

## **Dos rios da palavra alheia à nascente da palavra própria: as políticas de resultados contemporâneas para a formação do docente alfabetizador e as políticas de conhecimento produzidas nos espaços coletivos e autônomos de formação**

From the rivers of someone else's word to the source of one's own word:  
contemporary results policies for the training of literacy teachers and the  
knowledge policies produced in collective and autonomous training  
spaces

De los ríos de la palabra ajena al origen de la propia palabra: las  
políticas de resultados contemporâneas para la formación de  
alfabetizadores y las políticas de conocimiento producidas en espacios  
de formación colectivos y autónomos

Elizabeth Orofino Lucio 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil  
orofinolucio@gmail.com

*Recebido em 08 de julho de 2024*

*Aprovado em 29 de agosto de 2024*

*Publicado em 20 de maio de 2025*

### **RESUMO**

O presente estudo é alinhavado em três principais fios: i) a análise acerca das reformas educacionais contemporâneas no campo da alfabetização, inter-relacionando questões macro, meso e micro, como o elo Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, Observatório da Educação, Nova Capes e Compromisso Nacional Toda Criança Alfabetizada; ii) a reflexão acerca do trabalho em rede de formação na América Latina; iii) as narrativas docentes produzidas e/ou compartilhadas nos encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará (FALE/UFPA) sobre a possibilidade de uma alfabetização alicerçada na autoria, na interlocução e no sentido. Esta pesquisa sustenta-se em princípios éticos, políticos e metodológicos do campo dos estudos da linguagem na área do pensamento de Mikhail Bakhtin e na esfera da política dos estudos de Leher; Lucio; e Geraldi e Geraldi. Conclui-se que as perspectivas das políticas gerencialistas corroboram para uma pedagogia do resultado e que as narrativas produzidas no FALE

ajudam e provocam a pensar a alfabetização como ato político, como exercício discursivo de elaboração, reflexão, construção de sentidos, interlocução, compreensão e legitimação de si e do outro. As narrativas potencializam a compreensão de que está em jogo um saber para além da codificação/decodificação do escrito: a leitura do mundo, a ampliação de repertórios, de modos de ler e sentir o mundo. Elas fazem pensar que o alfabetizar, como ato político, ético e estético, exige a desconfiança aos movimentos e discursos de despotencialização e negação do caráter criador e potente que também constitui a escola.

**Palavras-chave:** Política de formação de professores; Alfabetização; Formação em rede.

## ABSTRACT

The present study is based on three main threads: i) the analysis of contemporary educational reforms in the field of literacy, interrelating macro, meso and micro issues, such as the link National Network for Continuing Teacher Training, Education Observatory, Nova Capes and National Commitment Every Literate Child; ii) reflection on training networking in Latin America; iii) the teaching narratives produced and/or shared in meetings of the Flor do Grão Pará Literacy, Reading and Writing Forum (FALE/UFGA) about the possibility of literacy based on authorship, dialogue and meaning. This research is based on ethical, political and methodological principles from the field of language studies in the area of Mikhail Bakhtin's thought and in the sphere of politics in the studies of Leher; Lucio; and Geraldi and Geraldi. It is concluded that the perspectives of managerialist policies corroborate a pedagogy of results and that the narratives produced in FALE help and provoke thinking and affirming literacy as a political act, as a discursive exercise of elaboration, reflection, construction of meanings, interlocution, understanding and legitimization of self and others. Narratives enhance the understanding that knowledge beyond the coding/decoding of writing is at stake: reading the world, expanding repertoires, ways of seeing, reading and feeling the world. They make us think that literacy, as a political, ethical and aesthetic act, requires constant distrust of movements and discourses of disempowerment and denial of the creative and powerful character that also constitutes the school.

**Keywords:** Teacher training policy; Literacy; Network training

## RESUMEN

El presente estudio se fundamenta en tres ejes principales: i) el análisis de reformas educativas contemporáneas en el campo de la alfabetización, interrelacionando cuestiones macro, meso y micro, como vínculo Red Nacional de Formación Continua de Profesores, Observatorio de Educación, Nova Capes y Nacional Compromiso Cada

