura do texto, quanto a apresentação abordando os pressupostos teóricos e metodológicos subjacentes à formação de professores, como educação bancária e como educação problematizadora, ocorreram com base na unidade teoria-prática e oportunizaram aos professores o desvelamento da natureza de suas formações. Com apoio na leitura do texto e nas reflexões teóricas partilhadas no ateliê biográfico, o professor Agnaldo fez a seguinte declaração:

As capacitações que a gente participa no município são educação bancária. Mas, desde 2015 eu venho sempre reclamando dentro das capacitações [...]. [...] as pessoas que estão à frente da Secretaria, se acham porque estão lá, estão acima. Eu acho que é diferente, que quem está acima é quem está na base, porque está vivendo realmente a situação concreta da teoria, está vivendo a teoria na prática. Então, eu acho que aí é onde está a história: às vezes o professor está vivendo a teoria, está utilizando a teoria, e um coordenador pedagógico, um supervisor, alguém vai e diz: é, mas a gente, a Secretaria quer teórico tal, nem sabem qual teoria o professor está usando na prática. **(Agnaldo/Narrativa oral no ateliê biográfico).**

No ateliê biográfico, como é possível constatar, o colaborador Agnaldo rememora a formação continuada com o diferencial de reconhecer que tem participado de formações com características de uma educação bancária. O que aparece como característica da formação continuada como educação bancária em sua narrativa, pode ser ilustrado com seus registros, em primeiro lugar, quando narra a respeito da relação opressora entre formadores e professores em formação. Na educação bancária, segundo Freire (1987, p. 34), “[...] o educador identifica a autoridade do saber como sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, estes devem adaptar-se às determinações daquele”. A narrativa do colaborador é bastante elucidativa no que se refere à relação autoritária entre aqueles que gestam a formação continuada e os professores que a ela são submetidos.

Em segundo lugar, na percepção do colaborador Agnaldo, não há o entendimento de que as práticas docentes são produzidas na unidade teoria-prática. Pelo contrário, as teorias subjacentes a essas práticas tendem a ser rechaçadas para ceder espaço às teorias impostas pelos formadores, tendo em vista que quem forma decide “[...] e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição” (FREIRE, 1987, p. 38). Em terceiro lugar, a prescrição de teorias e de práticas denota a falta de diálogo no contexto das formações, o que reduz as possibilidades de os professores se manifestarem sobre as teorias que orientam suas práticas e de compartilharem experiências entre si, uma vez que os formadores desconhecem o que desenvolvem na sala de aula.

E, em quarto lugar, apesar de o professor Agnaldo falar de sua insatisfação quanto aos conhecimentos decorrentes da formação continuada, verifico que não apresenta grande resistência diante da realidade dessa formação, pois em uma formação bancária, conforme o pensamento freireano, quem forma manifesta sua palavra e os que se encontram em formação aceitam docilmente o que é dito, constituindo meros objetos da formação. A professora Marleide, partindo do que foi vivenciado coletivamente no ateliê biográfico, analisa que:

[...] para mim, hoje, a palavra-chave da educação é problematização, problematizar. Está faltando tanto na sala de aula, como nas formações, como no todo. Para mim está faltando isso. E a questão da teoria e da prática também está deixando a desejar, porque, às vezes, nós somos mesmo, [...] somos submetidos à questão: faz isso e não sabe nem qual é a teoria que você está seguindo, o que eu chamo de trabalho aleatório, você não sabe que linha você está seguindo. [...] é o que acontece. **(Marleide/Narrativa oral no ateliê biográfico).**

A professora Marleide menciona a necessidade de uma formação como educação problematizadora, que afete sua prática em sala de aula. Demonstra compreender a importância de participar de processos formativos que viabilizem a problematização da teoria, da prática e da própria formação. Problematizar significa questionar, conhecer a realidade, refletir criticamente sobre ela por meio de uma ação dialógica na prática de docente, para desvelamento da realidade e para desencadear propostas de intervenção sobre essa realidade. Segundo Freire (1987, p. 40), ao contrário da educação bancária, “[...] a educação problematizadora, de caráter altamente reflexivo, implica o desvelamento da realidade [...], busca a emergência das consciências de que resulte sua inserção crítica na realidade”. Implica, portanto, que na formação de professores a reflexão não se restrinja aos limites da prática docente e da escola, visto que o que acontece dentro da escola é afetado por questões de natureza político-social.

Isto posto, destaco que a realidade concreta das práticas dos professores pode ser desvelada a partir da reflexão crítica e do diálogo entre professores e formadores, sem perder de vista as condições objetivas e subjetivas de desenvolvimento do trabalho e da profissão docente e mediante o respeito aos conhecimentos dos professores e, também, a partir do diálogo com a teoria para fundamentar a análise crítica dessa realidade.

A narrativa da professora destaca questões, referidas também anteriormente, que tratam sobre a necessidade de os professores terem compreensão das teorias subjacentes às suas práticas e de que a formação necessita abordar claramente a unidade teoria-prática, contextualizando os conhecimentos compartilhados, para evitar a interpretação equivocada de que há um distanciamento entre prática e teoria. Pérez-Gómez (1997, p. 111) contribui para elucidação desta questão ao frisar que a formação pautada no modelo reflexivo, nega a separação entre teoria e prática e defende que “[...] só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento acadêmico teórico pode ser útil e significativo para o aluno-mestre”. Suas ideias sugerem que a reflexão crítica sobre a prática se dá em diálogo com a teoria e que essa reflexão deve ser objeto de interesse nos programas de

formação continuada, oportunizando aos professores a problematização das situações concretas que vivenciam na realidade material do cotidiano da profissão docente. Para a continuidade da análise nesta seção apresento a narrativa da professora Ana Cláudia, que reflete sobre a formação continuada com respaldo nas questões teóricas socializadas no ateliê biográfico:

O que mais se ver mesmo nas formações continuadas é a educação bancária, as coordenadoras e técnicas vão lá e explicam, falam e exigem da gente. [...] os coordenadores chegam lá e dizem: você vai trabalhar isso e a gente não sabe quem está seguindo, de onde surgiu. A gente trabalha, às vezes, tem resultado e, às vezes, não. **(Ana Cláudia/ Narrativa oral no ateliê biográfico).**

A colaboradora Ana Cláudia, ao refletir sobre as formações das quais participa, identifica que essas formações apresentam características de educação bancária como aspectos predominantes. De modo semelhante à narrativa do professor Agnaldo, as reflexões da professora Ana Cláudia sobre a formação continuada evidenciam que os formadores definem o que os professores precisam saber, determinam as ações desses profissionais, sem preocupação em conhecer seus interesses e suas necessidades formativas. A lógica desse tipo de formação, recorrendo aos estudos freireanos, revela uma concepção bancária de formação de professores, na qual “[...] o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele” (FREIRE, 1987, p. 38).

As reflexões da colaboradora da pesquisa denotam que a formação de professores como educação bancária é antidialógica, opressora, acrítica e controladora, entre outros. Para superá-la proponho que os processos formativos sejam pautados nos princípios da educação problematizadora, que tem caráter dialógico, que incentiva e viabiliza a compreensão da unidade teoria-prática e compreende que os professores em formação “[...] não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas estão sendo. São tão histórico quanto os homens” (FREIRE, 1987, p. 58). Os professores, nesta concepção, estão sendo, suas identidades e suas práticas podem ser revisitadas, posto que são seres históricos, inconclusos e autobiográficos.

A formação continuada de professores como educação problematizadora poderá proporcionar aos professores, conforme referências anteriores, abertura ao diálogo, o desenvolvimento do diálogo, da reflexão, a compreensão sobre a unidade teoria-prática, o engajamento político na prática e na formação continuada e a conscientização sobre o



que estão sendo e sobre o que podem ser e fazer. No contexto do ateliê biográfico, por sua natureza, formativa, reflexiva e de colaboração, a professora Rosângela destacou que:

[...] concordo com os colegas, as formações são mais bancárias, [...] que a gente possa desenvolver essa problematização, problematizar, não tudo pronto. A gente precisa estar buscando conhecimento [...]. **(Rosângela/ Narrativa oral no ateliê biográfico).**

A colaboradora Rosângela, com base nas reflexões empreendidas no ateliê biográfico, também reconhece a predominância da formação continuada como educação bancária entre as experiências de formação que tem vivenciado. Ratifica as falas dos pares, mas não apresentou descreveu as características dessas formações na perspectiva da educação bancária. De acordo com as reflexões empreendidas pelos colaboradores da pesquisa, a respeito da formação continuada como educação bancária, um dos aspectos mais evidenciados e com o qual a professora Rosângela afirmou ter concordado é sobre a necessidade de reforçar a unidade teoria-prática nas formações.

Embora a colaboradora Rosângela não tenha descrito as singularidades da formação continuada como educação bancária, é possível inferir que compreende o que caracteriza esse tipo de formação, por mencionar a necessidade de uma formação continuada como educação problematizadora, ao afirmar que problematizar é preciso, que os professores, ao invés de receberem tudo pronto, podem produzir conhecimentos. Emerge desse posicionamento que a formação continuada problematizadora tem como maior proposta a conscientização e a libertação dos oprimidos “[...] na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade [...]” (Freire, 1987, p. 41). Ao compreender as possibilidades de reflexão, de criatividade e de libertação inerentes à educação problematizadora, entendo ser possível desejar a transformação da formação e professores e de suas práticas educativas, ensejando que se constituam práxis.

As narrativas apresentadas nesta seção remetem a análise dos pacotes de formação dos quais os professores participam, que, entre outras características, expressam a relação entre conhecimento e poder, submetem esses profissionais a situações de opressão, concebem esses profissionais como meros aplicadores de propostas prontas, e, especialmente, negam a historicidade desses profissionais, por não reconhecerem que são intelectuais, sujeitos de uma atividade em que há integração entre pensamento e ação (GIROUX, 1997). Esse modelo de formação, como discutido no capítulo anterior, que

tem sido recorrente nas propostas formativas vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa, foi objeto de suas reflexões no ateliê biográfico, levando-os perceber suas limitações, seu caráter prescritivo e sua vinculação a educação bancária.

A professora Rosângela admite que os professores precisam buscar conhecimentos, demonstrando que percebe a condição de receptores passivos de conhecimentos difundidos na formação continuada, inerente à formação bancária. Freire (1987, p.40). afirma que “[...] cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. Despertar contra uma formação domesticadora, que desumaniza os professores e precariza a profissão, necessita que produção de conhecimentos profissionais seja subsidiada pela reflexão crítica e, ao reforçar a importância da reflexão crítica na formação continuada de professores, sobre as reais condições de suas práticas “[...] não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 1987, p. 33). Na Figura 7, a título de ilustração, sintetizo a análise empreendida nesta seção do estudo.

**Figura 7:** Desvelando a formação continuada: unidade teoria-prática como lentes



A análise dos excertos narrativos explicita que os colaboradores da pesquisa, a partir da reflexão sobre suas experiências de formação continuada, orientada pela unidade teoria-prática, identificaram que nessas experiências predominam os princípios da educação bancária, traduzidos nas relações antidialógicas, na ausência de preocupação com a unidade teoria-prática, na fragmentação de conhecimentos, na opressão e na ausência de reflexão crítica a respeito da prática docente e da realidade concreta do

trabalho docente. Em continuidade das reflexões analíticas, planejadas para desenvolvimento deste capítulo da tese, na próxima seção abordo a mobilização dos alfabetizadores para a formação continuada.

## **5.2 Alfabetizadores e a mobilização para a formação continuada**

Para formar-se é necessário que o professor tenha vontade e desejo para se envolver em permanentes processos formativos, que podem ser impulsionados por diversos fatores, como o desejo de aprender, as situações desafiadoras e dilemáticas vivenciadas em sala de aula, os problemas de aprendizagens dos alunos e a necessidade de ascensão profissional, entre outros motivos. Day (2001) apresenta reflexões sobre a formação continuada de professores e menciona que, se profissionais de ensino não tiverem o desejo e a vontade de aprender, poucos serão os efeitos dessa formação. Acrescenta que “[...] são os nossos ideais que nos apoiam nos momentos difíceis e em contextos desafiadores. São também eles que nos comprometem a alterar e melhorar a nossa prática [...]” (DAY, 2001, p. 47). As ideias do autor são bastante pertinentes e me permitem aludir que a formação continuada pode ser pensada e produzida a partir do conhecimento das demandas das práticas docentes e daquilo que os professores necessitam aprender para ensinar.

Freire (1997), como destaquei em outras partes deste estudo, firma posição quanto ao fato de que ensinar exige, dos professores, preparo, dedicação, estudo e reflexão a respeito das necessidades que vão surgindo na prática docente, no cotidiano da sala de aula, o que pelo compromisso que a profissão docente exige, requer um processo de formação permanente. O autor enfatiza que os professores em formação precisam refletir sobre suas experiências, pois, assim, compreenderão suas necessidades, angústias, inquietações, analisarão o contexto de suas práticas (contexto escolar e contexto social), à luz das teorias difundidas em seus processos formativos. Os aspectos que mobilizam os alfabetizadores para a formação continuada foi tema analisado pelos colaboradores do estudo e, a esse respeito, a professora Jandira, apresentou a seguinte narrativa:

É muito bom participar de uma formação continuada, onde a gente renova nossos aprendizados e leva os nossos conhecimentos para sala de aula [...]. É necessário, sempre está fazendo a formação continuada, que ali é [...] vai inovando, aprendendo algumas técnicas, para melhor facilitar o aprendizado dos nossos alunos. **(Jandira/Narrativa oral no ateliê biográfico).**

O que mobiliza a professora Jandira à formação continuada? Esse questionamento foi apresentado aos colaboradores do estudo para que refletissem a respeito do que impele um profissional de ensino a assumir o compromisso com a formação permanente, bem como para problematizar a relevância que atribuem à formação continuada. Segundo a narrativa da colaboradora Jandira, o que a motiva a participar da formação continuada é a necessidade de aprendizagem constante para renovar os conhecimentos profissionais e aplicá-los em sala de aula. A referência que a colaboradora faz ao interesse em aprender (na formação continuada) técnicas de ensino, explicita uma visão técnica da formação e da prática docente que é compreendida como espaço de aplicação da teoria.

