

**Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:**

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

# Evocações sobre formação continuada de alfabetizadores: narrativas autobiográficas

## Evocations on continuous training of literacy teachers: autobiographical narratives

## Evocaciones sobre la formación permanente de alfabetizadores: narrativas autobiográficas



**Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros**

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil,  
[desterrobarros@hotmail.com](mailto:desterrobarros@hotmail.com)



**Antonia Edna Brito**

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil,  
[atonedna@hotmail.com](mailto:atonedna@hotmail.com)

**Resumo:** O presente texto resulta de nossas experiências na coordenação da formação continuada de alfabetizadores e na atuação como formadora regional nas ações de uma política nacional de formação de professores. O texto objetiva analisar as narrativas autobiográficas como dispositivos que contribuem para a reflexão docente, para o autoconhecimento e para a formação continuada de alfabetizadores. Tem como suporte a abordagem autobiográfica como dispositivos de produção de narrativas e relatos escritos pelos colaboradores do estudo. As análises e reflexões, portanto, têm como referência relatos autobiográficos de formadores e de coordenadores de formação. No atual contexto, o estudo da temática é relevante por apresentar contribuições para pensarmos o protagonismo dos professores em seus processos

formativos e, principalmente, por postular que a narrativa autobiográfica na formação de professores fomenta processos reflexivos e de autoconhecimento. Nas análises das narrativas nos fundamentamos, entre outros, em teóricos como Freire (1987; 1996), Giroux (1997), Pérez-Gómez (2010), Nóvoa (2017), Abrahão (2011) e Josso (2004). As constatações do estudo evidenciam entre outros aspectos que a política de formação mobilizou conhecimentos profissionais de alfabetizadores para aprofundá-los e ampliá-los e provocou reflexões acerca da necessidade de se repensar os processos formativos de alfabetizadores e o trabalho realizado no ciclo da alfabetização. Os relatos indicam também que a política de formação oportunizou mudanças nas práticas docentes desenvolvidas na alfabetização escolar de crianças.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Alfabetização; PNAIC.

**Abstract:** This text is the result of our experiences in coordinating the continuing education of literacy teachers and acting as a regional trainer in the actions of a national policy for teacher education. The text aims to analyze autobiographical narratives as devices that contribute to teacher reflection, self-knowledge and the continuing education of literacy teachers. It is supported by the autobiographical approach as devices for the production of narratives written by the collaborators of the study. The analyzes and reflections, therefore, are based on autobiographical reports by trainers and training coordinators. In the current context, the study of the theme is relevant for presenting contributions to think about the role of teachers in their training processes and mainly for postulating that the autobiographical narrative in teacher training promotes reflective processes and self-knowledge. In the analysis of the narratives, we rely, among others, on theorists such as Freire (1987; 1996), Giroux (1997),

Pérez-Gómez (2010), Nóvoa (2017), Abrahão (2011) and Josso (2004). The findings of the study show, among other aspects, that the training policy mobilized professional knowledge of literacy teachers to deepen and expand them and provoked reflections on the need to rethink the training processes of literacy teachers and the work carried out in the literacy cycle. The reports also indicate that the training policy provided opportunities for changes in teaching practices developed in children's school literacy.

**Keywords:** Continuing training; Literacy; PNAIC.

**Resumen:** Este texto es el resultado de nuestras experiencias en la coordinación de la formación permanente de los alfabetizadores y actuando como formador regional en las acciones de una política nacional de formación docente. El texto tiene como objetivo analizar las narrativas autobiográficas como dispositivos que contribuyen a la reflexión docente, al autoconocimiento y a la formación permanente de los alfabetizadores. Se apoya en el enfoque autobiográfico como dispositivos para la producción de narrativas escritas por los colaboradores del estudio. Los análisis y reflexiones, por tanto, se basan en relatos autobiográficos de formadores y coordinadores de formación. En el contexto actual, el estudio del tema es relevante por presentar contribuciones para pensar el papel de los docentes en sus procesos de formación y principalmente por postular que la narrativa autobiográfica en la formación docente promueve procesos reflexivos y de autoconocimiento. En el análisis de las narrativas nos apoyamos, entre otros, en teóricos como Freire (1987; 1996), Giroux (1997), Pérez-Gómez (2010), Nóvoa (2017), Abrahão (2011) y Josso (2004). Los hallazgos del estudio muestran, entre otros aspectos, que la política de formación movilizó los saberes profesionales de los alfabetizadores para profundizarlos y ampliarlos y provocó reflexiones sobre la necesidad de repensar los procesos de formación de los

alfabetizadores y el trabajo realizado en el ciclo de alfabetización. Los informes también indican que la política de formación brindó oportunidades para cambios en las prácticas docentes desarrolladas en la alfabetización escolar de los niños.