niño alfabetizado; ii) reflexão sobre trabalho em red de formación en América Latina; iii) las narrativas didácticas producidas en encuentros del Foro de Alfabetización, Lectura y Escritura Flor do Grão Pará (FALE/UFPA) sobre la posibilidad de una alfabetización basada en autoría, diálogo y significado. Esta investigación se fundamenta en principios éticos, políticos y metodológicos provenientes del campo de estudios del lenguaje en el área del pensamiento de Mikhail Bakhtin y en el ámbito de la política en los estudios de Leher; Lucio; y Geraldi y Geraldi. Se concluye que perspectivas de políticas gerencialistas corroboran una pedagogía de resultados y que las narrativas producidas en FALE ayudan y provocan pensar y afirmar la alfabetización como acto político, como ejercicio discursivo de elaboración, reflexión, construcción de significados, interlocución, comprensión y legitimación de uno mismo y de los demás. Las narrativas mejoran la comprensión de que está en juego un conocimiento más allá de la codificación/descodificación de la escritura: leer el mundo, ampliar repertorios, formas de leer y sentir el mundo. Nos hacen pensar que la alfabetización, como acto político, ético y estético, requiere una desconfianza constante hacia los movimientos y discursos de desempoderamiento del carácter creativo y poderoso que también constituye la escuela.

**Palabras clave:** Política de formación docente; Alfabetización; Entrenamiento en red.

## Introdução

Assim como existem as palavras “vento”, “fogo”, “água”, as pessoas acham que pode haver a palavra “vida”, mas não. Vida é transcendência, está para além do dicionário, não tem uma definição.  
Ailton Krenak

Início este artigo registrando como epígrafe, ou seja, palavra inicial que ilumina o texto, o fragmento do livro intitulado “A vida não é útil”, de autoria de Ailton Krenak, para problematizar desafios da formação docente da/na área da alfabetização no Brasil.

Inserir as palavras rio, nascente, vida é uma maneira de traduzir o contexto histórico educacional contemporâneo e marcar com a voz, a própria voz docente, reflexões sobre as reformas educacionais, a formação do docente alfabetizador e o nascedouro da vida de uma formação outra.

Este artigo resulta de estudos em andamento desde 2017, realizado pelo Laboratório Sertão das Águas da Universidade Federal do Pará, em que se pretende

impactar a formação e a atuação docente, partindo da realização de pesquisas com os profissionais nos contextos escolares e universitários e *não sobre eles*. Tomo como fios condutores as teorias enunciativo-discursivas, especialmente as de perspectiva bakhtiniana e o projeto político-epistemológico iniciado por Freire, ao longo de sua trajetória como educador na América Latina, para pensar os projetos coletivos de educação que nascem da insubmissão às práticas educativas forjadas nas reformas educacionais e seus desdobramentos na formação de professores(as) e, consequentemente, na produção de saberes pedagógicos construídos na relação escola-universidade.

No atual contexto nacional, a Pedagogia de resultados (Lucio; Varejão, 2013), com seu caráter prescritivo, padroniza os saberes e define questões de ensinoaprendizagem. Para executar a política, é preciso técnica. Mas a técnica não resolve o confronto cultural, pois “projetos de perspectiva monocultural não dão conta de educar a comunidade pluricultural” (Esteban, 2012). Uma vez que estudantes e professores pertencem às culturas (afro-descendentes, indígenas, caboclas, afro-indígenas, ribeirinhas), tornam-se importantes os projetos que acompanhem a realidade pluricultural brasileira.

As grandes questões que envolvem a standardização da formação dos docentes alfabetizadores no atual contexto, desde a constituição da Rede Nacional de Formação de Professores/RNFC em 2003, até o Compomisso Nacional Toda Criança Alfabetizada em 2024, são: (a) a desprofissionalização do professor e a premiação com bônus, ou seja, práticas educacionais pautadas pelo princípio da meritocracia; (b) a regulação, a gerência e a qualificação da gestão pública pelos padrões privados, em muitos casos com total exclusão da participação dos educadores; (c) a padronização do trabalho pedagógico de forma monocultural, por meio de utilização de materiais instrucionais homogêneos que tendem “a aumentar a probabilidade de fracasso dos alunos com maiores dificuldades e a submeter os professores a maiores níveis de frustração e constrangimento no trabalho” (Gatti; Barretto; André, 2011; Evangelista, 2017) como uma forma de desqualificar o trabalho docente; e (d) a lógica das avaliações e do ranqueamento que se constituem em um

retorno às teorias subjetivistas e não da coletividade, e até mesmo uma volta das teorias de privação e déficit cultural. Numa visão panorâmica do cenário educacional brasileiro, constata-se que a universidade encontra-se na encruzilhada entre atuar na formação humana e na produção de novos conhecimentos ou ser consolidadora de uma política tecno-educacional, ratificada nos editais de fomento à pesquisa e nos programas de formação docente “submetidos” à Política e Programas no campo da alfabetização.