Por um lado, a análise da narrativa da professora Jandira, em sua essência, me reporta aos estudos de Nóvoa (2017, p. 1110) que, ao problematizar as tendências das propostas de formação de professores, declara a existência de argumentos em favor da regulação da formação e da profissão dos professores, argumentos ancorados em uma visão técnica e aplicacionista, “[...] esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas”. Há, portanto, nessas propostas de formação o interesse deliberado de formar os professores como técnicos, como executores de tarefas, a despeito de suas potencialidades para produzir conhecimentos e para refletir criticamente sobre suas práticas e sobre as condições sociais que afetam a profissão docente.

Por outro lado, a narrativa da professora me faz lembrar que a aprendizagem docente não é produzida apenas na formação profissional (inicial ou continuada), mas que no âmbito da profissão docente existem diferentes fontes de aprendizagens, que são igualmente importantes. A despeito da alusão que faço às diferentes fontes de aprender a ensinar e a ser professor, é importante reconhecer o desejo expresso pela professora quanto à intenção de atualizar ou ampliar seus conhecimentos. Sob a ótica freireana não existe ensino sem aprendizagem, quem ensina aprende ao ensinar e, no contexto de formação permanente, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1997, p. 12). Os processos formativos, assim compreendidos, por serem permeados por interações e compartilhamentos de conhecimentos e experiências, confirmam que os sujeitos aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender.

Revisitando a narrativa da professora Jandira me sobrevém o seguinte questionamento: como superar a visão aplicacionista da formação continuada?. Não estou negando a importância da dimensão técnica na formação de professores, mas entendo que essa dimensão pode ser contemplada, articulando-a às dimensões sociais, culturais e

políticas das práticas docentes. Nesse aspecto, Pérez-Gómez (1997) analisa os limites da formação de professores orientada pela racionalidade técnica, sugere que os problemas práticos dos professores não podem reduzir-se a questões procedimentais e que as singularidades do contexto social em que a prática acontece devem ser consideradas. Em relação a como superar a visão aplicacionista da formação continuada, reconheço a necessidade de mudanças na formação de professores para que assumam seus protagonismos nessa formação e nas práticas docente, haja vista que compreendo ser possível empreender processos formativos sob égide de uma educação problematizadora. A respeito da temática em análise nesta seção, a colaboradora Marleide destaca:

[...] a formação continuada, quando a gente vai, todos tem um objetivo. E o objetivo mesmo é que a gente vai pensando no que a gente pode conseguir de melhor e melhorar tanto a teoria, como a prática e levar para nossa sala de aula. Isso a gente pensa, mas às vezes, também, a gente é [...] vou usar um termo meio [...] às vezes a gente é obrigado a participar daquela formação, mesmo que você não queira, você não tem arbítrio para decidir, se você quer ou não, participar daquela formação. Se você não for, leva falta e é descontado no seu salário. Às vezes acontece isso. Então, a gente vai pensando em adquirir conhecimento, mas também cabe essa outra questão. As formações continuadas eu vejo uma desvantagem, quando não é [...] não é feito um trabalho, uma pesquisa entre os professores, sobre qual sua dificuldade, o que está lhe inquietando mais, o que está precisando mais, o que quer adquirir mais, mais ou menos assim. E, muitas vezes, a gente vai, não sabe nem o que é, você não sabe nem a pauta da formação. **(Marleide/Narrativa oral no ateliê biográfico).**

De acordo com a narrativa da professora Marleide, identifico duas razões que a mobilizam para a formação continuada. Uma dessas razões é o interesse em ampliar dos seus conhecimentos teóricos e práticos, o desejo de alargar os conhecimentos profissionais pertinentes a sua prática como alfabetizadora. Outro fator que a mobiliza para essa formação é a obrigatoriedade de participar das formações, imposta pela Secretaria Municipal de Educação, mediante ameaça de desconto salarial, caso não participe.

Participar da formação sem querer, por causa da obrigatoriedade, como revela a colaboradora do estudo, pressupõe resistência, não somente à formação, mas, também, aos aprendizados e aos conhecimentos socializados. Na verdade, é como sugere Freire (1997, p. 25-26) sobre a necessidade de aprender a aprender: “Se estudar para nós não fosse quase sempre um fardo, [...], se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, [...], teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação”. Direcionando minhas reflexões para a formação continuada de alfabetizadores,

dialogando com o autor, ressaltando que, se essa formação constituísse fonte de prazer na produção de conhecimentos, os seus efeitos poderiam ser melhores.

A professora relata, também, a respeito de os professores não serem comunicados e, tampouco ouvidos, sobre as pautas da formação continuada. Destaca que não participam da escolha dos conhecimentos das formações e que suas dificuldades e inquietações não são contempladas. Para Zeichner (1993) uma formação desconectada das experiências e dos conhecimentos dos professores, que concebe a escola como lugar de aplicação do que aprenderam em contextos formativos, é inconciliável com uma perspectiva de formação crítica (é incompatível com uma formação problematizadora).

Considero importante, como aspecto da reflexão feita pela professora, a referência ao interesse em ampliar conhecimentos teóricos e práticos, por compreender, como tenho ratificado, que “[...] o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto do *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de teoria e de prática” (FREIRE, 1997, p. 71). Na acepção do autor, os conhecimentos socializados nos contextos formativos não podem ser reduzidos ao saber fazer, uma vez que toda prática docente é tecida a partir das teorias dos professores sobre educação, ensino e aprendizagem.

Freitas (2004), se refere à formação continuada como um ato pedagógico, cujo planejamento requer levar em conta os objetivos de aprendizagens dos professores e a problematização de suas práticas no “[...] intuito de romper o conformismo, desobstruir a burocratização mental e superar a desesperança, viabilizando, dessa forma, a elevação da consciência da práxis educativa libertadora” (FREITAS, 2004, p. 175). A problematização das práticas e da própria formação tem como meta o processo de conscientização, que exige a reflexão crítica para compreensão do contexto escolar em suas relações com a totalidade e a complexidade das relações históricos-sociais em que acontecem. A professora Rosângela comentou a respeito de suas motivações para a formação continuada, com a seguinte narrativa:

Como os colegas já falaram [...] a gente está sempre vendo que essas formações continuadas vão nos ajudar a levar mais algo novo para os nossos alunos, para nossa sala de aula. Então, a gente vai nesse intuito de estar sempre levando o novo, atrás do novo, algo que a gente está aplicando, possa mudar alguma coisa. **(Rosângela/Narrativa oral no ateliê biográfico)**

O excerto da narrativa da colaboradora Rosângela mostra que seu interesse pela formação continuada se dá na esperança de aprender algo novo para inserir no processo de ensino-aprendizagem. A professora reforça que sua inserção nas formações é resultado do desejo de aprender algo novo para mudar a prática. Que mudança a professora espera imprimir em sua prática? No bojo de sua narrativa, o que significa levar algo novo para aplicar em sala de aula? Para responder aos questionamentos decorrentes da narrativa da professora Rosângela, preciso recorrer às considerações tecidas por Freire (1987) a respeito da educação bancária, notadamente por entender que o relato da professora tem conotações que se aproximam desse tipo de educação (mudar a prática aplicando conhecimentos, sem problematizá-los).

De acordo com Freire (1987, p. 45), a educação bancária enfatiza a permanência e não a mudança, tendo em vista que os “[...] envolvidos pelo clima gerador da concepção “bancária” e sofrendo sua influência, não chegam a perceber o seu significado ou a sua força desumanizadora”. As consequências de uma formação bancária, como o autor compreende, é o imobilismo dos professores e sua força desumanizadora como também enfatizou a professora Jandira. A formação para mudanças nas práticas docentes poderia ser uma das finalidades da prática formativa, mas para que esta se concretize é necessário observar uma série de fatores que nem sempre são considerados nas propostas formativas, como as necessidades formativas dos professores, a realidade concreta de sua profissão, como destacado anteriormente, os conhecimentos e experiências que possuem, por exemplo.

O “novo” que a professora Rosângela almeja, parece relacionado ao desejo de ter acesso a conhecimentos para regular sua prática (propostas de metodologias de ensino, de materiais didáticos). Freire (1996) contribui para a análise do anseio da professora pelo novo, por compreender que ensinar exige a aceitação da novo, alertando que não deve ser aceito apenas por ser novidade ou para recusar o que é velho. Ensinar exige, de modo especial, “[...] o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE. 1996, p. 21). Razão por que, o novo não ser aceito de modo espontâneo, sem uma análise crítica, orientada pelo movimento dialético entre teoria e prática, para que se percebam suas razões de ser (ou não).

Para que a formação respeite o protagonismo dos professores, o seu contexto e as suas necessidades, é imprescindível considerar o pensamento dos professores a respeito das propostas formativas. Para tanto, é necessário estabelecer nos contextos de formação interações dialógicas permanentes, sem hierarquizar as relações entre formadores e

professores, propondo, a exemplo do que as ideias freireanas recomendam, a construção de conhecimentos em uma prática educativa (na formação de professores) que se constitua como dialógica, amorosa, reflexiva, voltada para a humanização dos sujeitos e para a problematização da realidade de suas práticas, com o compromisso de transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, pois defender a formação de professores como “[...] educação problematizadora, de caráter altamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1987, p. 97).

Em síntese, penso que é necessário no cenário da formação continuada de alfabetizadores investir nessa formação a partir do que constitui a educação problematizadora, a fim de que os professores possam desvelar a realidade de suas práticas e da profissão docente. Isto posto, apresento a narrativa da Ana Cláudia a respeito dos aspectos que a mobilizam para a formação continuada:

Então, o que nos leva a participar dessas formações é a busca pelo conhecimento [...], a gente quer o melhor para os nossos alunos. Como a professora Marleide falou, a formação deixa muito a desejar, porque a gente vai para as formações sem saber qual é a pauta [...]. É bom que você vá e saiba qual é a pauta, se vai lhe interessar realmente. Às vezes, a gente vai e já está até fazendo aquilo que está lá naquela pauta [...]. É bom ter as formações porque a gente está trabalhando aleatória, aí quando chega lá, a gente diz: ah, é esse caminho que eu estou indo, estou no caminho correto. E como a colega Marleide falou: às vezes a gente vai e não tem nenhum proveito [...], aí você fica até desmotivada. Mas, se a gente não for, como ela disse, é descontado no nosso contracheque. Então, são formações são aleatórias mesmo, porque, na minha opinião que tinha que ser feito uma pesquisa [...], são os professores que estão na sala de aula [...]. Eu acho que está faltando esse item, de ter a pauta e o professor poder escolher, porque tem várias formações [...]. Mas, às vezes, não é aquilo que a gente está esperando. A gente vai motivado e sai de lá desmotivado [...], fica angustiado [...]. Nesse momento estou precisando de uma formação que levante a minha autoestima porque as vezes a gente vai trabalhar e está com a autoestima lá embaixo. Porque a gente espera uma coisa, a gente vai para escola, prepara um material, esperando atingir tal objetivo e quando chega lá não é da forma que a gente está esperando. Eles pensam muito no aluno, mas, também, tem que pensar no professor, porque o professor vai para escola, precisa ser acolhido [...]. Tem que pensar no ser humano, que somos nós, que está dentro da sala de aula, que a gente sofre com isso [...]. Às vezes, não conseguimos o objetivo que estamos esperando e a gente acaba sofrendo com isso. É muita angústia [...] (Ana Cláudia/Narrativa oral no ateliê biográfico).

O que mobiliza a colaboradora Ana Cláudia a participar da formação continuada? A professora, ao se manifestar sobre suas motivações para investir na formação continuada e revela inquietações e angústias. Sobre os aspectos que mobilizam sua participação na formação continuada, destaca o interesse por ampliar conhecimentos que



possam favorecer a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos na alfabetização, contexto em que atua. Destaca a importância da formação continuada por possibilitar pensar os caminhos seguidos na prática docente, com o propósito de perceber se esses caminhos convergem para o que é proposto nas formações.

As propostas encaminhadas na formação continuada indicam o caminho certo a ser seguido na alfabetização de crianças? A resposta a essa questão, decorrente da análise da narrativa da professora Ana Cláudia, advém da leitura sobre os saberes necessários à prática educativa de Freire (1996), particularmente quando o autor afirma que ensinar exige competência profissional dos professores, um saber sobre a natureza do trabalho que desenvolve e um saber específico sobre suas práticas docentes. Ao afirmar, igualmente, que ensinar exige consciência tomada de decisões, que os professores são seres que podem dizer de suas opções e de decisões, que se fundamentam em princípios éticos e em seus conhecimentos profissionais. No caso da professora Ana Cláudia, quando afirma que a formação continuada é necessária por possibilitar que sua prática não seja aleatória, é perceptível a presença de investimentos em processos formativos que, entre outras demandas, invista na autonomia (autoridade dos professores para decidir sobre suas práticas) e na autoria docente (professores como autores das práticas que desenvolvem).

De modo semelhante a outros colaboradores da pesquisa, a professora Ana Cláudia reflete sobre suas inquietações e angústias relativas à formação continuada, destacando como fator que a deixa ansiosa e angustiada o fato de muitas formações acontecerem de modo aleatório, sem diagnósticos a respeito dos conhecimentos necessários aos professores, o que a desmotiva para engajar-se nessas formações, nas quais participa para cumprir as exigências do município em relação à obrigatoriedade da formação continuada que promove.

A professora Ana Cláudia sugere, como alternativa para minimizar os efeitos negativos da formação continuada, que os professores tenham ciência sobre as temáticas a serem abordadas, que sejam consultados em relação às propostas de formação continuada. É necessário, portanto, que os professores não sejam apenas informados sobre os conhecimentos a serem socializados na formação, mas que participem do processo de elaboração das propostas formativas, externando seus desejos e necessidades, ou seja, que possam ser ouvidos, não apenas comunicados sobre as decisões, que participem dessa construção de forma democrática.