**Palabras clave:** Formación continua; Literatura; PNAIC.

*Data de submissão:* 01/06/2022

*Data de aprovação:* 27/09/2022

## Introdução

No percurso de nossas experiências na formação continuada de alfabetizadores, notadamente no momento da retomada presencial das atividades escolares, nos deparamos com muitas reflexões de professores a respeito dos desafios da alfabetização e com relatos desses professores sobre a importância da formação continuada como alicerce da prática docente, por se voltar para suas demandas. Este fato despertou-nos para narrar acerca de experiências que vivenciamos como coordenadora e formadora de política de formação continuada vivenciadas antes da pandemia do coronavírus, formalizadas em regime de colaboração entre os governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios do Brasil, com a prerrogativa de assegurar a consolidação da alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental.

A formação continuada de professores não é compreendida, no momento pós pandemia, como solução de parte dos problemas no âmbito da alfabetização no Brasil, mas inferimos que, já existiu uma política pública de formação no país que teve como estratégico eixo de ação a formação continuada, e se legitimou como um espaço propício para que os diferentes profissionais da educação e, especificamente os professores alfabetizadores, pudessem discutir, refletir e elaborar juntos novas perspectivas para suas práticas para o alcance do objetivo almejado: a

alfabetização até o 3º ano. Sendo assim, o texto objetiva analisar as narrativas autobiográficas como dispositivos que contribuem para a reflexão docente, para o autoconhecimento e para a formação continuada de alfabetizadores.

Na organização do texto, apresentamos uma seção introdutória para contextualizar o estudo, na qual analisamos a formação continuada de alfabetizadores, dialogando com estudos de Freire (1987; 1996), de Giroux (1997), de Pérez-Gómez (2010) e de Nóvoa (2017), entre outros. Na sequência abordamos a escrita autobiográfica nos processos de formação de professores, recorrendo às contribuições de Josso (2004), Abrahão (2011), Benjamin (1989) e Nóvoa (1995) mediados pelos relatos dos colaboradores produzidos nos relatórios da política pública implementada antes da pandemia e relatos escritos no contexto atual, como forma de fazer um contraponto para retomadas de políticas de formação continuada que nas narrativas de seus atores demonstraram resultados. Por fim, tecemos as considerações conclusivas, informando as constatações do estudo. Essas constatações demonstram a necessidade de implementação de políticas de Estado para fomentar a formação continuada de alfabetizadores, considerando a realidade escolar da alfabetização de crianças no atual contexto brasileiro.

## Para refletir sobre a formação continuada de alfabetizadores

A formação continuada é uma necessidade inerente à profissão professor, tendo em vista que sua atividade profissional se materializa em uma sociedade em constante transformação, o que requer dos profissionais de ensino abertura e compromisso para aprender de forma permanente. Freire (1996, p. 30), ao analisar os saberes da prática educativa, faz referências ao inacabamento do ser humano e à necessidade de os professores estarem predispostos à mudança, o que requer processo constante de investimento na formação, haja vista que a “[...] consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. Na acepção do autor, seria contraditório ter consciência do inacabamento e não investir na formação como processo de educação permanente.

Essa concepção de formação almeja que seus resultados possam afetar os professores e suas práticas, notadamente concorrendo para a transformação de suas teorias e de suas práticas, afetando-os tanto na dimensão pessoal quanto profissional. Pérez-Gómez (2010), em suas reflexões sobre a formação de professores, defende que essa formação se institua como um verdadeiro processo de educação para resultar na transformação e na reorientação pessoal. O autor, ao afirmar a formação de professores



como processo de educação, alerta que esses profissionais se educam quando se comprometem com seus processos formativos e refletem sobre eles a partir da unidade teoria-prática, posto que a indagação e o questionamento figuram como essenciais na produção das aprendizagens pessoais e profissionais dos professores.

De modo similar ao autor, postulamos a formação continuada como processo de educação que requer o protagonismo dos professores, bem como demanda o desenvolvimento reflexivo a fim de que esses profissionais possam refletir a respeito de como têm se implicado em seus processos formativos e sobre a realidade da profissão docente. O que postulamos para a formação continuada de professores, sejam alfabetizadores ou não, é que invista na autoria docente, no diálogo com os professores para que indiquem suas necessidades formativas, no desenvolvimento de processos reflexivos, na conscientização e no entrelaçamento da formação profissional com a formação pessoal, entre outros aspectos.

Freire (1996) inspira-nos a pensar os aspectos que mencionamos como proposições para a formação continuada de professores, particularmente no que tange à autoria docente, à reflexão, ao diálogo, à consciência profissional e à formação do profissional e pessoal dos professores. Em relação à autoria docente, podemos vincular essa temática às ponderações do autor acerca da autonomia docente. Nas palavras de Freire (1996, p. 31), “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 do outro, conforme a asserção freireana, é inegavelmente um princípio ético que deve reger a formação em suas diferentes modalidades e contextos. Autonomia, nesta perspectiva, refere-se à liberdade para dizer a sua palavra e para criação e recriação de suas práticas.

No tocante à reflexão, pensamos ser interessante ponderar a respeito do lugar dos processos reflexivos na formação de professores. Com essa finalidade, questionamos: como vivenciar a reflexão na formação continuada? Para que serve essa reflexão? Pensamos a reflexão não como um jargão pedagógico ou como um modismo; pelo contrário, entendemos que a reflexão constitui uma importante demanda na formação e na prática dos professores por possibilitar a esses profissionais o autoconhecimento e o conhecimento sobre suas atividades profissionais e sobre as formações das quais participam. Zeichner (2008), em um estudo em que analisa criticamente a reflexão na formação de professores, afirma que a valorização da prática reflexiva colabora para que se compreenda os professores como profissionais capazes de assumir papéis ativos nas formulações de objetivos e intencionalidades de sua prática.