O trabalho apresentado neste artigo está circunscrito a um espaço de formação permanente docente e propõe a universidade como locus da formação de professores, privilegiando a dialogia entre os atores da escola e formadores pesquisadores universitários, por meio de uma proposta de formação, cuja dinâmica narrativa toma o docente como sujeito do ato formativo. Partindo dessa premissa, adotaram-se princípios epistemopolíticos que resultam em “ações de formação e investigação comprometidas com o diálogo entre a universidade e a escola básica. Segundo minha perspectiva, a circularidade entre “prática-teoria-prática” potencializa processos de construção de conhecimentos articulados aos saberes e experiências de professores e estudantes, sejam adultos, jovens e/ou crianças” (Sampaio, 2021, p. 221).

A partir das ações de investigação-formação, tendo como base a escola, a implementação do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará e a fundação do Coletivo Encantados de Docentes Narradores(as) do Portal da Amazônia nasceu como parte das ações do Laboratório Sertão das Águas, construído pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Sertão das Águas juntamente com docentes da Educação Básica. Esse coletivo é articulado com duas experiências de redes que nos referenciam político-epistêmico-metodologicamente na construção e produção de formas outras de fazer a (trans) formação de professores(as).

Dessa forma, este artigo está dividido em quatro partes: inicialmente, mostrarei a atual contextualização histórica das políticas de formação docente na área do ensino de leitura e escrita brasileiras. Em seguida, tratarei do cerne da questão, apresentando o trabalho em redes de formação na **América** Latina. Logo após, abordarei os encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará e o Coletivo

Encantados de Professores Narradores(as) do Portal da Amazônia. Finalmente, proporei uma reflexão sobre a possibilidade de uma alfabetização alicerçada na autoria, na interlocução e no sentido.

### **Margens: as políticas de formação docente e os desafios da universidade e da escola pública brasileira na contemporaneidade**

O cenário atual educacional brasileiro, principalmente a partir dos anos 2000, tem apresentado diversas iniciativas de programas de formação continuada docente, notadamente no campo da formação de professores de leitura e escrita dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre a contextualização da Educação a partir do século XXI e os marcos legais que entrelaçam a formação de professores alfabetizadores.

Os programas de formação estão inseridos em “dois projetos distintos de sociedade, de educação, de formação de professores e de escolas”, conforme sinaliza Brezinski, (2010) que, apoiada em Pino (2007), destaca que as maiores convergências estão “na identificação da existência da crise dos sistemas e das políticas educacionais”, enquanto as divergências se evidenciam mais “na análise, nas políticas públicas da educação, portanto nos encaminhamentos das soluções e práticas sociais”, ou seja, nas soluções: um projeto de perspectiva histórico-social de Educação que defenda a educação pública de qualidade para todos, o respeito pelas culturas e que se engaje na luta contra as desigualdades sociais, educacionais e econômicas; e um outro projeto: o de um Estado regulador, que toma como prioridade o arcabouço normativo, os “critérios de regulação, de avaliação e de certificação de competências na formulação de políticas de formação de professores” (ibidem, p.755ss).

Na lógica das reformas educacionais (Leher, 2010; Evangelista; Shiroma, 2007; Freitas, 2002; Barretto, 2015), que são pensadas, de um modo geral, para os professores e professoras, e não *com* eles/elas, existe uma tentativa de homogeneizar os espaços de formação e os docentes, fazendo que a atuação desses profissionais

seja cada vez menos autônoma, culminando em maneiras de ensinar, avaliar e aprender o que os professores não pensaram, não refletiram e não criaram. Nesse sentido, trago duas questões que me parecem pertinentes: quais os limites e possibilidades da formação no modelo reformista no contexto brasileiro? Quais foram os percursos de autoria dos diversos grupos em distintas instâncias dessa formação?

A complexidade do debate sobre esse assunto emerge da necessidade de buscar analisar questões que estão relacionadas à formação docente e à alfabetização, procurando verificar a influência nas políticas, planos e programas educacionais, especificamente no que se refere ao campo da alfabetização e da formação de professores, como verifica-se na tabela abaixo:

Tabela 1 - Políticas Contemporâneas de Educação no campo da Alfabetização: entre o público e o privado

| Políticas/Planos/Programas                  | Legislação                           | Eixo correspondente     |
|---|--------------------------------------|-------------------------|
| Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC) | Edital Público N° 01/2003 – SEIF/MEC | Formação de Professores |
| Pró-letramento (PPL)                        | Orientações para RNFC, 2005          | Formação de Professores |
| Nova Capes                                  | Projeto de lei 7.569/2006            | Formação de professores |
| Observatório da Educação (OBEDUC)           | Decreto Presidencial nº 5.803        | Formação de Professores |
| Provinha Brasil                             | Portaria normativa do                | Avaliação               |



|  |  |   |
|--|--|---|
|  | MEC nº<br>10/2007  |   |
| Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)                   | Portaria Normativa nº 867, de 4 de julho de 2012<br>Lei Provisória n. 12.801, de 24 de abril de 2013 | Formação docente/Ciclo de Alfabetização |
| Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)                                  | Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013   | Avaliação                               |
| Base Nacional Curricular Comum   | Portaria MEC nº 790/2016, de 27 de julho de 2017   | Currículo/Alfabetização/Formação        |
| Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC Educação Infantil) | Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017   | EI/Currículo/Alfabetização/Formação     |
| Programa Mais Alfabetização  | Portaria MEC nº 142/2018   | EB/Alfabetização/Formação               |
| Política Nacional de Alfabetização   | Decreto nº 9.765/2019  | EB/Alfabetização/Formação               |
| Programa Tempo de Aprender   | Portaria MEC nº 208/2020   | EB/Alfabetização/Formação               |
| Compromisso Toda Criança Alfabetizada                                      | Decreto 11.556 /2023   | EB/Alfabetização/Formação               |

Fonte: A autora



Compreendo como marcos legais desse contexto, no âmbito da formação, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC) (Edital Público N° 01/2003 - SEIF/MEC), do Observatório da Educação (OBEDUC) (Decreto nº 5.803/200) e da Nova Capes (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007); o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), consubstanciado na Lei N.º 13.005, de 25 de julho de 2014 e o Compromisso Nacional Toda Criança Alfabetizada (CNTCA), instituída pelo Decreto nº 11.556/2023, em 12 de junho de 2023, por serem ações que focalizam a formação do alfabetizador.

É importante destacar que a RNFC, o OBEDUC e a Nova Capes eram responsáveis pelo fomento de programas de formação docente e estudos e pesquisas em Educação, tendo como finalidade a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em Educação e o elo ensino básico e universidade, incentivando as ações de formação docente e a pesquisa aplicada. Os eixos articuladores desses marcos legais são: educação básica, formação continuada e educação superior.

O PNE prevê a estruturação de processos pedagógicos, avaliação e monitoramento, fomento ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras; promoção e estímulo à formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças e estímulo à articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e as ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização.

O CNTCA tem como pilares a governança e gestão, formação, infraestrutura, avaliação e boas práticas. Em todos os marcos, há o registro da formação continuada de professores alfabetizadores o que pressupõe o trabalho docente como tema central dos enunciados, sob diferentes perspectivas, mas pautada no “enfoque técnico-academicista e consiste na formação massiva de professores, em que o professor aplica conhecimentos produzidos por especialistas externos, a partir de um controle da prática docente” (Amiguiño; Canário, 1994, p. 17).

Roberto Leher (2010) faz uma análise muito pertinente acerca do que ele chama de expropriação do conhecimento do professor. Embora esteja mais voltada para a questão da formação inicial no Brasil, destaco sua crítica ao determinismo

tecnológico das políticas educacionais, influenciadas pelos Organismos internacionais como CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, criada em 25 de fevereiro de 1948), Banco Mundial, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), e, principalmente, nos documentos elaborados por redes de alianças de vários atores, de grandes empresas.

É bom pensar que o professor cada vez mais aceita menos ser “fabricado”, “reificado”; que protesta, contesta, que deseja autonomia, pondo-se num caminho de não-alienação, que se rebela contra o esvaziamento da formação docente, porque compreende, a partir de uma perspectiva política, o desmonte de uma certa imagem do professor e da formação de uma outra imagem, intensificada ao longo da década de 90, mas que ecoa até hoje nas políticas e na pedagogia de resultados.

O momento histórico na Educação Brasileira vem carregado de dúvidas, apreensões e polêmicas, que reconfiguram o retrato nacional, a concepção de alfabetização e o elo com a avaliação em larga escola. A meritocracia indica um “empobrecimento” do papel da escola em cumprir seu objetivo de garantir o acesso ao conhecimento produzido ao longo da história humana, alinhando-se exclusivamente à lógica da avaliação, com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais pela via da restrição ao que é ensinado e, conseqüentemente, aprendido. Dessa forma, pode-se imaginar que ela poderá ser nociva ao desenvolvimento da educação. É preciso retomar esse debate na atualidade por meios de velhos questionamentos: de que alfabetização estamos falando nos documentos oficiais destinados às escolas públicas? Para que classe? Para que região do país? De que concepção de classe e cultura nós estamos falando? Qual escola pública? Os programas e as políticas de formação são realizados para os docentes da escola básica ou com eles? De que forma a escola básica, lugar de produção, criação e renovação de saberes e conhecimentos pedagógicos, é ressignificada nos programas e nas políticas de formação?