Na análise da narrativa da professora Ana não posso desconsiderar a menção que faz à dimensão humana do profissional professor, visto que as lentes teóricas (de modo especial os estudos freireanos) que iluminam minhas reflexões nesta pesquisa indicam que a formação de professores tanto pode fomentar relações de desumanização, quanto podem instituir processos de humanização. Segundo Freire (1996, p. 20), “[...] o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo [...]”. Importa acrescentar que se, de um lado, o silenciamento dos professores nas decisões sobre seus processos formativos favorece a desumanização desses profissionais, por outro lado, superação da opressão e as relações dialógica são necessárias à humanização. A narrativa que apresento na sequência deste texto contém reflexões do professor Agnaldo relativas aos aspectos que o narrar sobre os fatores que o mobilizam para a formação continuada:

É por conta das situações que encontro na sala de aula. Por exemplo, eu tenho um problema dentro da sala de aula, problema que surgiu na sala (como eu trabalhar os textos, por exemplo). Então, eu vou encontrar uma forma, procurar alguma formação que sirva para esse tipo trabalho que é esse problema que eu identifiquei na sala de aula [...]. Às vezes, até nossas crianças podem nos dar pistas daquela capacitação que a gente deveria fazer, se for indagado em sala de aula sobre como gostariam que fossem as aulas. Às vezes, tem aluno que diz, eu não quero fazer cópia, eu não gosto de cópia na sala de aula, a professora todo dia bota para fazer uma cópia. Eu já não gosto e nem quero mais nem ir para escola por causa de cópia. Quer dizer, ele está dando uma pista para que essa professora ou professor possa dinamizar mais as aulas em vez de colocar um conteúdo repetitivo todos os dias, uma metodologia repetitiva. Essa formação ela pode acontecer desse jeito, procurando de acordo com objetivo da sala de aula, porque as salas de aulas são muito dinâmicas. **(Agnaldo/ Narrativa oral no ateliê biográfico).**

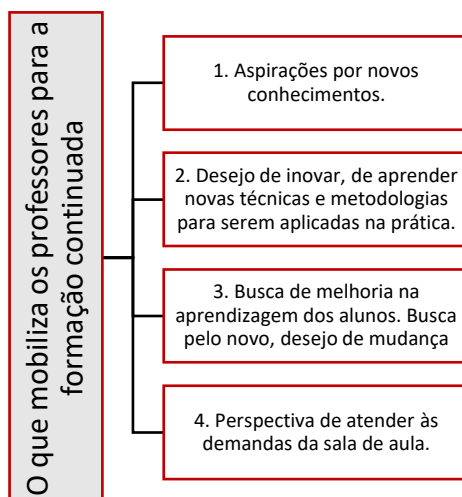
O professor Agnaldo descreve as situações profissionais que o mobilizam a participar da formação continuada. Essas situações emergem do que vivencia na sala de aula, das demandas das crianças em relação ao que precisam aprender. De acordo com o professor, a partir de um problema vivenciado na sala de aula, que afeta os aprendizados de seus alunos, para o qual não encontra solução, surge um tema que o motiva à formação continuada. Ou seja, a natureza dinâmica da sala de aula, possibilita ao professor Agnaldo a percepção de que necessita de formação permanente com vista a melhoria de sua prática e, por este motivo, busca a formação continuada.

As diferentes relações que são produzidas na sala de aula (com o saber ou interpessoais), as diversas facetas da prática docente (socialização de conhecimento, mediação das interações, avaliação, entre outras) podem ser objeto de estudo e análise na

formação continuada. Freire (1997, p. 56) comenta a respeito das relações entre professores e alunos e lembra da necessidade de o professor analisar sua prática com a seguinte recomendação: “[...] que bom seria, na verdade, se trabalhássemos, metodicamente, com os alunos, a cada par de dias, algum tempo que dedicaríamos à análise crítica de nossa linguagem, de nossa prática”. Fortalecer o diálogo com os alunos para conhecê-los melhor e para conhecer seus limites e possibilidades pode suscitar demandas para a formação e para que os professores reflitam criticamente a respeito do trabalho docente.

Para o professor Agnaldo, como ilustra sua narrativa, é importante dialogar com os alunos para conhecer o que desejam em relação ao processo de ensino-aprendizagem, para compreender o que sente diante das situações de ensino que vivem no contexto escolar. Conforme Day (2001, p. 43) “[...] o que os alunos sentem em relação ao ambiente em que estudam e em relação aos seus professores e às experiências de ensino afecta o seu interesse, motivação e, em última análise, os seus resultados”. Como expressa no pensamento do autor, é importante ouvir o que os alunos têm a dizer sobre o contexto de suas aprendizagens, sobre os professores e sobre suas relações com o conhecimento, pois a compreensão desses aspectos pode indicar pistas para melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos. A partir da análise do *corpus* das narrativas da pesquisa, apresento a Figura 8 ilustrando aspectos que mobilizam os professores em suas buscas por formação continuada:

**Figura 8: O que mobiliza os professores para a formação continuada**



Fonte: Ateliês Biográficos

As narrativas denotam que investir na formação continuada, seja como iniciativa institucional, seja por interesse pessoal, decorre de diferentes fatores. Em alguns casos, a mobilização para a formação continuada surge de aspirações por novos conhecimentos, do desejo de imprimir melhorias na prática docente (em relação aos resultados de aprendizagem), e da intenção de inovar a prática docente quanto às metodologias de ensino.

O envolvimento na formação continuada é fruto, também, do reconhecimento das demandas que surgem no cotidiano das aulas e da busca de soluções para os problemas que afetam as práticas docentes. Nesta seção analisei as narrativas dos colaboradores da pesquisa sobre os aspectos que os mobilizam para a participação na formação continuada, na seção a seguir as reflexões têm como mote o engajamento político dos alfabetizadores nessa formação.

### **5.3 Engajamento político dos alfabetizadores na formação continuada**

Por que o interesse em analisar o engajamento político dos alfabetizadores na formação continuada? Há uma razão significativa para tratar dessa temática: os professores têm o desafio de assumir seus processos formativos, conscientes do protagonismo que lhes é exigido no desenvolvimento profissional. Significa, de acordo com Giroux (1997) que precisam compreender que não são meros objetos das formações, nas quais, muitas vezes, são reduzidos ao *status* de técnicos, obrigados ao cumprimento de objetivos definidos por especialistas, que, sequer, conhecem a realidade das escolas e das práticas docentes.

Significa, ainda, que necessitam ter competência para analisar criticamente o que lhes é proposto, assim como quem têm condições de assumir o papel de autores de suas formações, de intelectuais transformadores, em uma profissão, que como atividade humana, tem como base a unidade teoria-prática (pensamento e ação). Refletindo a respeito dessa questão, o professor Agnaldo narra aspectos importantes sobre seu engajamento, ou não, nos processos de formação continuada:

É o seguinte, quando é uma formação bancária, geralmente, dá sono, porque a gente passou por uma Universidade, passou por outras formações. A gente está ali cumprindo horário, para não levar falta e não ser descontado no

contracheque. Mas, quando é uma formação, [...], do que os professores realmente querem, quando essa formação coloca algumas teorias, explora algum autor, que vai na linha de necessidades dos professores, é como se despertasse de repente o brilho nos olhos de nós professores, para que pudéssemos ter mais atenção, participar mais. Participação em debate, na verdade são dois tipos. Nós fizemos uma capacitação se eu não me engano no início do ano passado, antes da pandemia, que foi mais ou menos assim, a gente não teve aquele despertar. Eu acho interessante é que, falando na questão de engajamento, o que se ouve das formações é simplesmente os professores elogiando os técnicos da Secretaria por terem levado capacitação tal. As pessoas se maravilham não pelo conteúdo da formação, mas pela estratégia da Secretaria por trazer alguém de fora, que já tem uma experiência [...], mas, nem tanto no conteúdo, sobre as necessidades dos professores. **(Agnaldo/ Narrativa oral no ateliê biográfico).**

A narrativa do professor Agnaldo destaca o que pode fomentar seu engajamento na formação continuada. Segundo o professor, nas formações distanciadas da realidade de sua profissão, de suas práticas cotidianas na sala de aula, a tendência é a participação passiva, é acontecer o não envolvimento nas situações formativas. A passividade e o alheamento diante da realidade descrita pelo colaborador do estudo, no entendimento de Freire (1987), ocorrem em face de os professores não perceberem o estado de opressão ao qual estão submetidos e que, por esse motivo, se colocam de modo passivo. É pertinente mencionar que o professor Agnaldo, ao produzir sua narrativa, se reporta a essa formação como educação bancária, em uma demonstração de entendimento dos aspectos que lhes são peculiares, conforme reflexões produzidas nos ateliês biográficos.

De acordo com o excerto da narrativa do professor Agnaldo, quando a formação privilegia conhecimentos que interessam aos professores, em nível teórico e prático, há predisposição dos professores para se engajar, para participar efetivamente da formação continuada, refletindo sobre os temas de seu interesse. É, pois, como refere Freire (1987), o engajamento implica a reflexão acerca da situacionalidade dos professores, implica o questionamento do contexto concreto de suas práticas, a reivindicação de direitos e o combate às injustiças sociais. Envolve compromisso ético e político com a própria formação e com a aprendizagem dos alunos.

À formação continuada cabe, como alguns de seus desafios, provocar o desejo dos professores em debater, refletir sobre seus dilemas, seus desafios, seus conhecimentos e suas identidades para que tenha consciência sobre si e sobre as diferentes facetas de suas práticas docentes, neste caso na alfabetização de crianças. A postura ativa na formação continuada, como característica do engajamento político-profissional dos professores, assumida como ético, é, no ideário freireano, propulsora do desenvolvimento do processo

de conscientização dos professores sobre a realidade de suas práticas e de suas formações para que, por meio da reflexão crítica, possam decidir a respeito de sua manutenção ou de sua transformação.

O engajamento dos professores é um dos princípios da formação continuada como educação problematizadora, defendida nesse estudo por ter como uma de suas pautas o processo de conscientização. Retomando os estudos de Freire (1987), percebo que o engajamento político dos professores nos processos formativos, envolve o direito de dizerem o que desejam, de participarem ativamente em seus processos formativos, que possam propor mudanças para a prática docente, refletindo acerca do contexto social, político, cultural e econômico em que transcorre a atuação profissional, contribuindo para a conscientização dos professores em relação às condições objetivas e subjetivas em que se efetivam as situações laborais a que estão submetidos. Feitas as considerações analíticas sobre a narrativa do professor Agnaldo, encaminho a seguir o relato da professora Marleide sobre o mesmo tema:

[...] são poucas as que e nós tivemos, foram poucas, mas as que a gente já teve, como base o PNAIC mesmo, e a gente procura fazer de tudo para reproduzir de todas as formas. Não precisa ser tão sofisticado, mas a gente leva uma coisa diferente para a sala de aula, a gente procura levar aquilo que aprendeu. **(Marleide/ Narrativa oral no ateliê biográfico).**

A professora Marleide especifica como tem se engajado na formação continuada, deixa claro que seu engajamento nessa formação se reduz à reprodução dos conhecimentos socializados. Essa narrativa da professora me remete aos escritos de Giroux (ANO) a respeito da necessidade de pensar nos professores como intelectuais, da dinâmica política e poder que permeia as ações das escolas e da formação de professores, bem como sobre a necessidade de tornar o pedagógico mais político.

Ouso afirmar, baseada no *corpus* analisado e inspirada no pensamento do autor, que a formação de professores (inicial ou continuada), carece observar, além de se preocupar com os saberes necessários à prática educativa, as relações entre poder e conhecimento, investir na implementação da reflexão e de práticas docentes críticas, considerando as funções sociais dos professores e das escolas, aspecto essencial para que os professores em formação se desenvolvam e se engajem na luta para superar as desigualdades educacionais, econômicas, políticas e sociais e para que se humanizem ao se implicarem nessa luta (GIROUX,1997).

Considerando o exposto, afirmo que a forma de engajamento da professora Marleide nas formações reflete uma postura política, que se manifesta na aceitação e em sua abertura para reproduzir, sem questionar, os conhecimentos da formação. Ao analisar a narrativa da professora inclino-me a pensar que sua postura pode ser resultante dos efeitos de uma formação bancária, que oculta a realidade e anestesia os sujeitos nela envolvidos. Ao mesmo tempo, reflito sobre a teorização de Freire (1987, 1996, entre outros), essencialmente comprometida com a politização e a conscientização nas práticas educativas.

Particularmente sobre a conscientização, concordo com o autor que esclarece: “[...] ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta” (FREIRE, 1981, p. 88). Depreendo dessa ideia do autor que, nos processos de formação de professores, a tomada de consciência está intimamente relacionada às possibilidades de vivência da reflexão crítica e seus efeitos são materializados no desvelamento da realidade.

A colaboradora da pesquisa faz referência ao PNAIC para dizer de seu engajamento na formação. O engajamento é um dos princípios de formação da proposta do PNAIC, com o reconhecimento de que “[...] provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento/saber que ele já traz, se constitui em um caminho para o engajamento do profissional [...]” (BRASIL, 2012, p. 18). A intenção expressa no documento mencionado indica que as propostas formativas podem oportunizar aos professores a reflexão sobre a maneira como agem e o que pensam sobre o seu trabalho, ao que acrescentamos a necessidade de envolver os professores na análise crítica, não só de sua prática, mas, também, da realidade concreta das condições de produção dessa prática e da realidade social na qual se materializa.

Os estudos de Jossó (2010, p. 78-79) corroboram a importância do engajamento dos professores na formação, esclarecendo sobre como devem ser as implicações desses profissionais “[...] o ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo”. Para que os professores possam explicitar a sua intencionalidade e dizerem como o que esperam e o que desejam da formação e intervir sobre ela requer um contexto de formação continuada que abra espaço para os professores refletirem criticamente e expressarem-se e que possam participar ativamente da formação em que são envolvidos. A professora

Jandira expõe, em sua narrativa, vivências que permeiam suas histórias de formação continuada, que despertam ou não seu engajamento nessa formação:

[...] elas dão as palestras, a gente fica só ouvindo, não interessa muito, porque algumas coisas a gente não faz na sala de aula [...]. [...] participamos das oficinas, depois apresentamos lá na frente para todos os colegas, fica bom. É muito interessante, tem muito proveito. Mas, àquelas formações que tem no início do ano [...], a gente fica só ouvindo, ouvindo, ouvindo, não interessa muito, uma conversa de um lado, a outra conversa de outro. **(Jandira/ Narrativa oral no ateliê biográfico).**

A professora Jandira na socialização de suas reflexões sobre peculiaridades da formação continuada que afetam seu engajamento nessa formação, comenta que tem vivenciado essa formação por meio de palestras e oficinas. Sobre as formações desenvolvidas em formato de palestras, é possível inferir, analisando a narrativa da professora, sobre a ênfase em sua natureza teórica e sobre a separação teoria-prática, pensamento e ação. Na compreensão de Freire (1996), a formação de professores exige mais que o mero discurso sobre teorias, requer sua unidade com a prática, deve estar encarnado nela. As palestras, por desconsiderarem a unidade teoria-prática, como revela a narrativa da colaboradora Jandira, retiram dos professores, em suas formações, a oportunidade de problematizarem de forma crítica questões sobre o que ensinam, como ensinam, por que ensinam de determinado modo e sobre as metas de aprendizagens que defendem para seus alunos (GIROUX, 1997).