Além disso, segundo o mesmo autor, a reflexão sinaliza que os professores são, em potencial, produtores de conhecimentos e não meros consumidores deles. Apesar do reconhecimento da importância da reflexão na formação

de professores, o autor destaca que, apesar da difusão e dos discursos sobre o tema, a formação do professor reflexivo pouco contribuiu para alavancar o desenvolvimento desses profissionais, tendo em vista que seu foco tem sido o ensino para elevação de sua qualidade, sem observar a unidade teoria-prática e, tampouco, sem uma análise das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente.

Os processos de formação continuada de professores necessitam, também, de ter o diálogo como marca de suas práticas educativas. Freire (1987) versa sobre a importância do diálogo na demarcação de posições democráticas a serem assumidas nas relações de ensino-aprendizagem impelindo-nos a refletir sobre a necessidade do estabelecimento das relações dialógicas entre alfabetizadores e professores formadores para que as formações possam constituir locus significativos de aprendizagens profissionais e de produção de conhecimentos. Na perspectiva dos estudos freireanos, as relações entre os sujeitos implicados na formação precisam pautar-se em diálogos autênticos, balizados no conhecimento de si e dos outros, com o fito de contribuir tanto na formação profissional quanto na humanização dos envolvidos nas práticas educativas e na humanização do mundo.

No âmbito da formação de alfabetizadores, pressupomos que o autêntico diálogo entre professores e formadores (também com planejadores das formações)

poderá evitar que as propostas de formação continuada sejam orquestradas sem a participação dos professores, fato que gera resistência e descontentamento desses profissionais em relação aos aspectos teóricos e práticos valorizados e impostos nos processos formativos. O que podemos dizer das formações que não se pautam no diálogo com os professores? Em nossa compreensão, esse tipo de formação materializa-se com a finalidade de prescrever e de controlar as práticas docentes e, portanto, como analisa Freire (1987), seus efeitos são alienantes, obstrui o desenvolvimento de consciência crítica e do genuíno conhecimento da realidade.

A complexidade dos processos de formação continuada de professores desafia-nos a pensar sobre a necessidade de entrelaçamento da formação profissional com a formação humana (a formação da pessoa), haja vista que a prática docente, como compreende Freire (1996), é essencialmente humana, o que nos inspira a afirmar que formar um profissional reverbera em sua formação humana, pois: “No dia a dia das escolas somos chamados a responder aos dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades” (NÓVOA, 2017, p. 1107). Considerando o exposto, podemos afirmar a necessidade de a formação continuada se aproximar das escolas, dos professores e de suas práticas para corresponder às suas necessidades formativas, bem como para se instituir como um processo formativo

sintonizado com as transformações que ocorrem na sociedade, na educação, nas escolas e na profissão docente.

## **Formação continuada de alfabetizadores materializadas em narrativas autobiográficas**

Nesta parte do estudo, socializamos narrativas autobiográficas de alfabetizadoras, emanadas de relatórios de formação, de relatos de experiência e da escrita de diários. Estes dispositivos foram produzidos por coordenadores de formação e por formadores de alfabetizadores que atuaram em uma política de formação continuada em uma política de formação continuada antes da pandemia que serve de referência para programas de alfabetização no contexto pós-pandemia. As narrativas, de acordo com Benjamin (1989, p. 205, não apresentam o “[...] “puro em si” (grifos do autor), da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Entendemos, a partir do autor, que a narrativa não materializa a experiência narrada, mas expressa os significados que o narrador atribui às experiências que foram tecidas em sua história de vida.

Ao tratar do uso de narrativas autobiográfica, Abrahão (2011) se refere ao termo "recordações-referências", cunhado por Josso (2004, p. 40), que consiste em uma “[...] dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas

percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”. Para Abrahão, as narrativas constituídas por recordações-referências são trabalhadas com a intencionalidade de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação que afetaram os sujeitos da narração e que, são refletidos no momento narrativo e vão se revestindo de significados novos e mais ampliados para o narrador, promovendo nesse um processo de auto(trans)formação.

Nos dispositivos de narrativas, os coordenadores de formação e formadores, envolvidos na política pública, rememoraram experiências vivenciadas no decorrer dos seis anos em que participaram da formação continuada de alfabetizadores. Em suas narrativas, portanto, emergem análises e reflexões sobre diferentes aspectos relacionados a essas experiências e sobre o que representaram em seus percursos de formação.

É importante destacar que as ações de formação, vivenciadas pelos participantes deste estudo, valorizavam as narrativas de formação para registro das experiências, por meio da proposição das escritas autobiográficas, materializadas em relatórios, portfólios, diários de práticas docente, entre outros. Essas escritas eram socializadas durante as reuniões de planejamentos, em grupos de estudos e nas rodas de conversa que compunham as formações e os seminários formativos. Ao nos reportarmos às narrativas de formação, reconhecemos o potencial das

escritas de si no desenvolvimento da reflexão, no conhecimento de si e no conhecimento do que fazemos de nossa formação e de nossas práticas.