É nesse contexto, aliado aos desafios da alfabetização na América Latina e a complexidade cotidiana amazônica, que vive a universidade e o trabalho em rede e a

escola que dialoga com o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará e o Coletivo Encantandos de Docentes Narradores no Portal da Amazônia, dando início ao processo de formação instituinte.

### **Rio de Redes de Formação na América Latina**

A América Latina é caracterizada pelos movimentos de luta pela Educação e o nascimento da ideia de redes pedagógicas, populares e educadoras, que surgiu no final dos anos de 1960, a partir do movimento de educação popular freiriano, que articulou coletivos de alfabetizadores(as) em círculos de cultura, articulando um dos maiores princípios do trabalho coletivo, que é a construção horizontal do conhecimento.

Nos anos 80, surgiram as primeiras experiências dos movimentos pedagógicos, baseados em coletivos e em redes de docentes, que se articularam a partir da formação, investigação e inovação como práticas de lutas e resistências às propostas tecnocráticas e neoliberais na Educação. Destaco dois importantes movimentos que antecederam a este momento, que foram o Movimento Pedagógico Nacional e a Expedição Pedagógica Nacional, na Colômbia, e os Centros de Autoformação Docente, no Peru (Suárez; Argnani, 2011). Essas ações mobilizaram coletivos de docentes no Brasil, nos anos de 2000, a partir da formação da Rede de Investigação na Escola (Rede RIE) e da Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências (Rede FORMAD), que representam no Brasil a Red de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad.

A primeira aproximação que fiz com o trabalho em rede foi a partir do *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita*<sup>1</sup> (FALE UNIRIO) e do encontro com a Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências (Rede FORMAD), vinculada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO)<sup>2</sup>, que integra, juntamente com a Rede de Investigação na Escola (Rede RIE), as duas redes brasileiras convocantes

da Red Ibero Americano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad.

A Rede FORMAD se enredou pelo Norte do país, por meio da implementação do FALE Flor do Grão Pará, em março de 2018, que teve como desmembramento a criação do Coletivo Encantado de Professores Narradores(as) do Portal da Amazônia.

### **Nascente do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará e o Coletivo Encantados de Professores Narradores(as) do Portal da Amazônia**

O FALE é uma formação docente instituinte, alicerçado no exercício da docência, no coletivo docente de partilha de práticas pedagógicas na, a partir de e com a experiência (Sampaio, 2014). Tendo por base a premissa de que a formação é um espaço de emancipação “porque a única coisa que se aprende é a própria potência: que se pode ler por si mesmo, escrever por si mesmo, pensar por si mesmo” (LAROSSA, 2015), tomo a experiência do FALE para realizar um reencontro com o que apreendemos, pensamos e vivemos em forma de palavras, sabendo sempre que a formação se faz “na compreensão crítica e não estreita ou ingênua de cada prática específica, no quadro geral da prática social de que participam. E a compreensão crítica, seja da prática específica, seja da prática social, demanda a formação política(...)” (Freire, 1978).

Ao trazer a palavra como linguagem, como forma de expressão íntima e efetiva das relações sociais, compreendo que é na tonalidade discursiva dos enunciados que o sujeito se constitui. As relações dialógicas se configuram de modo interativo, em que as ações e as palavras do outro se tornam um rio com preamar e reponta, enchente e vazante de palavras compartilhadas, atravessando, complementando e participando do enunciado posto. A palavra, como materialidade semiótica, permite àqueles que com ela ou por ela se fundem, uma multiplicidade de ações expressivas e interativas, o que permite ao interlocutor “compartilhar”, “conhecer”, “sentir” e “respeitar a cultura”.

Tendo a palavra como forma de expressividade e de interação social, questiona-se: sendo a região Norte considerada o “berço da oralidade”, que

concepção de alfabetização alicerça o trabalho cotidiano dos docentes nas escolas? De que maneira a cultura amazônica emerge no FALE Flor do Grão Pará? Que indícios as narrativas alfabetizadoras apresentadas no FALE trazem sobre um alfabetizar mesclado pela discursividade e pela produção de sentido? Que temporalidade se faz presente nos modos de alfabetizar narrados?