A unidade teoria-prática fundamenta a reflexão crítica a respeito das questões sobre o que, como e para que ensinar, mas não é o que ocorre no cenário da formação continuada descrito pela professora Jandira. Existem formas de contextualizar as teorias que propiciam aos professores a percepção de sua materialidade nas práticas docentes, pois como já afirmei anteriormente neste trabalho, pensamento e ação estão dialogicamente articulados. De acordo com Freire (1997, p. 69) “[...] a prática de que temos consciência exige e gesta a ciência dela. Daí que não possamos esquecer as relações entre a produção, a técnica indispensável a ela e a ciência”. Por exemplo, as teorias que fundamentam a prática docente alfabetizadora são essenciais para a compreensão da realidade do ensino da linguagem escrita e, também, têm implicações metodológicas nesse ensino. É, portanto, a concepção teórica sobre linguagem, sobre escrita, sobre ensino, entre outras, que orientará o como ensinar a ler e a escrever e com quais objetivos.



Para a professora Jandira as oficinas se configuram como tipo ideal de formação, possibilita o engajamento dos professores, uma vez que enfatiza o saber-fazer. Comporta alertar, que nem sempre as oficinas valorizam a unidade teoria-prática. Neste estudo, tanto no capítulo anterior, quanto neste, tenho constatado a predileção dos alfabetizadores pelo formato de oficinas na formação continuada, porque, muitas vezes, tem a sua centralidade no como ensinar, sem, necessariamente, explicitar a unicidade teoria-prática. Nas palavras de Freire (1997, p. 71), a tônica da formação de professores deve ser “[...] dialeticidade entre a prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação [...]”, posto que, para o autor, formar professores de modo meramente prático, de autêntico fazer, sem a teoria, é tão equivocado, quanto centralizar a formação apenas na teoria sem a análise crítica da realidade das práticas dos professores.

O saber-fazer, mais uma vez, é reportado como algo que desperta maior interesse dos professores, que pode favorecer o engajamento desses profissionais na formação continuada. Essa constatação, considerando o que afirma Giroux (1997, p. 198) pode ser balizada na percepção de que as formações destinadas aos profissionais de ensino “[...] poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação”. A formação inicial e, também, a continuada, quando interessadas apenas na racionalidade instrumental, não estimula a formação de professores como intelectuais transformadores da realidade, como postulado pelo autor, o que inviabiliza a emancipação desses profissionais e inibe compreensão sobre seus papéis na luta pela democracia e a justiça social. A respeito do engajamento na formação continuada, a professora Rosângela declara que:

[..] na verdade eu não sou muito de falar, ouço mais do que falo em formações. Mas, quando a formação é boa, que a gente forma algumas equipes para falar de algum assunto, eu participo. Deixo sempre a fala para quem gosta de falar em público, para muitos colegas. É muito bom quando tem coisas interessantes, que você está precisando naquele momento para ajudar os alunos, coisas que precisam para aprender [...]. **(Rosângela/ Narrativa oral no ateliê biográfico).**

O engajamento na formação, conforme explicitado anteriormente, tem a ver com o comprometimento, com o envolvimento dos professores nos processos formativos. A leitura na narrativa da professora Rosângela sobre essa temática esclarece que os professores podem assumir posturas ativas ou passivas na formação. Participar ativamente da formação é ser mais que espectador, é assumir-se como sujeito em

formação, ou seja, é assumir, de modo consciente, a gerência da própria formação (PINEAU, 2010).

O conteúdo da narrativa da professora Rosângela sinaliza sua postura passiva diante da ação dos formadores, uma postura de aceitação do que é privilegiado na formação, embora tenha anseios e desejos em relação aos conhecimentos a serem socializados nessa formação. O que tem levado a professora a uma postura de passividade na formação continuada? Nas reflexões sobre as possíveis respostas a esse questionamento pretendo abordar três aspectos, na tentativa de analisar o que subjaz a uma postura passiva na formação profissional. Um dos pontos é referente à responsabilidade dos professores com a própria formação, que, conforme tenho afirmado, necessitam compreender seus protagonismos nas diferentes propostas formativas das quais participam e que formar-se envolve diferentes facetas, envolve diferentes experiências que articulam a heteroformação (ser formado por outrem), a autoformação (assumir o controle da própria formação) e a ecoformação (considerar os determinantes do contexto social, cultural, político e econômico).

O segundo ponto diz respeito ao conformismo frente aos pacotes de formação impostos aos professores, quase sempre pautados em conhecimentos padronizados e no controle desses profissionais e de suas práticas, sem levar em conta que: “Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente [...]” (NÓVOA, 2017, p. 1125). Sem levar em conta, igualmente, os conhecimentos dos professores e suas condições de autores de práticas docentes orientadas pela unicidade pensamento e ação, resultando na proletarização da profissão.

O terceiro ponto, evocado na análise da narrativa da colaboradora, indica que, apesar da recorrência dos discursos sobre a importância da reflexão na formação de professores, nas propostas de formação vivenciadas pela colaboradora da pesquisa, urge redefinir a formação continuada, neste caso de alfabetizadores, para que percebam as diferentes dimensões do trabalho docente (técnica, humana, ética e político-social) e para que resulte em reflexões, compartilhadas entre os pares, com o fito de que analisem criticamente a prática docente e seus contextos e condições de ocorrência, para elevação de sua qualidade (NÓVOA, 2017). Em relação ao engajamento ou não na formação continuada, a professora Ana Cláudia revela que:

[...] formação que me interessa eu me engajo bastante. Eu vou, procuro, questiono, participo, principalmente, se tiver oficina, se for uma formação que você vai produzir alguma coisa. Essas são as formações que me interessam, e se eu gostar é lógico que eu vou me engajar bastante, vou tentar produzir o máximo que puder. [...] nas outras formações que tivemos era uma formação solta de início do ano [...]. Essas são formações bancárias, em que o professor se sente até desmotivado de estar participando dessas formações. [...] porque elas são só mais teoria, não vai para a prática, por mais que ela diga vamos aplicar essa técnica em sala de aula, vamos usar essa metodologia. [...] o professor por si só pode fazer [...] (Ana Cláudia/ Narrativa oral no ateliê biográfico).

A respeito do engajamento da professora Ana Cláudia na formação continuada, pondero a respeito de dois aspectos que me parecem relevantes para a análise: o primeiro, relacionado a um envolvimento de certa forma ativo na formação que enfatiza a prática, que implicitamente remete à ideia de ser subsidiada na teoria. O segundo, indica uma forma passiva de engajamento, quando se depara com formações verbalistas, sem o efetivo interesse de explicitar a unidade teoria-prática.

A professora Ana Cláudia descreve seu envolvimento na formação continuada, no primeiro aspecto, declarando que as oficinas a impulsionam a questionar, participar e procurar produzir algo. Embora a professora não acrescente detalhes sobre as oficinas, em relação à unidade teoria-prática, sua narrativa me autoriza a inferir que se reporta a uma situação específica na qual a presença da teoria, de alguma forma, remete à prática. Essa inferência apoia-se, também, em um trecho de sua narrativa no qual afirma que as formações de caráter bancário, predominantemente teóricas, são desmotivadoras e que apresentam apenas recomendações para que sejam aplicadas na prática.

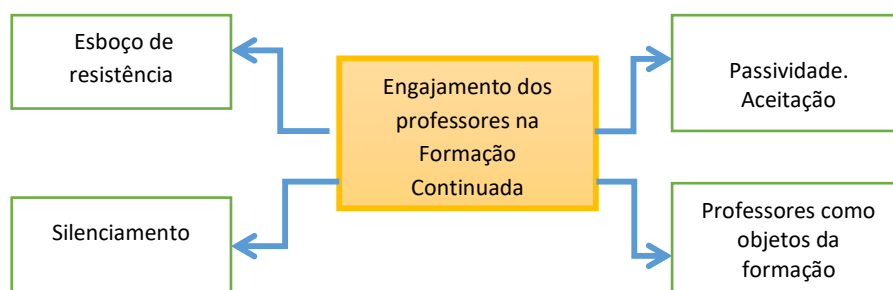
A narrativa da professora Ana Cláudia e as demais analisadas anteriormente, sinalizam as implicações de uma formação fragmentada, descontextualizada, que, como mostram as narrativas figuram como esteio para a passividade dos professores diante do que é imposto nessa formação. Pérez Gómez (2010, p. 54), escreve a respeito dessa temática afirmando que “[...] En consecuencia, la fragmentación y descontextualización del curriculum de formación de docentes, [...], arruinan las posibilidades educativas de cualquier programa de formación de profesionales competentes”. Percebo, nas palavras do autor, algumas pistas significativas para novos direcionamentos da formação de professores, que podem ser analisadas tanto em nível dos Estados e municípios, quanto em nível de políticas nacionais.

Retomando o segundo aspecto registrado pela colaboradora, quando enfatiza a formação continuada com ênfase apenas a teoria e afirma tratar-se de uma formação que

não tem motivado os professores a participarem das atividades formativas e, tampouco, tem valor no contexto de suas práticas. Pérez Gómez (2010, p. 40) analisa diferentes modelos de formação de professores e adverte que na concepção epistemológica escolástica, “[...] el aprendizaje teórico, declarativo, se convierte por lo general en una mera reproducción verbal de adquisiciones memorísticas sin sentido, sin valor de uso [...]”. Como especificado na narrativa da professora Ana Cláudia, nesse tipo de formação os professores, muitas vezes, apenas escutam o que os formadores tem a dizer acerca de determinado tema, mas suas teorizações na repercutem em suas práticas docentes e, particularmente, não afetam a realidade do processo ensino-aprendizagem.

Constato, após a análise das narrativas inseridas nesta seção, que é importante investir em ações que reforcem a necessidade de ampliação do engajamento dos professores na formação continuada para que não se limite apenas aos aspectos pedagógicos. É preciso, conforme sinalizam as narrativas, investir no engajamento político dos professores na formação continuada e em suas práticas docentes, cientes que “[...] o problema que se nos apresenta é o de encontrar, em cada realidade histórica, os caminhos de ida e volta entre o desvelamento da realidade e a prática dirigida no sentido de sua transformação” (FREIRE, 1981, p. 49), tendo em vista que o engajamento não acontece de forma automática. Os aspectos peculiares que demarcam o engajamento político dos alfabetizadores, que colaboraram com a pesquisa, na formação continuada estão organizados, no formato de síntese, na Figura 9.

**Figura 9:** Aspectos que demarcam o engajamento na formação continuada



**Fonte:** Ateliês Biográficos

Ao analisar as narrativas dos colaboradores da pesquisa sobre o engajamento na formação continuada, segundo apresentado na Figura 9, verifiquei que os professores, a despeito das críticas que fazem à formação bancária, assumem posturas passivas diante

dessas propostas formativas, não problematizam os conhecimentos socializados e, tampouco, reivindicam as mudanças necessárias. Freire (1987, p. 45) explica o estado de letargia que decorre de uma educação bancária e afirma que, “[...] implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos [...]”. Sua natureza antidialógica, opera, entre outros fatores, no silenciamento, no imobilismo dos sujeitos e prescinde do conhecimento crítico da realidade.

Se, por um lado, os conteúdos das narrativas me advertem para os desafios de uma formação continuada que busca o desenvolvimento da reflexão crítica e da conscientização como princípios basilares nos processos formativos dos professores, por outro, evidenciam que “[...] no exercício permanente da capacidade de conhecer-se através da crítica das relações consciência-mundo, o sujeito contribui para a transformação da realidade à medida que transforma também a si mesmo” (FREITAS, 2004, p. 69). Trata-se de um processo complexo que envolve, segundo a autora, as dimensões política, epistemológica e estética, também necessárias na profissão e na prática docente.

#### **5.4 Alternativas para a formação continuada como educação problematizadora**

No transcurso dos ateliês biográficos, por se pautarem na rememoração de experiências formativas, na reflexão, na unidade teoria-prática e no desvelamento da realidade concreta da formação continuada, assim como em face da dimensão formativa desses ateliês biográficos, que perspectivam a projeção de si, nesta unidade de análise temática apresento o tratamento analítico das narrativas dos colaboradores da investigação acerca das alternativas de mudanças para formação continuada, apresentadas pelos alfabetizadores, para que essa formação constitua educação problematizadora.

As reflexões coletivas compartilhadas durante os ateliês biográficos, focalizando a formação continuada de alfabetizadores, culminaram com o *formabilité*, como sugerido por Delory-Momberger (2012), em que os colaboradores da pesquisa apresentam um projeto de si, no caso deste estudo projetando alternativas para que a formação continuada se efetive como educação problematizadora. É preciso reconhecer que a mudança nem sempre é fácil, principalmente quando se trata da escola e dos professores, mas existem situações nas quais os contextos complexos das práticas e da formação de professores

podem ser desvendados e indicar que as mudanças são necessárias e exigem intervenção na realidade.

Freire (1996, p. 30) afirma que o ensino exige a convicção de que a mudança é possível e que “[...] constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. Nos ateliês biográficos, os alfabetizadores, constatando as facetas teórico-metodológicas da formação continuada, compreenderam que não basta constatar as condições inerentes a seus processos formativos, que é preciso intervir nesses processos como sujeitos históricos que são. Partindo de suas interpretações sobre a formação continuada na perspectiva de uma educação problematizadora, apresentaram alternativas para sua efetivação. O professor Agnaldo, por exemplo, apresenta algumas alternativas em relação a esse tema, sugerindo:

[...] uma formação da seguinte forma: formação que possa ter uma relação teoria e prática, e que eu possa ter oportunidade de refletir realmente a prática e, também, sobre a própria formação. Que a gente possa socializar com os colegas as experiências que nós tivemos dentro da sala de aula. As experiências que deram certo, mas que a gente poderia também está refletindo sobre as experiências que a gente tentou fazer e que não deram certo, porque [...] a sala de aula funciona como um laboratório. (**Agnaldo/ Narrativa oral no ateliê biográfico**).