Isto posto, ressaltamos que as propostas de narrativas de formação, no âmbito da política de formação, objeto de nossas reflexões neste estudo, foram pautadas com o propósito de inserir os professores na reflexão sobre o processo formativo que vivenciavam, possibilitando o desenvolvimento de reflexão intrapessoal (decorrente das narrativas autobiográficas) e a vivência de processos reflexivos compartilhados coletivamente (interpessoais), o que acontecia nas rodas de conversa, tendo como suporte as narrativas escritas e a unidade teoria-prática. Para a produção deste texto, propusemos a coordenadores de formação e formadores, após o término oficial das ações da política de formação, que narrassem sobre as experiências que viveram para compreendermos como essa política afetou suas histórias de formação, haja vista que em diferentes situações se reportavam à referida política como experiência de formação significativa. A respeito da política de formação continuada, compreendida como um direito e uma necessidade de todos os professores para que revisitem seus conhecimentos e suas práticas, apresentamos os seguintes excertos narrativos:



[...] como tudo na vida é um processo, acredito que avancei bastante nesse processo de ensinando e aprendendo, porém isso não aconteceu no primeiro ano apenas, mas ao longo desses seis anos consecutivos. Estive como Coordenadora do início ao fim do Programa. Eu mudei muito porque aprendi muito. Acredito que isso aconteceu com os educadores também. [...] (Relato, por coordenadora por. A. L, abril /42022).

Naquela época, em 2012, eram tristes nossos resultados de alfabetização. Lembro que nossas orientações para os professores alfabetizadores eram muito técnicas ou soltas, seguíamos o livro didático. O programa trouxe conhecimentos que passaram a nortear a prática dos professores por meio da formação continuada, uma pena ter acabado (Relato, coordenadora: E. S. S, abril/2022).

As narrativas das coordenadoras denotam as contribuições do programa para a formação continuada na ampliação dos conhecimentos profissionais de alfabetizadores, bem como as mudanças nas relações dos professores com o saber, em suas práticas e nos resultados da alfabetização, particularmente colaborando para que os profissionais percebessem os aspectos teóricos que subsidiavam suas práticas. Os relatos denotam, também, que a oferta de formação continuada se justifica quando atende às necessidades formativas dos professores e pela possibilidade de envolver esses profissionais na avaliação, reflexão e inovação na atuação docente.



É interessante mencionar que o desenvolvimento da política de formação estreitou as relações entre universidade, escolas e os alfabetizadores, na perspectiva de atendimento aos anseios dos professores quanto aos conhecimentos a serem socializados. Nóvoa (2017, p. 1116) sugere que a formação de professores carece de um novo espaço, edificado em uma “[...] zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”. Ou seja, propõe que os vínculos entre a universidade, as escolas e os professores sejam estreitados, para fortalecimento do diálogo e para que as instituições de ensino superior, como locus de formação de professores, demarquem seus lugares no espaço profissional dos professores, bem como para que a profissão de professor ocupe o espaço que lhe compete na formação.

Analisando o que o autor sugere, lembramos que a política de formação, objeto deste estudo, envolveu profissionais de universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, entre outras instituições, para em colaboração desenvolverem ações voltadas para formação continuada de alfabetizadores e para imprimir mudanças na alfabetização das crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As reivindicações para a aproximação entre universidades, escolas e professores têm sido cobradas por diferentes setores da sociedade, mas as ações para efetivar essa aproximação não aconteciam nos moldes necessários. Para ampliar nossas reflexões sobre a temática, recorreremos

novamente aos estudos de Nóvoa (2017, p. 1117), cujas teorizações sobre o tema alertam que a colaboração entre universidades, escolas e professores implica “[...] dar igual dignidade a todos os intervenientes no processo de formação. Sem isso, não há verdadeira cooperação ou participação, mas apenas paternalismo ou autoridade dos universitários sobre os professores”. Significa considerar que os envolvidos nos processos formativos, sejam professores da universidade, sejam da educação básica, possuem conhecimentos e podem contribuir com a formação dos profissionais de ensino.

Podemos ratificar a afirmação do autor, posto que vivenciamos a colaboração entre instituição de ensino superior, que coordenava a formação continuada de alfabetizadores, as escolas e os professores. Essa prática colaborativa proporcionou aos envolvidos um rico processo de compartilhamento de saberes, de conhecimentos e de experiências, enriquecendo a organização, a sistematização das atividades e de conhecimentos da formação, assim como favoreceu a resignificação dos contornos da alfabetização nas escolas. Com a experiência de formação continuada integrando universidade, escolas e professores, é possível perceber o que a política de formação representou para os professores:

[...] veio como “divisor de águas” enriquecendo toda metodologia do Professor Alfabetizador em nosso município. Professores que se doaram às formações continuada inovaram seus métodos ampliando uma nova forma de alfabetizar o aluno [...]. A prática que vemos hoje, especialmente em sala de aula: Ambientação, Cantinhos, Rotinas, Projetos, Sequências Didáticas, uma Matemática mais lúdica, é reflexo de um Programa [...] que veio para conscientizar os educadores sobre a importância da FORMAÇÃO como um processo contínuo, que, em hipótese alguma, pode deixar de existir (Relatório, formador: F. B. F, abril/2022).