Essas perguntas me convocam a pensar, a prestar um pouco mais de atenção e aprender com os ensinamentos que as narrativas (docentes) nos dão (Benjamin, 1994). No entanto, antes de mergulhar nessas questões, de enfrentar desafios e discussões que a pesquisa com narrativas demanda, gostaria de narrar um pouco do contexto da investigação e de como cheguei até aqui, posto que toda pesquisa é, de alguma forma, uma caminhada, um caminhar (Masschelein; Simons, 2014) e pesquisar narrativamente é, também, entre outras ações, construir uma narração acerca de um percurso investigativo-formativo singular.

No período de 2018 e 2023, um total de seis encontros bimestrais anuais foram realizados e destaco oito encontros do FALE Flor do Grão Pará com as seguintes temáticas: “Isso aí açai: o ouro negro da nossa terra: uma prática interdisciplinar em alfabetização”; “Menina bonita do laço de fita: qual é o segredo da leitura e da escrita?”; “Por uma pedagogia do gesto: experiências de leitura e escrita com surdos e ouvintes no cotidiano”; “Saberes e Sabores dialógicos na EJA e no PROEJA”; “Professora no seu celular tem Naruto?” Alfabetização e Cibercultura”, “Égua mana(o), isso é alfabetizar: entre a compreensão da escrita, jogos criativos e textos literários”, “Olha que pai d’égua: a prática alfabetizadora do cotidiano escolar do primeiro ano” e “Di Rocha! Vídeo em ação e lápis na mão! O desafio do trabalho com os gêneros digitais na alfabetização.”

A elaboração coletiva de narrativas docentes, orais e/ou escritas, provoca a configuração de *comunidades de atenção mútua* (Connely; Clandinin, 1995) entre os professores(as) – da escola básica e da universidade – favorecendo a formação de coletivos docentes. O Coletivo Encantados de Professores Narradores(as) do Portal da Amazônia nasceu como resultado dos encontros do FALE Flor do Grão juntamente com docentes da Educação Básica.

A Red Formard nos aproximou da Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, vinculada à Universidade de Buenos Aires, e o Professor Pesquisador Daniel Suárez, nos apresentou a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas como um dispositivo epistemopolítico de formação.

Narrar o que são, o que fazem, como fazem, por que fazem traduz muito das pautas de (re)existência dos(as) docentes envolvidos nesse trabalho e, principalmente, os saberes que são construídos na escola. O pressuposto formativo consiste em que os(as) professores(as) produzam seus relatos de experiência pedagógica e (com)partilhem as experiências, os saberes, as ressignificações no FALE, em mesas de trabalho coletivas e entre pares. Sendo assim, esta comunidade interpretativa mobiliza-se para as tradições culturais produzidas no processo de conhecimento gerado com/na formação o que envolve o confronto cultural, pois “projetos de perspectiva monocultural não dão conta de educar a comunidade pluricultural” (Steban, 2011). Uma vez que estudantes, professores, coordenadores, gestores pertencem às culturas (afro-descendentes, indígenas, caboclas, afro-indígenas, ribeirinhas), tornam-se importantes projetos de formação que acompanhem a realidade pluricultural amazônica.

O Coletivo Encantados de Docentes Narradores(as) começou a se constituir a partir do trabalho realizado com professores(as), coordenadores(as), gestores(as) da Educação Básica e licenciandos(as) de diversos cursos no FALE Flor do Grão Pará, vinculados a universidades públicas, faculdades privadas, à rede estadual de educação do estado e às cento e quarenta e quatro redes municipais de educação do Pará. Ao considerar que toda formação é uma ação coletiva, realizada de forma (com)partilhada, o coletivo de docentes, pesquisadores(as) e estudantes uniram-se a partir de movimentos colaborativos para discutir, produzir e debater as experiências pedagógicas produzidas nos encontros de formação, como *lives* e outras mobilizações.

O coletivo articula-se com um projeto, que pulsa vida, que busca reposicionar os saberes que foram negados pelo modelo de educação neoliberal, partindo da

produção do conhecimento a partir dos(as) autores(as) do campo educativo, ou seja, os professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) da escola.

Esse movimento vem inspirando os coletivos docentes na construção de outra política de conhecimento, uma política que não faz expropriação do conhecimento do professor (Leher, 2010, 2020), uma vez que os seus princípios e ações mobilizam intervenções e alternativas de construção de saberes; confrontam práticas individualistas geradas pelas políticas educacionais neoliberais; valorizam o trabalho compartilhado, abrindo caminhos para refletir as experiências; visibilizam pedagogias outras que nascem nas relações comunitária e política, construídas na escola; valorizam o trabalho docente e a investigação em rede como forma alternativa de organização coletiva e recriação dos processos de formação docente. Uma rede que compreende o papel do docente como agente da pedagogia, como construtor(a) do seu próprio saber (Duhalde, 2015).