Que alternativas de mudanças o professor Agnaldo sugere no sentido de uma formação continuada como educação problematizadora? Na leitura atenta da narrativa do professor constatei menções à unidade teoria-prática, à reflexão, à socialização de experiências e à sala de aula como contexto de aprendizagens, aspectos que convergem para a formação problematizadora. Um dos princípios que fundamentam a formação continuada como educação problematizadora é a necessidade de pautar a socialização dos conhecimentos profissionais na unidade teoria-prática. Como enfatizado no item 5.1 deste capítulo, o professor Agnaldo destaca que as formações com características de educação bancária não valorizam os conhecimentos teóricos produzidos pelos alfabetizadores em suas práticas e impõem formulações teóricas alheias à realidade concreta dessas práticas.

O professor Agnaldo evidencia que compreende a importância da reflexão como princípio da formação continuada, que lhe permite ter consciência sobre a própria prática e sobre seus processos formativos. De acordo com os princípios da educação problematizadora “[...] se o momento já é o da ação esta se fará autêntica *práxis* se o saber dela resultante se faz objeto de reflexão crítica” (FREIRE, 1987, p. 29). A prática, o saber

dela emergente e os contextos reais e complexos da profissão docente merecem ser objeto de reflexão crítica para produzir a conscientização e para gerar ações transformadoras, neste caso no processo escolar de alfabetização das crianças.

Reconheço, por um lado, que, no contexto acadêmico, há efervescência de discursos sobre a importância da reflexão crítica na formação de professores. Por outro lado, percebo que os mecanismos para que essa reflexão aconteça não têm sido profícuos, confirmando o pensamento de Nóvoa (2009, p. 17) de que: “O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas”. Apesar das dificuldades de concretizar a reflexão crítica na formação de professores, com análise da narrativa do professor Agnaldo vislumbro possibilidades de empreendimento de reflexões coletivas, quando se refere à socialização de experiências profissionais, que em minha concepção não prescindem do conhecimento teórico.

Vislumbro, também, que concebível inserir as escritas de si, por meio de narrativas autobiográficas para a almejada reflexão crítica sobre a formação e sobre as práticas docentes. O que emerge dessas ponderações é que refletir sobre a própria prática para melhor exercê-la “[...] implica construir a sua compreensão teórica. Entretanto, refletir teoricamente no exercício de sua curiosidade epistemológica pressupõe uma séria disciplina intelectual, disponibilidade e tempo para reflexão” (FREITAS, 2004, p. 119). Segundo a autora, para que o professor possa refletir sobre a própria prática é necessário que se aproprie da teoria, que essa reflexão explicita e proporcione a compreensão do seu modo de agir, o que demanda disciplina para estudar, tempo e disponibilidade para reflexão e o envolvimento de todos que fazem acontecer o trabalho da instituição de ensino.

O colaborador Agnaldo propõe, ainda, que a formação continuada como educação problematizadora constitua espaço para socialização de experiências (e de conhecimentos, pois essas experiências são premissas de conhecimentos), entre os professores. Essa reivindicação aponta a relevância do diálogo, das práticas dialógicas nas formações, sugerindo abertura aos professores para dialogarem sobre os modos de como desenvolvem suas práticas e a respeito de condições político-sociais imbricadas em suas questões profissionais. A professora Ana Cláudia também contribuiu com as reflexões a respeito das alternativas para que a formação continuada ocorra como educação problematizadora com a seguinte narrativa:

[...] concordo com o professor Agnaldo, é nesse sentido que as formações têm que acontecer: de forma problematizadora. [...]. [...] eu acho também que precisamos de uma educação problematizadora mesmo, porque como os colegas falaram, como a Marleide falou, os coordenadores chegam lá e dizem você vai trabalhar isso e a gente não sabe quem a gente está seguindo, de onde surgiu. **(Ana Cláudia/ Narrativa oral no ateliê biográfico).**

A narrativa da colaboradora Ana Cláudia ratifica as proposições do professor Agnaldo no que concerne às alternativas para que a formação continuada ocorra como educação problematizadora. As proposições do professor defendem que essa formação seja pautada na unidade teoria-prática, na reflexão, na socialização de experiências e leve em contas as aprendizagens que os professores produzem em sala de aula.

A professora é enfática ao firmar posição em defesa de uma educação problematizadora, sinalizando que nesses moldes a formação pode romper as posturas prescritivas, próprias da educação bancária. Analisando a essência de sua narrativa, constato que a professora Ana Cláudia percebe que, em uma formação problematizadora, é possível ter consciência sobre os pressupostos teórico-práticos que servem de base ao ensino. Essa constatação é explicitada em sua narrativa quando destaca que, na formação bancária, os conhecimentos são impostos aos professores e que, na maioria das vezes, nem mesmo conseguem identificar as fontes desses conhecimentos.

Concordo com a reivindicação da professora, em relação à formação problematizadora, em face de seu caráter reflexivo, dialógico e libertador. Essas singularidades da formação problematizadora mostram que os professores podem questionar suas práticas, principalmente em relação ao ensino da linguagem escrita (objeto de interesse dos colaboradores da pesquisa) e analisar questões sociais e políticas que afetam o ensino. Ou seja: “Quanto mais a problematização avança e os sujeitos decodificadores se adentram na “intimidade” do objeto problematizado, tanto mais se vão tornando capazes de desvelá-lo” (FREIRE, 1981, p. 45). O ato de desvelamento da realidade, segundo o autor, favorece a emergência da conscientização e a leitura crítica da realidade. A colaboradora Jandira, quando se manifestou para falar sobre formação problematizadora, fez questão de ressaltar que a participação nos ateliês foi muito importante em seu percurso profissional para identificar, ao participar de formações, se está inserida em uma formação bancária ou problematizadora. Sobre demandas de uma formação continuada problematizadora, destaca:



[...] que tenha a nossa realidade na sala de aula, que nós sabemos como o aluno da zona rural. Ele tem um nível e o aluno da zona urbana outro. A gente tem que ver a nossa realidade, o que nos interessa. [...] a gente falar da experiência na sala de aula, todos os professores participam na hora [...]. [...] a gente ficar falando da experiência na sala de aula, como é que está trabalhando. **(Jandira/ Narrativa oral no ateliê biográfico).**

Na análise da narrativa da professora Jandira encontrei referências às seguintes temáticas: necessidade de a formação levar em conta a realidade da sala de aula, importância de considerar as singularidades dos alunos e valorização do compartilhamento de experiências. A primeira temática, sobre levar em conta a realidade da sala de aula, implica na validação dos saberes da prática docente e na percepção dos professores como sujeitos cognoscentes, que aprendem no cotidiano do trabalho docente. No contexto da narrativa da professora sobre uma formação problematizadora,

A análise da realidade da sala de aula, a exemplo de pesquisa realizada por Soares (2020), poderá servir como base no redirecionamento do ensino da linguagem escrita, na redefinição do foco na alfabetização e para evidenciar a importância do engajamento político dos alfabetizadores com as aprendizagens das crianças, balizado pelo reconhecimento de que todas as crianças têm potencial para aprender a ler e a escrever.

A segunda temática, decorrente da narrativa da professora Jandira, trata do respeito às singularidades dos alunos inseridos no processo de alfabetização. A colaboradora da pesquisa se reporta às peculiaridades do ensino da escrita em escola do campo (denomina de zona rural). O que posso inferir a partir do relato da professora? Deduzo que sua narrativa anuncia a necessidade de a reflexão não minimizar o seu foco, reduzindo-se à prática docente, haja vista que o contexto sócio-político afeta a escola, o ensino e os professores. De fato, a reflexão será importante para que os professores se conscientizem sobre suas ações, sobre seus contextos de ocorrências e para que redefinam essas ações, caso seja oportuno, pois essa reflexão, se for crítica, tem compromisso com a mudança, na medida em que “[...] consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação” (FREIRE, p. 53). A afirmação, explícita na citação, ratifica que reflexão crítica, unidade teoria-prática e conscientização se articulam e se afetam, respectivamente.

Na terceira temática referida pela professora Jandira, há realce para a importância do compartilhamento de experiências na formação continuada. Essa proposição foi

mencionada, também, por outros colaboradores da pesquisa e, analisando-a sob a ótica de Freire (1987, p. 46), poderá oportunizar aos alfabetizadores o entendimento sobre a natureza dinâmica e mutável do processo de alfabetização de crianças, ou seja, a realidade da prática docente alfabetizadora poderá ser objeto de reflexão crítica, regida pela unidade teoria-prática, “[...] não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo”.

A evolução das aprendizagens das crianças é um dos fatores de transformação das intervenções didática, que, diante dos diferentes níveis de apropriação da linguagem escrita, vivenciados por essas crianças, carece do desenvolvimento de atividades diversificadas. O compartilhamento de experiências na formação continuada, portanto, é ratificado pelos professores como condição essencial para a ampliação de suas aprendizagens, para dirimir suas dúvidas, para que reflitam sobre suas práticas e para que a unidade teoria-prática seja explicitada. Na leitura analítica da narrativa da professora Rosângela, a ideia de reflexão sobre as experiências profissionais surge como alternativa para uma formação problematizadora, conforme excerto a seguir:

Nessas formações tem que debater as práticas de cada um, fazer um debate [...]. Eu estava falando das formações, assim, quando a gente vai e cada um fala sobre sua experiência, tal experiência não deu certo, mas a gente vai tentar a outra, ver como é que fica. Então, é dessa forma. **(Rosângela/ Narrativa oral no ateliê biográfico).**

O que significa debater a prática? O debate implica na análise de pontos de vista antagônicos e, no contexto da formação continuada de alfabetizadores, pode significar a imersão dos professores em aspectos do cotidiano de suas práticas, como propõe a colaboradora Rosângela. O debate pode significar, também, abertura para o diálogo, para revisão das teorias e das ações dos alfabetizadores, caso percebam a necessidade. Na essência da narrativa da professora o debate, nesta análise compreendido como espaço de reflexão, emerge como situação na qual os professores podem descobrir caminhos para mudar suas práticas. Essas possibilidades de mudanças ocorreriam apenas por meio da inspiração em outras situações de ensino?

Se o debate for desenvolvido como espaço de reflexão crítica, a análise das experiências entre pares será orientada pela unidade teoria prática pela indagação, não somente de suas práticas, mas de suas teorizações e da realidade material do trabalho

docente. Nesta perspectiva, as possibilidades de mudanças poderiam reverberar na disposição dos professores para “[...] reestruturar o conhecimento perante as exigências considerando múltiplas ou diversas perspectivas que advêm da complexidade e particularidades das situações (educativas) com o sujeito se confronta (PESSOA, 2011, p. 111).

Não se trata simplesmente de operar mudanças a partir de modelos de práticas socializados entre os pares, sem tomada de consciência acerca das diferentes facetas das práticas docentes e das condições objetivas e subjetivas que as determinam, porquanto “[...] a conscientização é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos” (FREIRE, 1981, p. 69). A conscientização a respeito da realidade profissional, em suas diferentes dimensões (condições de desenvolvimento da prática docente, teorias pessoais dos professores, valorização profissional, entre outras), pode resultar na produção e revisão, por parte dos professores, de teorias e práticas. Em relação a alternativa de mudança para a formação continuada como educação problematizadora, a professora Marleide propõe que:

[...] por exemplo: se você vai apresentar o nível pré-silábico para o professor, você tem que dar o exemplo, você tem que dizer o que é, que ele pode trabalhar na sala de aula, quais são os tipos de atividade que ele pode trabalhar na sala de aula para aquele aluno passar do nível, passar de um nível para o outro. Quando ele está no pré-silábico, por exemplo, e ele vai para o silábico: quais são as atividades adequadas? Eu vejo que não tem esse cuidado nas formações, quando vão apresentar para a gente [...]. É essa dificuldade que eu fico me perguntando, me questionando, por que seu aluno está no nível tal, tu tens que trabalhar a atividade tal que é adequada. A questão da teoria, eu acho que o professor precisa ter mais um estudo, [...], que você tinha todo o embasamento, todo aquele marco teórico, tinha a teoria para você alinhar a sua prática e é isso que a gente deseja, uma formação assim. [...] para mim, a formação que chama a atenção é a que vai corresponder com alguns dos anseios, das inquietações que eu estou passando, que eu estou vivenciando naquele momento, na sala de aula. Por isso, seria uma formação democrática, o que as vezes, as vezes não, sempre acontece que não é. **(Marleide/ Narrativa oral no ateliê biográfico).**

A professora Marleide se manifestou sobre formar-se na perspectiva da educação problematizadora e ilustra seu pensamento com reflexões a respeito de uma questão bastante complexa e inquietadora na prática docente alfabetizadora: como possibilitar os avanços das crianças no processo de apropriação da linguagem escrita?. Ao se referir às hipóteses de escrita produzidas pelas crianças, projeta perspectivas de que a formação

continuada possa privilegiar a unidade teoria-prática. Em suas reflexões sobre a psicogênese da escrita, sobre o que denomina níveis de escrita, é notória a alusão que faz à necessidade de compreender os pressupostos teóricos da psicogênese da escrita de forma contextualizada, para entender as implicações metodológicas dessa teoria no ensino da linguagem escrita.

Segundo a colaboradora, as explicações teóricas devem ser acompanhadas de uma contextualização, a partir de exemplos práticos, para elucidar suas implicações nas atividades de ensino, propiciando aos professores a compreensão da unidade teoria-prática. Ao descrever uma situação peculiar do processo de alfabetização, a professora realça a preocupação com os modos como as teorias podem fundamentar a prática docente. Essa preocupação da professora é bastante oportuna, visto que o processo de alfabetização é multifacetado, exige que os alfabetizadores, ao ensinar a ler e escrever, articulem conhecimentos de diferentes áreas de conhecimento (Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, entre outros). Compreender como se materializam no ensino da linguagem escrita, nas intervenções didáticas é muito importante para explicitar a unidade teoria-prática.