O relato da formadora remete à seguinte constatação: é cada vez mais evidente que a formação continuada não pode se limitar ou se restringir a uma atualização pontual, de natureza prescritiva, pois os professores podem tomar decisões sobre suas práticas, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Reconhecer, portanto, a formação continuada como um divisor de águas sugere a vivência de uma formação na qual se reconhece a unidade teoria-prática, que se coaduna com as exigências atuais quanto aos processos formativos, podendo gerar intervenções para mudanças nas ações e no fazer docente, ou seja, na prática docente, no sentido de promover condições necessárias para a transformação da realidade do ensinar e do aprender.

Conforme Nóvoa (1995, p. 13), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos

professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. A percepção do autor a respeito da formação de professores alerta sobre a necessidade de os professores assumirem a gestão de seus processos formativos, pois estar em formação, em sua análise, implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos formativos e em relação aos projetos de si, com vista à constituição de uma identidade profissional.

Podemos afirmar, então, que a formação referenciada pelos professores em suas narrativas possibilitou aos envolvidos a apropriação de novos conhecimentos e, em certa medida, provocou transformações e mudanças na participação e envolvimento dos professores em processos formativos. Sobre as contribuições da política de formação, podemos destacar que:

[...], apesar de colaborar com as práticas pedagógicas através das formações continuadas, não foi suficiente para atingir o objetivo proposto, porém gerou impacto positivo na educação que representa um importante passo ao longo de uma caminhada. Tanto que alguns estados tomaram como base para implantar programas estaduais como o mesmo fim, apenas com a diferença de série/ano e idade para concluir a alfabetização das crianças (Relato, formadora: M. A. L-Formadora, maio/2018).

O relato da formadora provoca reflexões sobre a importância da formação continuada para mudanças ou

transformações nas práticas e nas teorias dos professores. A narrativa da formadora anuncia que a política de formação atingiu em parte os seus objetivos, teve impactos positivos na alfabetização e tem inspirado outras iniciativas de formação. Mas será coerente atribuir apenas à formação e aos professores a responsabilidade pelo sucesso (ou fracasso) escolar e pela qualidade (ou não) do ensino da leitura e da escrita? Escudeiro e Trillo (2017, p. 73) destacam a importância dos professores e de seus processos formativos e advertem que é pertinente e necessário compreender que “[...] nem os docentes nem a sua formação podem ser considerados de forma isolada, como se fossem algo independente de outros agentes, poderes e decisões [...]”. Os acontecimentos que ocorrem nas escolas e nas salas de aula não dependem apenas dos professores e de sua formação, visto que diferentes fatores (ideológicos, político-sociais, e educacionais e no contexto da pandemia fatores sanitários) afetam o processo ensino-aprendizagem e seus resultados. Significa que a avaliação desses resultados deverá abarcar os diferentes condicionantes que afetam o processo ensino-aprendizagem, as práticas docentes e as histórias de vida das crianças.

Conforme mencionado anteriormente, no desenvolvimento da política de formação continuada de alfabetizadores emergiram desafios e percalços. Nas rodas de conversa, nos encontros de formação, ficávamos abertos para dialogar com os professores sobre os diferentes fatores que interferiam em suas participações nas

atividades formativas. Durante essas rodas de conversa (momento de narrativa oral), os professores descreviam situações conflituosas que vivenciavam em alguns municípios, cujos gestores, desconsiderando a pactuação com o Governo Federal, não propiciavam condições necessárias para a participação dos profissionais de ensino nas formações, como explicitado no seguinte relato:

Às vezes, pensava em desistir do Programa, quando chegava o dia da viagem e as diárias não estão disponíveis. Mas, quando pensava na formação e como era bom os trabalhos em grupo, as oficinas, os relatos dos colegas formadores ... foi na formação [...] que fui ganhando a confiança dos professores, que eu formava, acreditando cada vez mais na proposta de ensino que era oferecida nas formações, quando via elas refletidas na prática do professor. [...] me proporcionou melhores esclarecimentos sobre o ciclo da alfabetização e sobre o que ensinar neste ciclo (Relato, formadora: J.A, agosto/2015).