No FALE e no Coletivo, é realizada a formação permanente, pensando com Garcia e Smolka, que o professor não é “fabricado”, “retificado” e que um professor alfabetizador *não se faz de uma hora para outra, é peça fina* (Dostoiévski, 2016).

Pondo-se no caminho de não alienação, o professor alfabetizador vislumbra o desmonte de sua imagem de realizador de “práticas exitosas”, “boas práticas” e peça de uma política de resultados e de ratificação de palavras alheias que caracteriam as políticas e programas de formação e escolhe como uma contra-palavra ao viés gerencialista das políticas educacionais (Geraldi; Geraldi, 2012). Sendo assim, ao integrar o FALE, o coletivo e o trabalho em rede se une a uma *comunidade de (auto)formação docente (com)partilhada* e torna possível a tessitura de diálogos que permitem problematizar maneiras aprendidas e apreendidas de fazer e pensar a prática alfabetizadora implicada com a complexidade e realidade local e por meio de sua *palavra própria*.

A partir de sete anos de eventos de pesquisa, documentados narrativamente no FALE Flor do Grão Pará, é possível chegar a algumas leituras compreensivas que corroboram para pensar os princípios de uma alfabetização alicerçada na política de conhecimento das águas amazônidas:



- i. a dialogia como princípio e, por isso, a palavra alheia é considerada a base material como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico alfabetizador, visando assim fortalecer as crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita que corrobore para afirmação de seu estar no mundo como um sujeito amazônida.
- ii. A palavra do outro é uma necessidade, e o aluno procura um movimento vivo de interlocução com a professora e com os colegas que permita sua inserção e notoriedade, mas principalmente pelo desejo de construir com o outro novos sentidos pluriculturais.
- iii. As experiências vividas na Belém metropolitana, nos interiores e ilhas, pelos ribeirinhos, pelos indígenas e pelos quilombolas criam conexões com as vivências escolares, em que a sua cultura vivida, por meio do seu cotidiano, vai dialogando com a escola, concluindo-se, então, que não há como alfabetizar sem esses elementos culturais do cotidiano, sem reconhecer as diversas manifestações socioculturais e religiosas que dão forças para a vida comunitária e a sustentabilidade possível por entre experiências singulares, insulares, interioranas e metropolitanas.
- iv. A sala de aula constitui-se em um espaço de construção sociocultural do poder argumentativo/inferencial da criança.
- v. O currículo alfabetizador deve ser implicado com as questões sociais discentes e surge das práticas sociais e culturais, advindas do cotidiano dessas crianças e desses docentes, que estabelecem claramente para si o domínio da leitura e da escrita e o sentido da cultura escrita para seu dia a dia ou a partir dele.
- vi. As produções orais e escritas dos alunos, apresentadas nos eventos do FALE, possibilitaram-me trazer uma discussão acerca da didatização acrítica de práticas de leitura e escrita em função de um viés gerencialista e da pedagogia dos resultados na Educação pública no contexto paraense.

- vii. As reformas curriculares e a imposição de parâmetros, bases curriculares únicos e homogeneizantes demonstram a perversidade dos exames externos únicos, as provas classificatórias, as políticas de formação docente formatadas e os materiais didáticos homogêneos.
- viii. As experiências, saberes e culturas locais estão sendo invisibilizadas e desconsideradas na formação e no processo de ensino inicial da leitura e da escrita.

Considero o FALE Flor do Grão Pará e o Coletivo Encantados de Professores(as) Narradores no Portal da Amazônia como os olhos d'água do processo alfabetizador, como experiência e prática horizontal de formação instituinte entre universidade e escola básica que apontam para a defesa de um processo de formação permanente docente, na qual professores/as da escola básica e da universidade sejam compreendidos como sujeitos produtores de saberes, atores, autores(as) e escritores(as) de suas práticas.