Nos processos formativos, segundo as narrativas analisadas, o que se observa ora há apenas a valorização da teoria, em detrimento da prática, ora há o predomínio da prática, como se fossem isoladas e independentes uma da outra. Segundo Freire (1997, p. 83), esse modo de lidar com a teoria e prática é equivocado, que é preciso ponderar sobre suas relações com a seguinte compreensão: “Nem teoria só, nem prática só. Por isso é que estão erradas as posições de natureza político-ideológica, sectárias, que, em lugar de entendências em sua relação contraditória exclusivizam uma ou outra”. O entendimento do autor ilumina a análise das proposições da professora Marleide, que reivindica a unicidade teoria-prática nos processos formativos e a ampliação de estudos sobre os fundamentos da prática docente alfabetizadora, ratificando que teoria e prática se inspiram mutuamente.

A colaboradora Marleide narra sobre a prática docente como espaço de questionamentos, de anseios e de inquietações em uma demonstração explícita de que essa prática requer atitudes reflexivas dos professores, mas a reflexão que desenvolvem nem sempre chega ao patamar crítico, embora isso não seja impossível. Falar dos anseios, das inquietações e das demandas da prática, revela a imersão consciente da professora em suas experiências. Na acepção de Pérez Gómez (1995), a reflexão exige a submersão do

homem no âmago de suas experiências, cujos contextos são impregnados de valores, de crenças, de contradições e de interesses políticos e sociais e não podem ser ignorados.

As reflexões da professora Marleide sobre as alternativas para uma formação como educação problematizadora qualificam essa formação como democrática. O que seria essa formação democrática? A leitura da narrativa da professora sugere que uma formação democrática corresponderia a uma ação que respeita os anseios dos professores, é aberta ao diálogo, valoriza a unidade teoria-prática e que favorece o engajamento político dos professores. Além dessas características, Freire (1997, p. 5) esclarece que uma instituição democrática investe na produção do conhecimento, e não em sua mera transmissão.

Entende que aprender não é sinônimo de recepção passiva de conhecimentos, que ensinar e aprender exigem a “[...] compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza[...], da exatidão científica, do senso comum, [...]”. As características de uma instituição de ensino democrática, idealizada pelo autor, sinaliza uma intencionalidade formativa que visa, além da formação profissional, a formação humana. Apresentadas as narrativas dos colaboradores e feitas as inferências analíticas, a Figura 10 contém um esquema referente às alternativas propostas pelos alfabetizadores quanto à formação continuada como educação problematizadora:

**Figura 10:** Alternativas para a formação continuada como educação problematizadora



**Fonte:** Ateliês Biográficos

Na Figura 10 estão indicadas as alternativas para a formação continuada problematizadora, extraídas das narrativas dos colaboradores da investigação. Em face de as reflexões partilhadas nos ateliês biográficos terem sido inspiradas na teorização freireana, na leitura das narrativas referentes à unidade temática analisada nesta seção, procurei identificar marcas do pensamento de Freire (1996, 1987, 1981, entre outras), particularmente quanto aos princípios elencados em relação à educação problematizadora, na formação de professores.

Nos capítulos IV e V, desta tese, as narrativas evidenciam que os colaboradores do estudo, em decorrência da participação nesta pesquisa-formação, compreenderam as singularidades de uma formação bancária e de uma formação problematizadora e, assim, puderam identificar em seus processos formativos o tipo de formação predominante e suas implicações em suas identidades e em suas práticas no ensino da linguagem escrita. Por exemplo, quando mencionam a necessidade de contextualização das teorias oriundas da formação continuada, estão reivindicando o princípio da unidade teoria-prática para terem consciência a respeito do que, como e por que fazer. Pérez Gómez (2010) afirma que poucos sujeitos têm consciência sobre suas crenças e suas teorias e que estes constituem repertórios de suas identidades.

Outro princípio realçado nas narrativas foi a reflexão, muitas vezes voltada apenas para o questionamento das práticas. Apesar da ênfase na reflexão sobre a prática, foi possível encontrar menção à análise da realidade das crianças e das práticas docentes, em suas dimensões cultural e político-social. Ainda sobre a reflexão, as narrativas explicitam que não deverá ser uma atividade abstrata, sem o auxílio da teoria, sob pena de se tornar inócua. Segundo ilustrado na Figura 07, os colaboradores do estudo se referiram, também, à conscientização, ao compartilhamento de experiências, ao engajamento político dos professores na formação continuada e à condição dos professores como produtores de conhecimentos, como princípios basilares em uma formação problematizadora.

## CONCLUSÃO

Produzir uma tese em um contexto afetado pela pandemia Covid-19, crise sanitária que assolou o mundo, resultando em muitas vidas perdidas, em medos e dúvidas, foi realmente desafiador e exigiu de mim e dos colaboradores da pesquisa bastante esforço e disciplina diante do compromisso de fazer pesquisa. Por um lado, os meus esforços se concretizaram na reorganização dos aspectos metodológicos da pesquisa, na redefinição dos dispositivos da pesquisa a fim de que fossem respeitados os protocolos de distanciamento social.

Por outro lado, os esforços dos colaboradores da pesquisa se materializaram no sentido de encontrar tempo para contribuir na produção do conhecimento científico, participando em uma investigação, cuja natureza me impelia a fazer pesquisa com os professores e não sobre eles. As práticas desses professores foram grandemente afetadas pelas consequências da pandemia Covid-19, tanto em relação à sobrecarga de trabalho, quanto em razão do acirramento das desigualdades sociais na vida das crianças da escola pública.

Na condição de alfabetizadores, colaboradores da pesquisa, enfrentaram muitos desafios e grandes dificuldades, em relação a diferentes aspectos do ensino da linguagem escrita, particularmente ao questionarem: Como ensinar a ler e a escrever de forma não presencial? Em que condições ensinar às crianças? Como avaliar as aprendizagens das crianças? Essas questões foram impulsionadas em virtude de conhecerem a realidade concreta das crianças, por terem de reinventar novos modos de ensinar a ler e a escrever e por refletirem sobre as consequências de uma alfabetização não presencial nas aprendizagens dos alunos.

As lembranças sobre como a realidade da pandemia me afetou e afetou aos colaboradores da pesquisa, vêm à minha memória neste momento em que tenho o desafio de escrever a conclusão desta tese. Essa escrita é um desafio, não somente por rememorar como contexto pandêmico provocou mudanças na vida de todas as pessoas e em suas atividades. Constitui uma escrita desafiadora, também, considerando que a escrita conclusiva desta tese me impõe a rememoração de muitos aspectos formais implicados nessa escrita, para os quais devo dedicar cuidado e atenção.

A despeito das referências aos esforços e desafios que marcaram o percurso da pesquisa, não posso deixar de mencionar que sua realização se configurou, para mim e para os colaboradores do estudo, uma experiência formadora. Realizar a pesquisa com

professores alfabetizadores me impulsionou a investir mais em minha autoformação, procurando aprender mais sobre o objeto do estudo que desenvolvi. Para os alfabetizadores que participaram da pesquisa, a experiência formadora, colaborando com uma pesquisa-formação, ampliou conhecimentos sobre a formação continuada e oportunizou que refletissem sobre como se formam e que projetassem alternativas para reestruturação dessa formação em sintonia com os princípios de uma educação problematizadora.

Não posso deixar de comentar como a experiência de escritura deste trabalho me afetou e me impulsionou ao estudo aprofundado do tema e ao mergulho na teorização sobre a abordagem biográfica e suas nuances. As leituras a respeito da formação continuada e da prática docente alfabetizadora me fizeram compreender a amplitude das produções teóricas nessas áreas e contribuíram para que firmasse minha posição em defesa de uma formação problematizadora para os alfabetizadores (visando o respeito a autoria docente e aos professores como intelectuais) e de uma alfabetização transformadora (saber ler e escrever afeta profundamente a condição existencial das pessoas em uma sociedade letrada).

Não posso deixar de mencionar, igualmente, a importância dos diálogos com a orientadora da tese, com os colaboradores da pesquisa e com as professoras que contribuíram com a pesquisa no momento da qualificação doutoral. Esses diálogos me permitiram descortinar horizontes na pesquisa, rever posições, proposições e entender melhor a pesquisa que desenvolvia naquele momento. Foram diálogos proveitosos e de muitas aprendizagens.

Feitas essas considerações preambulares, retomo aspectos referentes ao perfil biográfico dos colaboradores, igualmente rememoro as questões norteadoras da investigação para tecer considerações a respeito das constatações do estudo, produzido de forma colaborativa na interação com alfabetizadores que atuam na rede pública de ensino. As narrativas analisadas sobre o perfil biográfico desses alfabetizadores, revelaram que possuem formação profissional condizente com a profissão que exercem e que podem ser considerados professores experientes no ensino da linguagem escrita.

As questões norteadoras delineadas para orientar o processo de investigação que desenvolvi para consubstanciar o desenvolvimento desta tese, foram definidas da seguinte forma: Que percursos da formação continuada têm sido vivenciados pelos alfabetizadores? Que aspectos da prática docente mobilizam alfabetizadores para a formação continuada? Em que medida os alfabetizadores participam da definição dos



conhecimentos a serem socializados na formação continuada? O que pensam e esperam os alfabetizadores da formação continuada? Na perspectiva de alfabetizadores, como a formação continuada deve ser desenvolvida para favorecer a problematização da prática docente?

Em relação aos **percursos da formação continuada**, vivenciados pelos alfabetizadores, as narrativas revelam que os alfabetizadores têm vivenciado diferentes percursos de formativos, decorrentes de ações institucionais e, em alguns casos, resultantes de iniciativas pessoais dos professores. Dentre os percursos de formação continuada, foi possível concluir que a Secretaria Municipal de Educação, do contexto de ocorrência das práticas dos colaboradores da pesquisa, tem proporcionado aos alfabetizadores a participação em diferentes eventos de formação, desenvolvido sob a coordenação de especialistas e de instituições não-governamentais. As narrativas analisadas mostram, também que os colaboradores do estudo têm participando de diferentes programas de formação continuada (PROLETRAMENTO, PNAIC, por exemplo), ofertados pelo Ministério da Educação em parceria com o município.

As experiências narradas sinalizam que as formações oferecidas aos alfabetizadores, em sua maioria, se caracterizam como de caráter mecanicista, baseados na racionalidade técnica. Ou seja, essas formações priorizam a transmissão de conhecimentos, que devem ser reproduzidos fielmente no contexto das práticas docentes. De modo geral, as propostas de formação continuada são elaboradas por especialistas, sem considerar as necessidades reais dos alfabetizadores, priorizando o conhecimento técnico, em detrimento do conhecimento crítico, nos moldes da educação problematizadora.

Em decorrência da natureza bancária dessas formações, os professores figuram como meros depósitos de conhecimentos, em formações marcadas por situações antidialógicas, nas quais predominam o silenciamento dos professores em relação as suas demandas por conhecimentos e ao que aspiram nas formações. Ademais, as constatações da pesquisa sinalizam que os colaboradores não vivenciam, no contexto da formação continuada, situações em que possam refletir criticamente sobre a prática docente alfabetizadora e, tampouco, têm oportunidade de analisar a realidade sócio-histórica de suas práticas docentes.

As escritas dos alfabetizadores, relativas aos seus percursos de formação continuada, realçam a ênfase no conhecimento teórico, sem preocupação com sua contextualização, ou seja, sem observar unidade teoria-prática, como princípio que

possibilita o entendimento de que toda prática é desenvolvida com fundamento nas teorias dos professores. O estudo evidencia, portanto, a predominância da formação bancária e que, em poucos casos, os alfabetizadores reconhecem que vivenciaram situações de formação continuada que transcendem a perspectiva mecanicista e que incentivavam a reflexividade, a socialização de conhecimentos e a unidade teoria-prática, conforme referências ao PNAIC.

No que se refere aos **aspectos da prática docente alfabetizadora que mobilizam os alfabetizadores para a formação continuada**, as narrativas anunciam diferentes fatores que concorrem para que os professores sejam mobilizados para participar em processos de formação continuada. Em relação a essa questão, as narrativas explicitam duas situações que merecem apreciação. A primeira situação é relacionada à obrigatoriedade de participação dos alfabetizadores nas formações orquestradas pela Secretaria Municipal de Educação. No caso específico dos colaboradores do estudo, a resistência à participação na formação continuada, incide em punições (descontos salariais) e, como consequência, os alfabetizadores, embora não se sintam instigados para a formação, são obrigados a participar.

As narrativas que se remetem à segunda situação, referente ao que mobiliza os alfabetizadores para a formação continuada, mostram esses profissionais buscam a formação movidos por aspirações de produzir novos conhecimentos sobre alfabetização, com o desejo de imprimir melhorias na prática docente (em relação aos resultados de aprendizagem da escrita), e com a intenção de inovar a prática docente no que se refere metodologias de ensino, ao saber ensinar. A mobilização dos professores na formação continuada resulta, também, do reconhecimento sobre a premência de encontrar respostas para as demandas que surgem no cotidiano da sala de aula no processo de alfabetização de crianças e para buscar soluções para os problemas de aprendizagem da escrita que afetam as práticas docentes.

Acerca da **participação dos alfabetizadores na definição dos conhecimentos a serem socializados na formação continuada**, o estudo constatou que esses profissionais não são consultados em relação aos conhecimentos que aspiram produzir no âmbito dessa formação. O que se verifica, neste caso, é a ausência de diálogo com os professores para que se manifestem quanto aos conhecimentos necessários à prática docente alfabetizadora e, também, para que se posicionem em relação às pautas da formação e as suas configurações teórico-metodológicas.

Os colaboradores do estudo, ratificam que, na maioria das vezes, a formação continuada é desenvolvida sem um diagnóstico a respeito dos conhecimentos necessários aos alfabetizadores (relacionados aos aspectos teóricos e metodológicos da alfabetização), fato que reverbera em um engajamento passivo dos professores nas formações, embora se pronunciem narrativamente a respeito das fragilidades dessas formações e do desconforto diante da obrigatoriedade de participarem de formação continuada de natureza bancária, aplicacionista e prescritiva. Preciso registrar que o engajamento passivo na formação, denota aceitação do que é imposto e, principalmente, explicita a postura política dos professores diante da realidade de opressão e de regulação da formação continuada e, por extensão, de controle e de prescrição de suas práticas docentes na alfabetização das crianças.