O relato da formadora evidencia desafios e percalços enfrentados por formadores e professores no deslocamento para participar da formação. Competia aos gestores municipais propiciar as condições para que formadores e professores participassem da formação (realizando pagamento de diárias e de transportes até o local da formação). Essa situação colocava os professores diante de um dilema: participar ou não das formações. A narrativa da formadora explicita bem a situação dilemática que

vivenciavam, uma vez que, por um lado, necessitavam de apoio financeiro para os deslocamentos com vistas às formações e, por outro lado, refletiam sobre as aprendizagens que a formação proporcionava e sobre a importância dessas aprendizagens para as práticas docentes alfabetizadoras. Podemos inferir que a participação sistemática na política de formação despertou interesse dos professores, levando-os, como sugere Weisz (2003, p.118), “[...] a conceber a profissão de professor como uma profissão que pressupõe uma prática de reflexão e atualização constante”. No processo de ir e vir aos encontros de formação continuada vislumbramos essa concepção, por parte dos professores, bem como percebemos que aqueles despertaram para a busca de conhecimentos sobre alfabetização:

Ser formadora do PNAIC acarretou em meu currículo uma série de vantagens, uma delas foi noção do que é realmente alfabetizar, pois foi através do programa que renovei minha prática pedagógica, passei a sentir mais amor pela educação e os conhecimentos sobre estudiosos como Magda Soares que até então não tinha. A formação possibilitou que eu avançasse na minha carreira profissional, além de ter contribuído para que me tornasse fã dessa grande pesquisadora e defensora da alfabetização (Relato, formadora: M. A. L, maio/2018).



O relato da formadora denota a importância da unidade teoria-prática na formação de professores. Conhecer as teorias que abordam o processo de alfabetização e suas implicações metodológicas faculta aos professores a consciência sobre as teorias subjacentes às suas práticas. Ter conhecimentos sobre o ensino, a aprendizagem e, de modo especial, sobre as mudanças conceituais e metodológicas no campo da alfabetização possibilita aos professores tomar decisões conscientes sobre o ensino da leitura e da escrita. A formação continuada, nesta perspectiva, tem como um de seus desafios contribuir para que os professores possam se apropriar, cada vez mais, das teorizações sobre o seu trabalho e sua profissão. Sobre a apropriação de saberes docentes, Gauthier et al (1998) e Tardif (2014) defendem uma perspectiva formativa centrada no contexto de trabalho, ou seja, postulam que os saberes da formação não podem ter uma relação de exterioridade com as práticas docentes, sob pena de se tornarem inócuos.

Para os envolvidos na política, o ideal seria uma formação que se voltasse para o saber fazer, para apresentação de métodos para alfabetizar, mas um dos princípios da formação, como mencionado em outra parte deste texto, a unidade teoria-prática, o que fazia das formações contextos de produção e apropriação de conhecimentos pertinentes à teoria e pedagogia da alfabetização. Formadores e professores necessitavam conhecer os conflitos de ordem teórica e metodológica que



permeiam as reflexões sobre o ensino da linguagem escrita, de modo que pudessem assumir a autoria de suas práticas e que tivessem consciência a respeito dos posicionamentos teórico-metodológicos que delineavam suas escolhas em sala de aula. O relato que apresentamos a seguir anuncia a unidade teoria-prática na formação de alfabetizadores:

[...] Houve avanços extensivos às práticas de sala de aula, uma vez que, na formação continuada em serviço, os professores tiveram oportunidades, quase que únicas, de vivenciar práticas através de oficinas, e conhecimentos teóricos, que foram, ao longo das formações, consubstanciando os fazeres pedagógicos, provocando uma postura de pertencimento e interesse pelo aluno, a saber: vários professores se descobriram alfabetizadores (Relato, formadora: - A. M. B. P, novembro/2018).

A propósito, precisamos esclarecer que a política de formação continuada não se pautava em prescrições para a prática, pelo contrário, defendia a autoria docente e apostava na possibilidade de os professores compreenderem a unicidade teoria-prática a fim de agir conscientemente nas tomadas de decisões no cotidiano das aulas. Para tanto, essa formação oferecia aos professores, segundo o relato da formadora, vivências de oficinas, balizadas nos pressupostos teóricos e metodológicos da alfabetização, possibilitando aos envolvidos o autoconhecimento e o conhecimento de suas práticas, por meio da reflexão.

A respeito da reflexão, Imbernón (2001, p. 48) entende que “[...] a orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes” (IMBERNÓN, 2001 p. 48-49). Diante disso, podemos afirmar que a formação ofertada atendeu a suas prerrogativas no que concerne à formação dos alfabetizadores como promotora de reflexão, baseada na unidade teoria-prática e na concepção dos professores como sujeitos cognoscentes.

Nos relatos de experiência, via rodas de conversa e narrativas escritas, os alfabetizadores puderam narrar suas práticas, à luz dos referenciais teóricos e metodológicos, vivenciando o exercício de autoconhecimento e o reconhecimento da necessidade de gestão da própria formação, isto é, “[...] a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem.” (ALARCÃO, 1996, p. 175). Nas ações de formação, além do compromisso com o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos dos alfabetizadores, a política se preocupava com a dimensão de autoformação, instigando os envolvidos à reflexão sobre como se engajavam nos processos formativos, como ilustra o seguinte relato:

[...] as experiências vividas e as orientações recebidas farão parte da nossa prática na sala de aula e na nossa vida, foi um estudo muito bom, com uma metodologia prazerosa. Nunca mais serei a mesma depois desse curso, me ajudou muito, tanto profissional quanto pessoal, acho que nenhuma formação pedagógica nos ensinou tanto como nesses anos [...] (Relato, formadora: M. O. A. F, novembro/2018).