### **Foz: a possibilidade de uma formação e de alfabetização alicerçada na autoria, na interlocução e no sentido**

A vida voltará a pulsar na formação do alfabetizador e no processo de construção inicial da leitura e da escrita quando tomarmos como cerne da formação a pedagogia do conhecimento proporcionado pelo trabalho com as autorias que se distanciam dos programas educacionais governamentais impostos em nível macro, meso e micro pelos órgãos educacionais. As narrativas oralizadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará, posteriormete escritas, lidas e discutidas entre pares no Coletivo Encantados de Professores(as) Narradores(as) do Portal da Amazônia, resultam de um processo de escuta alteritária construída e reconstruída ao longo da formação. São narrativas insurgentes e insubmissas que mostram que alfabetizar é ler o mundo e escrever inscrevendo-se, com a própria voz e palavra própria. Esse movimento de desmetodização e dessequenciação didática do Ensino da leitura e da escrita vivido pelos professores narradores traz uma abertura

ao *aprenderensinar* como exercício, experiencição da autoria e o abandono de modos de fazer pensados *a priori* por outros. Apostam, portanto, na invenção, na possibilidade da coletividade docente e reafirmam o caráter político da alfabetização, a indissociabilidade entre escrita e pensamento, entre escrita e vida, entre o educar/alfabetizar.

## Referência

AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui (Orgs.). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa: Educa, 1994.

BARRETTO, ELBA SIQUEIRA DE SÁ . **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação , v. 20, p. 679-701, 2015.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.556/2023**, em 12 de junho de 2023, Compromisso Nacional Toda Criança Alfabetizada. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília:

BRZEZINSKI, Iria. **Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito às culturas e às formas de vida**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: Autêntica/ UFMG, 2010. p. 750-769.

CONNELLY, F. Michael & CLANDININ, D. Jean. **Relatos de Experiência e Investigación Narrativa**. In: RODRÍGUEZ, Maria Luiza & LARROSA, Jorge (orgs). **Déjame que te cuente – ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DUHALDE, Miguel Ángel (coord.) **Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar**. Revista Brasileira de

Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>. Acesso em: 10 abr. 24.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**. REVISTA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, v. 2, p. 166-188, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n.80, p. 137-168, 2002.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. GERALDI, Maria Grisolia;

GERALDI, Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. **A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel**. INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação, Goiânia, v. 1, 1975 –: FE/PPGE/UFG, 1975, v. 37, n. 1, jan./jun./2012

LAROSSA, Jorge. **Tremores-escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEHER, Roberto. **25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período**. In: GUIMARÃES, C. (Org.), BRASIL, I. & MOROSINI, M. V. **Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita (tese)**. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tElizabethOrofino.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

LUCIO, Elizabeth Orofino; VAREJÃO, Joana d'Arc Souza Feitoza. **A pedagogia de resultados e a pedagogia do ato responsivo responsável: o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita nas políticas educacionais contemporâneas para a formação docente**. 36ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-

GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL. 2013, Goiânia. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13\\_3336\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13_3336_texto.pdf). Acesso em: 10 mar. 2014.

PINO, Angel. **Violência, Educação e Sociedade**: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. Educação e Sociedade, v. 100, p. 763-785, 2007.

SAMPAIO, Carmem Sanches. **Redes de formação docente**: pensar por si é pensar com o outro. In.: RIOS, Jane Adriana V. P. (org.). Profissão docente em questão! Salvador: EDUFBA, 2021. p. 217-240.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago. **Pesquisas com os cotidianos e formação docente**: artes de fazer com. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra. (Orgs.). **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas na pesquisa em educação. 1ªed. Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2014, v. 1, p. 147-158.

SUÁREZ, Daniel Hugo; ARGNANI, Augustina. **Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico**: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 43-56, jul./dez. 2011.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> O FALE foi uma ação de pesquisa, ensino e extensão oficialmente cadastrado junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), com o projeto intitulado *Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita*, coordenado pela Profª. Drª. Carmen Sanches Sampaio, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), entre os anos de 2007 e 2013. O objetivo maior do projeto era investigar saberes e fazeres alfabetizadores e investir no diálogo entre universidade e escola básica. O FALE, hoje, embora não exista mais como projeto de pesquisa, ainda acontece como ação de formação na Unicamp, sob a coordenação do Prof. Dr. Guilherme Prado, na UERJ/FFP, sob a coordenação da Profª. Drª. Mairce Araújo, e na UFPA, com a coordenação da Profª. Drª. Elizabeth Orofino, configurando-se como uma ação da *Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências* (Rede Formad). Para mais informações sobre a Rede Formad, acessar: <http://www.redeformad.com.br>

<sup>2</sup> Rede coordenada pela Profª. Drª. Carmen Sanchez Sampaio (UNIRIO) desde sua criação em 2010 e, recentemente, pela Profª. Drª. Jane Rios (UNEB). Foi criada por um grupo de professoras alfabetizadoras em articulação com coletivos docentes e grupos de estudos e pesquisas. Atualmente é uma rede que integra ações de docentes universitários e da educação básica dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Pará (SAMPAIO, 2021).