Os colaboradores do estudo exprimem o desejo de participação no planejamento das formações para informar sobre os saberes necessários as suas práticas docentes alfabetizadoras, para conhecimento das temáticas a serem abordadas, bem como para que se manifestem acerca das situações formativas a serem desenvolvidas e, a esse respeito, indicam a preferência por formações em formato de oficinas pedagógicas. Ao declararem interesse nas oficinas pedagógicas, reivindicam ênfase nas situações das práticas de ensino da leitura e da escrita. Comporta acrescentar que as oficinas pedagógicas podem constituir espaços, de formação de professores, favorecedores da compreensão da unidade teoria-prática, da reflexão crítica e de diálogo, transcendendo a lógica de mera análise da prática docente.

Para sintetizar a análise a respeito da mobilização e do engajamento dos professores na formação continuada, volto a esclarecer que mobilizar-se para a formação significa buscar a essa formação em face de interesses pessoais ou profissionais. O engajamento, pelo contrário, implica nas posturas políticas assumidas pelos professores em seus percursos formativos. Constato, com este estudo, que o engajamento político na formação continuada, carece ser provocado a partir de interações dialógicas permanentes, sem hierarquizar as relações entre formadores e formandos, com vistas a valorizar e reconhecer o protagonismo dos professores em suas formações e em suas práticas.

As conclusões do estudo sobre **o que os alfabetizadores pensam e esperam da formação continuada**, podem ser ilustradas considerando dois movimentos, interrelacionados, no desenvolvimento da empiria para a produção das narrativas. O primeiro movimento empírico, demarcado pela realização das entrevistas narrativas e pela escrita do memorial, evidencia que os professores se reportavam à formação como

capacitação. Essa concepção respalda-se em uma compreensão mecanicista de formação de professores, visa a transferência de conhecimentos para serem aplicados na prática e considera os professores como objetos da formação. Conforme constatado por meio das narrativas, os professores afirmaram que seus processos formativos poderiam abordar conhecimentos para serem aplicados na prática docente alfabetizadora, notadamente direcionados para dimensões metodológicas do ensino da linguagem escrita. Para tanto, sugerem a implementação formação continuada por meio de oficinas, como forma de colaborar o cotidiano da alfabetização das crianças.

A implementação da formação continuada como oficina, caso se institua como ferramenta para regular a prática docente alfabetizadora, culminará com a participação passiva dos alfabetizadores, tendo em vista que não assumiriam o comando da própria formação, como sujeitos que podem ser autores de seus processos formativos. É pertinente confirmar que, nesta aceção, a formação continuada pode ser compreendida como uma formação bancária, cujo foco é o desenvolvimento de uma consciência mecânica, especializada e instrumental. O estudo que desenvolvi indica que os efeitos dessa formação, em conformidade com os interesses de uma formação bancária, se materializam no imobilismo, na ausência de diálogos, da reflexão crítica, entre outros. No segundo movimento empírico, quando nos ateliês biográficos os alfabetizadores retomam **o que pensam e esperam da formação continuada**, as análises das narrativas revelam que os professores esperam que as formações ocorram como espaços para o compartilhamento de experiências e de conhecimentos, para que se efetive como espaço de reflexão da prática e de valorização dos saberes e práticas docentes.

No desenvolvimento dos ateliês biográficos, os alfabetizadores puderam refletir a respeito de como a formação continuada poderá ser desenvolvida para favorecer a problematização da prática docente alfabetizadora. Ou seja, fundamentados na unidade teoria-prática, indicaram alternativas para que a formação continuada seja firmada como educação problematizadora. A partir das reflexões empreendidas nesses ateliês, os colaboradores da pesquisa, apoiados na leitura freireana, sobre educação bancária e educação problematizadora, partilhada nesta pesquisa-formação, sugeriram as seguintes alternativas para a formação continuada problematizadora:

\* A formação deve contemplar a unidade teoria-prática. Recomendam que as abordagens teóricas sobre alfabetização deverão ser contextualizadas para que os professores compreendam suas implicações nas intervenções didáticas no processo de alfabetização, bem como para que tenham consciência sobre as

dimensões teórico-práticas subjacentes às atividades que desenvolvem no cotidiano do ensino da linguagem escrita;

\* Expressam o desejo de que a formação continuada valorize o compartilhamento de conhecimentos e de experiências dos professores, denotando que compreendem suas práticas como *locus* de aprendizagens docentes e que as interações com os pares possibilitarão aprender mais sobre ensinar e ser professor;

\* Sugerem que os saberes, oriundos das práticas docentes alfabetizadoras, sejam objeto de reflexão e análise na formação continuada, o que denota a autopercepção como produtores de conhecimentos;

\* Indicam a importância da reflexão na formação de professores, não como atividade abstrata, mas fundamentada na unidade teoria-prática. As narrativas sinalizam que a reflexão deve transcender os acontecimentos da escola e da sala de aula, para focalizar, também, a realidade social das crianças em processo de alfabetização;

\* As narrativas analisadas revelam que os professores reivindicam a abertura de diálogo entre professores e formadores, para que possam se manifestar sobre seus anseios e esperanças no âmbito da formação permanente;

\* Os professores afirmam a necessidade de engajamento político na formação continuada para a superação das propostas formativas de caráter bancário. Neste aspecto, identifiquei que precisam firmar suas posições provocando o diálogo com gestores municipais e com os formadores; e

\* A conscientização aparece nas narrativas dos colaboradores, de modo transversal. Por exemplo, quando se referem à unidade teoria-prática (para que os professores analisem suas práticas alfabetizadoras), à reflexão, à socialização de experiências.

Diante das alternativas para uma formação continuada problematizadora, sugeridas pelos alfabetizadores e, conforme as teorizações freireanas que utilizei como referências neste estudo, ratifico o pressuposto desta pesquisa, que a formação continuada de alfabetizadores na perspectiva de uma educação problematizadora, subsidiada pelo diálogo, reflexão, unidade teoria-prática, engajamento e conscientização, poderá afetar o desenvolvimento do processo de alfabetização em suas configurações teóricas e metodológicas, implicando na compreensão dos professores a respeito do protagonismo que necessitam assumir em seus processos formativos e na importância de se reconhecerem como autores de suas práticas.

A formação problematizadora, por sua natureza dialógica, que, por essência, compreende os homens como seres da consciência, poderá ressoar nos aspectos explicitados no pressuposto desta tese, mas me parece politicamente adequado esclarecer que os professores e sua formação são importantes para elevação da qualidade da educação e do ensino, mas não são os únicos determinantes dessa qualidade. As questões sobre as condições sociais da profissão, a valorização profissional docente, a necessidade de investimentos no desenvolvimento profissional dos professores e as desigualdades sociais, devem ser analisadas nas avaliações sobre a educação e o ensino.

Com a conclusão da pesquisa, reconheço que minha condição profissional, como professora do ensino superior e como pesquisadora, me desafia a apresentar algumas contribuições para a ressignificação da formação continuada de alfabetizadores, que necessita superar os postulados da educação bancária, rumo à formação problematizadora. Decorre da compreensão de minhas responsabilidades, entre outras, a aspiração de que a formação continuada de alfabetizadores:

- Seja desenvolvida a partir de uma perspectiva problematizadora, de modo que tanto os formadores, quanto os professores se engajem politicamente, assumindo seus papéis e seus compromissos com o desenvolvimento da profissionalidade docente, da pessoa dos professores e com o desenvolvimento das instituições de ensino;
- Possibilite aos envolvidos a análise crítica sobre o que se propõe como formação e a respeito de como os projetos formativos, de uma forma geral, podem colaborar para que os professores transformem suas práticas na perspectiva de afetar a realidade da alfabetização das crianças da escola pública, para garantia de seus direitos de aprender a ler e a escrever;
- Considere os professores como intelectuais, como sujeitos cognoscentes, porquanto suas atividades profissionais decorrem da interrelação entre pensamento e ação, da unidade teoria-prática;
- Como política de Estado, pensado e instituída no diálogo com os professores e com a realidade político-social da profissão docente. Advirto que a implementação de políticas de formação continuada, pode ser uma das principais alternativas para consolidar as práticas dos professores alfabetizadores, mas destaco, novamente, que a formação não pode ser tomada como único fator que concorre para a melhoria das escolas, da aprendizagem dos alunos;

- Valorize o professor como pessoa e como profissional. É necessário pensar o processo formativo para além da dimensão técnica de ensino e ideário de formação continuada para apenas instrumentalizar o professor alfabetizador; e
- Contemple os saberes necessários à prática docente alfabetizadora, que se caracteriza como uma prática que articula conhecimentos de diferentes áreas (Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, Pedagogia, entre outras).

Reconheço que o rol de aspirações que apresentei pode ser alargado, aprofundado, mas a intensão é que o estudo possa provocar a ampliação dos debates sobre alfabetização e formação de alfabetizadores e, principalmente que retorne aos colaboradores da pesquisa, à Secretaria Municipal de Educação do município onde realizei o estudo. Reconheço, também, minha responsabilidade na socialização dos resultados da pesquisa que desenvolvi, haja vista que, efetivamente, os alfabetizadores colaboraram com a feitura desta tese, aceitando o desafio de participar de uma investigação autobiográfica, concebida como pesquisa-formação, que demanda a escrita de si, e a reflexão sobre o presente, passado e o futuro.

A respeito da abordagem de pesquisa, investigação desenvolvido por meio do método autobiográfico, gostaria de enfatizar dois aspectos que sobressaíram nos percursos de realização da investigação. O primeiro acerca das contribuições deste tipo de pesquisa por favorecer aos participantes a rememoração das experiências vividas (com potencial para ressignificá-las), o autoconhecimento e a projeção de si no contexto das histórias de vida pessoal e profissional.

O segundo aspecto, relativo ao meu desejo de ter ampliado mais as vivências dos ateliês biográficos, o que não foi possível por diferentes fatores inerentes às responsabilidades profissionais dos colaboradores da pesquisa. As experiências compartilhadas nesses ateliês, de acordo com as análises das narrativas, imprimiram mudanças significativas nos modos como os alfabetizadores concebiam a formação continuada e em seus desejos quanto aos efeitos dos processos formativos.

Posso afirmar que os colaboradores da pesquisa reconheceram que precisam assumir o protagonismo de seus processos formativos e de suas práticas, como sujeitos ativos, reflexivos, intelectuais e criativos. Reconheceram, igualmente, que em suas existências, como recomenda Freire (1987), precisam romper o silenciamento, nutrindo-se de palavras verdadeiras, por meio das quais podem esperar e transformar o mundo. Ou seja, a existência humana se firma no diálogo, que direito de todos, principalmente quando se postula uma formação, democrática, libertadora e problematizadora.

Enfim, sinto-me do dever de realçar que o conhecimento sobre formação continuada de alfabetizadores não se esgota na conclusão desta tese, pois reconheço o caráter dialógico da escrita e da produção científica. Mas, ousou afirmar anseio de ter contribuído com a produção de reflexões teóricas sobre o objeto pesquisado e com a projeção de novos temas para outras investigações. É, portanto, com o desejo de uma formação continuada que valorize os professores, que os reconheça como autores dessa formação e da prática docente alfabetizadora que concluo a escrita desta tese, sonhando e esperando uma educação e alfabetização cada vez melhores.



## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações –referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago, 2011.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando Alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ALMEIDA, Ana Caroline de. Apropriação da concepção de alfabetização do PNAIC: elementos para uma reflexão a partir do que ocorreu na sala de aula de uma escola pública. **39º Reunião Nacional da ANPED**. Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2019.
- ALVORADA-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010
- ANDRADE, Ludmila Thomé de; GUIMARÃES, Mariana Souza Gomes. Estratégias de formação de professores alfabetizadores e o trabalho com a linguagem. **39º Reunião Nacional da ANPED**. Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2019.
- ARAÚJO, Juliana Brito de Araújo. **Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI, 2011. 123p.
- BECALL, Fernanda Zanetti. As concepções de alfabetização e leitura do Programa de Formação de professores alfabetizadores (PROFA). **32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu - MG, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5367--Int.pdf>. Acesso em 01 de março de 2020.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: Ed. UFRN, São Paulo: Paulus, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador, Módulo 1: MEC/SEF**, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento (Guia Geral)**. Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**: Alfabetização. (Parâmetros em Ação). Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e **para a formação continuada**. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, 5 jul. 2012.

BRITO, Antonia Edna; MELO, Raimunda Alves (Org.). **Formação continuada de professores**: desafios da alfabetização na idade certa; Curitiba, PR: CRV, 2016.

CAETANO, Maria Raquel. As influências do terceiro setor na educação pública: o projeto piloto de alfabetização e as implicações na gestão da escola. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas: maio/junho/julho/agosto, 2012, p. 282-298.

CAMINI, Patrícia. **Por uma problematização da classificação das escritas em níveis psicogenéticos**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre- RS, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M; MIZUKAMI, Maria das Graças (Orgs). **Formação de Professores: práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos: EdUSFCar, 2003, p. 139-152.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CAVALCANTE, Juliana Brito de Araújo; BRITO, Antonia Edna. Formação continuada de alfabetizadores e prática docente: concepções e práticas. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação docente**: desafios e possibilidades. São Paulo: Editora Garcia Edizioni, 2019, p. 217-232.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Portugal: Dom Quixote, 1997, p. 139-158.

CONSTANT, Elaine et al. A constituição do diálogo sobre uma política pública para a formação continuada com professores alfabetizadores de Araruama no Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**. Vitória, ES: v. 1, n. 4, p. 227-244 jul./dez. 2016.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Trad. Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, V. 17, n. 51, set/dez 2012.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. Os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMOSINHO, João (Coord). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Editora Porto, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionados resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 15-25, julh/dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade de Recife**, n. 4, abr/jun, 1963.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Paz e Terra. São Paulo: 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3 ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação : origens, significados e uso na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, janeiro/julho de 2015.

GAMA, Ywanoska. Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras. **37ª Reunião Nacional da ANPED**, Florianópolis – SC, outubro de 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-4466.pdf> . Acesso em: 01 de março de 2020.

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

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Regina Leite. O processo de orientação coletiva: práticas interculturais. In: ZACCUR, Edwiges; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008, p. 202-216.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, Bernadete et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo. Editora Unesp, 2015, p. 229-243.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (Orgs). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GOULART, Cecília M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 60-78, jan/jun. 2019.