As reflexões da formadora referem-se a três aspectos que merecem realce: a metodologia da formação, as dimensões profissionais e pessoais imbricadas no processo formativo e as aprendizagens auferidas pelos alfabetizadores. Em relação à metodologia da formação, no início do desenvolvimento da política, enfrentamos as resistências dos alfabetizadores diante dos desafios de compreender as teorias da alfabetização, haja vista que esperavam uma formação centrada meramente no saber fazer. Sobre as dimensões profissionais e pessoais contempladas, ratificamos que um dos componentes essenciais da formação é o conhecimento profissional docente e que não é possível formar professores sem levar em conta a dimensão pessoal de suas existências.

Firmamos nossa posição em relação à inseparabilidade entre o profissional e a pessoa recorrendo ao pensamento freireano ao afirmar que o espaço pedagógico de formação será reacionário se o seu objetivo for o de treinamento do sujeito em formação, “[...] como se a maneira humana de

estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (FREIRE, 1996, p. 50). Relativamente às aprendizagens auferidas pelos alfabetizadores, a narrativa permite-nos inferir que a formação constituiu locus de produção de conhecimentos sobre a prática docente alfabetizadora, em sintonia com necessidades e interesses dos professores.

Não obstante o reconhecimento das contribuições da formação continuada, relatadas pelos alfabetizadores, a política de formação foi afetada por diferentes desafios e intercorrências. Por exemplo, os professores ressaltaram a falta de apoio e incentivo de gestores municipais, que pactuaram a garantia de condições para que esses profissionais participassem das formações. Outro aspecto que afetou a política de formação foi sua descontinuidade, decorrente de mudanças de governo. Esse fato denota que as políticas de formação precisam ser instituídas como políticas de Estado e não de governo. Neste âmbito, os relatos escritos pelos coordenadores e formadores sobre a descontinuidade da política foi o descontentamento; registram que a formação:

[...] alinhou conhecimento, práticas pedagógicas atualizadas, resultados, perfis alfabetizadores engajamento, envolvimento, deslocamento de resultados e dados. Não só isso, mas a convicção de que é condição basilar, importar-se prioritariamente com a alfabetização das nossas crianças. Isso nos foi dito através de dados, de monitoramento com instrumentos próprios do programa, marcados por avanços significativos no município[...] (Relato, formadora: A. M. B. P, abril/2022.).

[...] possibilitou a muitos alfabetizadores uma orientação pedagógica voltada para alfabetização e letramento com propostas e aprendizagens significativas. Alfabetizar letrando passa a ser uma obrigação em benefício das transformações socioculturais e tecnológicas da sociedade contemporânea, uma pena que acabou (Relato, coordenadora: R.S. O, abril/2022.).

Para mim foi um aprendizado muito importante e que contribuiu muito para melhorar meu trabalho, sou grata pela oportunidade que tive de trabalhar com esse programa, [...] ele faz muita falta. (Relato, formadora: J. A, abril/2022.).

Os excertos narrativos aludem aos impasses da descontinuidade da política, notadamente sobre o que representava na formação de professores e sobre seus impactos nas práticas docentes, nas decisões sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da alfabetização.

Aludem, igualmente, a respeito dos aspectos positivos e negativos dessa política, ressaltando como dimensão positiva, principalmente, a fundamentação teórica, o compartilhamento de experiências e conhecimentos e os aprendizados produzidos. Os aspectos negativos mencionados pelos professores se referem à falta de apoio de gestores municipais e à descontinuidade da política.

Em síntese, nosso entendimento é que há necessidade de definição de políticas de Estado para a formação continuada de alfabetizadores, respeitando-os como sujeitos de saberes e como autores de suas práticas. Significa que nos opomos às formações prescritivas, impostas como treinamento com o objetivo de regulação dos professores, de sua profissão e de seu trabalho, haja vista que consideramos a formação como processo de educação dos professores profissional, cujo foco deverá ser o atendimento aos seus anseios e às suas necessidades formativas.

## Conclusão

As experiências vivenciadas pelos coordenadores e formadores no desenvolvimento da política de formação de alfabetizadores, conforme os relatos que apresentamos, ratificam a necessidade da oferta de formação continuada a todos os alfabetizadores no período pós-pandemia, tendo em vista a complexidade da alfabetização e a defasagem na aprendizagem dos estudantes provocadas pelo o

distanciamento, como também do avanço na produção de conhecimentos sobre o ensino da linguagem escrita.

Observamos que a formação de professores, por meio da extensão universitária, oportunizou aliar a formação continuada ao contexto de atuação dos professores e as suas necessidades formativas. A experiência narrada possibilita descortinar novas feições para a formação continuada, no período pós-pandêmico, pressupondo a importância de valorizar os saberes dos professores, a reflexividade (por meio das narrativas de si e das práticas), a unidade teoria-prática, a colaboração e a autoria docente. Compreendemos que a formação de professores, objeto deste estudo, reverberou como significativa, pois enfatizou a unidade teoria-prática nas reflexões desenvolvidas pelos professores, o que realçou o potencial da abordagem (auto)biográfica para que os envolvidos no estudo desenvolvessem o conhecimento de si e a consciência sobre suas práticas.

Avaliamos positivamente as experiências formativas, com a utilização da abordagem (auto)biográfica, visto que essa abordagem, tem o mérito de situar o narrador como protagonista na pesquisa sobre sua prática e, principalmente, como produtor de conhecimentos. Essa abordagem difere de outras por considerar as singularidades das experiências como fontes de conhecimentos, pois permite aos narradores compreenderem os sentidos das ações que desenvolvem ao

longo da vida, principalmente em se tratando de processos formativos e das práticas docentes.

Os relatos analisados revelaram que a oferta de formação continuada aos alfabetizadores deverá ter como subsídios os fundamentos conceituais e metodológicos do ensino da linguagem escrita, partindo dos saberes dos professores e das demandas de suas práticas. Os relatos revelaram, também, a importância das narrativas (orais e escritas) para o desenvolvimento da reflexão, para o compartilhamento de conhecimentos e experiências e para a autoformação dos alfabetizadores. A esse respeito, entendemos que os alfabetizadores necessitam reconhecer seus protagonismos nos processos de formação, o que resultará no engajamento político na formação permanente.

Mediante o exposto, não podemos negar que, se a educação fosse tratada com prioridade, se fosse dada a atenção necessária à educação escolar e se o direito à educação das pessoas, de todas as classes sociais, indubitavelmente, as crianças em plenas condições de aprendizagem teriam oportunidade de aprender a ler e a escrever. Por fim, salientamos que, apesar dos limites decorrentes da implementação de políticas públicas educacionais, a oferta de formação continuada de alfabetizadores, se for sistematicamente planejada e ancorada no conhecimento científico sobre o processo de apropriação da linguagem escrita, poderá reverberar nas práticas docentes.



De modo similar, postulamos a necessidade de ampla discussão sobre o processo escolar de alfabetização, dialogando com os alfabetizadores acerca da realidade do ensino da linguagem escrita, a fim de se estabelecer uma política nacional de alfabetização de crianças no contexto brasileiro que se oriente pelas condições objetivas e subjetivas da profissão docente, das práticas docentes alfabetizadoras e das histórias de vida das crianças.

## Referências

ALARCÃO, I. **FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES: ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO**. PORTO PORTUGAL: PORTO EDITORA, 1996.

ABRAHAO, M. H. M. B. **MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: A (RE)SIGNIFICAÇÃO DAS IMAGENS-LEMBRANCAS/RECORDAÇÕES-REFERENCIAS PARA A PEDAGOGA EM FORMAÇÃO**. EDUCAÇÃO, PORTO ALEGRE, v. 34, n. 2, p.165-172, MAIO/AGO. 2011.

BENJAMIN, W. **MAGIA E TÉCNICA, ARTE E POLÍTICA: ENSAIOS SOBRE LITERATURA E HISTÓRIA DA CULTURA**. SÃO PAULO: BRASILIENSE, 1989.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE APOIO A GESTÃO EDUCACIONAL. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: APRESENTAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA**. BRASÍLIA: 2014.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1987.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1996.

GAUTHIER, C. ET AL. TRADUÇÃO FRANCISCO PEREIRA. **POR UMA TEORIA DA PEDAGOGIA: PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O SABER DOCENTE**. IJUÍ, RS: UNIJUÍ, 1998. (COLEÇÃO FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO).

GIMENO SACRISTÁN, J. **PODERES INSTÁVEIS EM EDUCAÇÃO**. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1999.

IMBERNÓN, F. **FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL: FORMAR-SE PARA A MUDANÇA E A INCERTEZA**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2001.

JOSSO, M. C. **EXPERIÊNCIAS DE VIDA E FORMAÇÃO**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2004.

NÓVOA, A. **OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO**. DOM QUIXOTE: LISBOA, 1995.

NÓVOA, A. FIRMAR A POSIÇÃO COMO PROFESSOR, AFIRMAR A PROFISSÃO DOCENTE. **CADERNOS DE PESQUISA**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, OUT/DEZ, 2017.

PÉREZ-GÓMEZ, A. L. APRENDER A EDUCAR: NUEVOS DESAFIOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES. **REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO** [EM LINEA]. 2010, 24(2), 37-60. DISPONIBLE EM: [HTTPS://WWW.REDALCY.ORG/ARTICULO.OA?ID=37419198003](https://www.redalcy.org/articulo.oa?id=37419198003). ACESSO EM 10 FEV. 2022.

TARDIF, M. **SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**. 17 ED. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2014.

WEISZ, T. **O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM**. PALAVRAS DE PROFESSOR. EDITORA ÁTICA, 2003.

ZEICHNER, K. M. UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A REFLEXÃO COMO CONCEITO ESTRUTURANTE NA FORMAÇÃO DOCENTE. **Educ. Soc.**, CAMPINAS, VOL. 29, N. 103, p. 535-554, MAIO/AGO. 2008 DISPONÍVEL EM [HTTP://WWW.CEDES.UNICAMP.BR](http://www.cefes.unicamp.br).