GOULART, Cecília. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

HENZ, Celso Ilgo; SGNOR, Patrícia; SOARES, Ivani. Andarilhando: movimentos que se entrelaçam em Marie-Josso e Paulo Freire. **Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 3, Passo Fundo, p. 750-775, set/dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/sao-raimundo-nonato/panorama>. Acesso em jan. de 2020.

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

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI e. al. (Org.). **Por uma evolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 75-82.

JOSSO, Marie Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra. ; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90 – 113.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

LOPES, Laurilene Cardoso da Silva. **Formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: contribuições para o ensino de Matemática e para a prática alfabetizadora. Dissertação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI: 2017, 128p.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008. P. 13-33.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de; DEZZOTTI, Magda. Alfabetização crítica: contribuições de Paulo Freire e dos novos estudos do letramento. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, 2020, p. 1-17.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. ? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, julh/dez. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos?” Trabalho apresentado no Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcepmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcepmetodalf.pdf) Acesso em 01 de março de 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O “discurso fundador de Smolka: alfabetização do conhecimento como processos discursivos. In: GOULART, Cecília Maria A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A.(Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, julh/dez. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 155-168.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 89, n. 223, p. 465-476, set./dez. 2008.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo. In: GOULART, Cecília Maria A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A.(Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de Professores**. 2 ed. Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.15-337.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez, 2017.

OLIVEIRA, Fabiane Santana. Docência no sertão baiano. Formação e prática de professoras alfabetizadoras. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFMA – São Luís/MA, 2017.

OLIVEIRA, Marília Villela de. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**. Belo Horizonte, MG: v. 1, n. 8, p. 193-222 jul./dez. 2018.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xanxim/SC**. Dissertação. Universidade do Oeste do Paraná- UNIOESTE. Francisco Beltrão, PR: 2016, 181p.

PACHECO, José. Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PASSEGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, p. 67-86, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf> Acesso em: 30/09/2020.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: In: ZACCUR, Edwiges; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 178-201.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.93-114.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. Aprender a educar. Nuevos desafios para la formación de docentes. **Revista Interuniversitária de Formación del Profesorado**, 2010, p. 37-60.

PEROVANO; Nayara Santos; COSTA, Monique Linciano de Azevedo. Políticas Monológicas de formação continuada de professores alfabetizadores. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**. Vitória, ES: v. 1, n. 6, p. 161-175 jul./dez. 2017.

PESSOA, Teresa. Aprender a ensinar com análise e a escrita de casos. In: MARCOS, Ana Rodríguez; PESSOA, Teresa (Coord.). **A vida nas escolas: casos para a formação de professores**. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 2011.

PINTO, Ana Lúcia Guedes; SILVA, Leila Cristina Borges da; GOMES, Geisa Gomes. **Memórias de Leitura e Formação de Professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

PNEAU, Gaston. A autoformação no discurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. p. 97-116. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina Barrichelo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais de educação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 135-152.

SAVIANI, Demerval (2020). Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, 10(1), e020063. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>

SCOS, Josemary. **Processo de produção da prática pedagógica de professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2018, 108p.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3 ed. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 8 ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, jan/abr., 2004.

SOUSA, Erineide Cunha de. **Reflexões nos processos de formação continuada de alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades**. Dissertação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI: 2016, 150p.

SOUSA, Maria Goretti da Silva; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: EDUFPI, 2011.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral. Concepções de alfabetização e formação nos programas nacionais de formação de alfabetizadores no Brasil. **39º Reunião Nacional da ANPED**. Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Rev. Educação**. Santa Maria. v. 39. n. 1. p. 39-50. Jan./abr. 2014.



SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. SOUZA. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e narração de professores. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, Cláudia Figueiredo Duarte. **Formação continuada de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC**: do texto ao contexto. Dissertação, Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI, 2015. 156p.

ZACCUR, Edwiges. Consciência fonológica: um retorno ao velho método? In: ZACCUR, Edwiges; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008, p. 9-33.

ZANLORENSE, Maria Josélia; LIMA, Michelle. Fernandes. Os princípios teóricos e metodológicos dos Parâmetros em Ação: um olhar sobre a formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 7, p. 33–56, 2009. DOI: 10.22633/rpge.v0i7.9253. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9253> . Acesso em: 01 abril. 2020.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: Ideias e Práticas. Lisboa, PT: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.115-138.

# APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**TÍTULO DA PESQUISA:** Formação continuada para uma prática docente alfabetizadora crítica e emancipatória: narrativas de professores

**OBJETIVO GERAL:** analisar como a formação continuada de alfabetizadores pode contribuir para o desenvolvimento de uma prática docente problematizadora e emancipatória, segundo os professores.

## QUESTÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA

- Com base em suas experiências em processos de formação continuada, que mudanças são necessárias nas propostas formativas de alfabetizadores de modo que se efetive como educação problematizadora e emancipatória? Inicie o seu relato descrevendo suas experiências de formação continuada, analisando que mudanças poderiam ser feitas para contribuir com a autonomia dos professores.

# APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

## OBSERVAÇÕES SOBRE A ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

### Prezada Professora

Você está sendo convidada a narrar sobre suas histórias de formação continuada, por meio da escrita de um memorial de formação. O memorial é um documento escrito, de natureza pessoal, no qual podemos narrar nossas experiências nos processos de formação continuada. Neste sentido, ao escrever seu memorial você registrará suas histórias de formação, rememorando experiências e desenvolvendo o autoconhecimento e a consciência sobre suas implicações nos processos formativos. Portanto, solicito sua colaboração em nossa pesquisa de doutorado, por meio da escrita do memorial de formação com o objetivo de refletir sobre a formação continuada, observando os seguintes eixos temáticos:

**Título da pesquisa:** Formação continuada para uma prática docente alfabetizadora crítica e emancipatória: narrativas de professores.

**Objetivo geral:** analisar como a formação continuada de alfabetizadores pode contribuir para o desenvolvimento de uma prática docente problematizadora e emancipatória, segundo os professores.

### Eixos temáticos para a elaboração do memorial

**Eixo 1- Construção do perfil profissional do professor:** apresentação do seu perfil (formação profissional (inicial e continuada), turma em que leciona, tempo de profissão, tempo de atuação em turmas de alfabetização, turnos de trabalho). Comente sobre como ocorreu o encontro com as turmas de alfabetização.

**Eixo 2: Experiências de formação:** Descreva as experiências de formação continuada que você tem vivenciada em sua história de vida como alfabetizadora. Ao rememorar as experiências de formação continuada, escreva sobre os aspectos da prática docente que mobilizam sua participação nos processos de formação continuada.

**Eixo 3: Formação continuada e conhecimento profissional docente:** Narre sobre os conhecimentos contemplados em sua formação continuada, informando sobre em que

momentos ou situações você foi ouvida para falar de suas necessidades formativas. Narre, também, sobre o que pensa e espera da formação continuada, sobre seu envolvimento nas formações. Reflita narrativamente a respeito do que é necessário para que formação continuada provoque mudanças nas práticas docentes alfabetizadoras, na perspectiva de uma educação problematizadora, emancipatória e do desenvolvimento da autonomia docente.

Lembre-se o memorial é um texto narrativo reflexivo e nele você nos contará uma história: a história de sua formação continuada. Para tanto, você fará uma narrativa de si, abordando seus percursos de formação. Seu papel é de um narrador, que resgatará experiências e acontecimentos que deixaram marcas importantes em suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração

Juliana Brito

# APÊNDICE C

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **Prezado(a) Professor (a)**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “Formação continuada para uma prática docente alfabetizadora problematizadora e emancipatória: narrativas de professores”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Brito de Araújo Cavalcante, aluna do Curso de Doutorado em Educação da UFPI e tem como objetivos: identificar as concepções dos professores alfabetizadores sobre a formação continuada que vivenciam; analisar os desafios da prática docente que mobilizam os alfabetizadores para a formação continuada; compreender o que os professores alfabetizadores esperam da formação continuada; descrever as características da formação continuada necessária para uma prática docente problematizadora e emancipatória. Esta pesquisa tem por finalidade contribuir para estudos sobre as impressões dos professores acerca das formações continuada realizadas pela rede municipal de São Raimundo Nonato –PI realizadas nos últimos anos, considerando o pensamento dos professores, sua intencionalidade para participação nas formações, bem como ampliar a visão dos professores sobre a formação continuada para a prática docente numa perspectiva problematizadora e emancipatória. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones (Juliana Brito – 86 99947-2215/ 89 99447-6677). Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br); no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é

voluntaria, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a contribuição para a construção do conhecimento sobre a formação continuada de alfabetizadores, direcionando para o levantamento de necessidades formativas dos professores alfabetizadores, além de mediar discussões sobre a prática docente problematizadora e emancipatória e subsidiar o debate na área e para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: como técnica de produção de dados, realizaremos seis oficinas de biografização para a escrita de memoriais de formação para que os professores alfabetizadores possam escrever e compartilhar suas experiências sobre a formação continuada e compartilhá-las através da reflexão, mediada por uma proposta de pesquisa-formação. Os encontros ocorrerão de forma remota, através da plataforma Google Meet. Também realizaremos entrevistas narrativas, previamente marcadas com os colaboradores.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: poderá ocorrer algum desconforto para os participantes no momento da produção dos memoriais e das entrevistas, pois os sujeitos podem trazer à memória experiências negativas vivenciadas ao longo da sua formação profissional. A pesquisa poderá gerar como benefício a contribuição para estudos sobre as impressões dos professores acerca das formações continuadas realizadas pela rede municipal realizadas nos últimos anos, principalmente as que foram mediadas pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa, como uma política pública de formação de professores a nível nacional, considerando o pensamento dos professores, sua intencionalidade para participação nas formações, bem como ampliar a visão dos professores sobre a formação continuada para a prática docente numa perspectiva crítica e emancipatória, considerando outras dimensões da prática e da formação docente, porém, os mesmos serão contornados e para contornar tal risco o pesquisador poderá redirecionar as questões que possam trazer desconforto apontando para os aspectos positivos das experiências de vida dos professores.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com o que me foi exposto, Eu -----declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

**Preencher quando necessário**

- ( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- ( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- ( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

## ANEXO A

### Pacoteiros

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos *pacotes* que *sabichões* e *sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar.

E o curioso nisso tudo é que, às vezes, os *sabichões* e as *sabichonas* que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da *professora*, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras.

Creio que um dos caminhos táticos para *professoras* competentes, politicamente claras, críticas que, recusando ser *tias* se afirmam profissionalmente como *professoras*, é desmistificar o autoritarismo dos pacotes e das administrações *pacoteiras*, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos. Na sala de aula, fechada a porta, dificilmente seu mundo é desvendado.

É por isso que as administrações autoritárias, algumas até dizendo-se avançadas, procuram, por diferentes caminhos, introjetar no corpo das gentes o medo à liberdade. Quando se consegue isso, a *professora* guarda dentro de si, *hospedada* em seu corpo, a sombra do dominador, a ideologia autoritária da administração. Não está apenas com 13 seus alunos porque entre ela e eles, vivo e forte, punitivo e ameaçador, o arbítrio que nela habita.

Esta é a forma menos cara de controlar e, em certo sentido, a mais perversa. Mas há outra, a que se serve da tecnologia. De seu gabinete, a diretora pode controlar ouvindo ou vendo e ouvindo o que dizem e o que fazem as professoras na intimidade de seu mundo.

As professoras sabem que o diretor não pode controlar vinte, cinquenta, duzentos professores ao mesmo tempo, mas não sabem quando lhes cabe a vez de sê-la. Daí a necessária inibição. As professoras, em tal situação, viram, para usar expressão ao gosto da professora Ana Maria Freire, “corpos interditados”, proibidos de ser.

Uma das manhas de certos autoritários cujo discurso bem que podia defender que *professora é tia* e, quanto mais bem comportada, melhor para a formação de seus *sobrinhos*, é a que fala claramente de que a escola é um espaço exclusivo do puro ensinar e do puro aprender. De um ensinar e de um aprender tão tecnicamente tratados, tão bem cuidados e seriamente defendidos da natureza política do ensinar e do aprender que torna a escola os sonhos de quem pretende a preservação do status quo.

Não sendo neutro o espaço da escola, não significa porém que deva transformar-se numa espécie de *terreiro* de um par-tido no governo. O que, contudo, não é possível é negar ao partido no governo a coerência altamente pedagógica, indispensável, entre suas opções



políticas, suas linhas ideológicas e sua prática governamental. Preferências políticas reconhecíveis ou ficando desnudas através das opções de governo, explicitadas desde a fase da campanha eleitoral, reveladas nos planos de governo, na proposta orçamentária, que é uma peça política e não só técnica, nas linhas fundamentais de educação, de saúde, de cultura, de bem-estar social; na política de tributação, no desejo ou não de reorientar a política dos gastos públicos, no gozo com que a administração prioriza a boniteza das áreas já bem tratadas da cidade em detrimento das áreas enfeidadas da periferia.

Como, por exemplo, esperar de uma administração que manifesta opção elitista, autoritária, que considere, na sua política educacional, a autonomia das escolas? Em nome da chamada pós-modernidade liberal? Que considere a participação real dos e das que fazem a escola, dos zeladores e cozinheiras às diretoras, passando pelos alunos, pelas famílias e até pelos vizinhos da escola, na medida em que esta vá se tornando uma casa da comunidade? Como esperar de uma administração autoritária, numa secretaria qualquer, que governe através de colegiados, experimentando os sabores e os dissabores da aventura democrática? Como esperar de autoritários e autoritárias a aceitação do desafio de aprender com os outros, de tolerar os diferentes, de viver a tensão permanente entre a paciência e a impaciência como esperar do autoritário ou autoritária que não esteja demasiado certos de suas certezas? O autoritário, que se alonga em sectário, vive no ciclo fechado de sua verdade em que não admite nem dúvidas em torno dela, quanto mais recusas. Um: administração autoritária foge da democracia como o diabo da cruz.

A continuidade administrativa de cuja necessidade se ver falando entre nós só poderia existir plenamente se, na verdade a administração da coisa pública não estivesse envolvida com *sonhos* e com a luta para materializá-los. Se a administração da cidade, do estado, do país fosse uma coisa neutra; se a administração da coisa pública pudesse ser reduzida, em toda a sua extensão, a um puro fazer técnico, fazer que, por sua vez, enquanto técnico, pudesse ser neutro. E isso não existe.

## REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. Pacoteiros. In: \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997. p. 12-14.

