

## Políticas de formação continuada de alfabetizadores na perspectiva de experiências formadoras

Continuing training policies for literacy teachers in perspective of training experiences

Políticas de formación continua para profesores de alfabetización desde la perspectiva de experiencias formativas

Antonia Edna Brito   
Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil  
antonedna@hotmail.com

*Recebido em 05 de julho de 2024*

*Aprovado em 19 de setembro de 2024*

*Publicado em 20 de maio de 2025*

### RESUMO

Este artigo analisa políticas de formação continuada de alfabetizadores desenvolvidas no contexto brasileiro, nos últimos dez anos, objetiva refletir sobre os desafios dessas políticas no que concerne ao atendimento às necessidades formativas de alfabetizadores e à premência do desenvolvimento de processos emancipatórios e humanizadores nesse âmbito. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e documental, que toma como referência a teoria crítica e os estudos sobre os processos formativos como possibilidade de experiência formadora. A formação continuada é aquela que ocorre durante todo o percurso profissional docente, tem natureza processual e objetiva corresponder às necessidades dos professores. Caracteriza-se, portanto, como processo permanente, que pode ocorrer a partir de ações institucionais e de iniciativas dos professores. É compreendida como processo que pode afetar os professores e suas práticas, assim como pode contribuir para a reorientação das teorias e práticas docentes e, ainda, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. O estudo conclui que há necessidade de investimentos em processos de desenvolvimento profissional que possibilitem aos professores, tanto a consciência sobre seus papéis sociais, quanto relativamente às particularidades da profissão docente. Conclui, também, que formar permanentemente os professores pode constituir processo dialógico, no âmbito do qual os professores são percebidos como sujeitos do pensar e do agir no mundo.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Políticas de formação; Alfabetização;

Experiências formadoras.

## ABSTRACT

This article analyzes continuing training policies for literacy teachers developed in the Brazilian context, over the last ten years, aiming to reflect on the challenges of these policies with regard to meeting the training needs of literacy teachers and the urgency of developing emancipatory and humanizing processes in this context. This is a study of a bibliographical and documentary nature, which takes critical theory as a reference and studies on formative processes such as possibility of training experience. Continuing training is that which takes place throughout the teaching professional career, has a procedural nature and aims correspond to the needs of teachers. It is therefore characterized as a permanent process, which can occur from institutional actions and teacher initiatives. This is understood as a process that can affect teachers and their practices, as well as contributing to the reorientation of teaching theories and practices and, also, for personal and professional teachers development. The study concludes that there is a need for investment in professional development processes that enable teachers to both become aware of their social roles, regarding the particularities of the teaching profession. It also concludes that the continued training of teachers can constitute a process dialogical, within which teachers are perceived as subjects of thinking and of acting in the world.

**Keywords:** Continuing training; Training policies; Literacy; Formative experiences.

## RESUMEN

Este artículo analiza las políticas de formación continua de alfabetizadores desarrolladas en el contexto brasileño durante los últimos diez años, con el objetivo de reflexionar sobre los desafíos de estas políticas en lo que concierne al servicio de las necesidades de formación de alfabetizadores y la urgencia de desarrollar procesos de formación emancipatorios y humanizadores. Este es un ensayo teórico, que toma como referencia la teoría crítica y los estudios sobre los procesos formativos como posibilidad de una experiencia formativa. La formación continua es aquella que se produce a lo largo de la carrera profesional docente, tiene carácter procedimental y tiene como objetivo satisfacer las necesidades formativas del profesorado. Se caracteriza, por lo tanto, como un proceso permanente, que puede ocurrir a través de acciones institucionales e iniciativas docentes. Esta formación se entiende como un proceso que puede afectar a los docentes y sus prácticas, además de contribuir a la reorientación de las teorías y prácticas docentes y, también, al desarrollo personal y profesional de los docentes. El estudio concluye que ha necesidad de invertir en los procesos formativos que puedan posibilitar a los docentes, tanto la conciencia sobre

sus papeles sociales , como lo relativo a las particularidades de la proesión docente. Concluye, también, que la formación continua de docentes puede constituir un proceso dialógico, dentro del alcance del cual los docentes son percebidos como sujetos de pensameniento y acción en el mundo.

**Palabras clave:** Formación continua; Políticas de formación; Alfabetización; Experiencias formativas.

## Introdução

A formação continuada de professores é uma temática que merece atenção especial, pois a profissão docente se efetiva em uma realidade social marcada por mudanças céleres e pelo avanço permanente dos conhecimentos. Diante das singularidades dessa realidade social e do trabalho docente na alfabetização de crianças, os professores necessitam investir permanentemente na formação profissional, a fim de revisitar e ampliar o que sabem sobre educação, ensino e aprendizagem, bem como para que suas práticas estejam em sintonia com as demandas da educacionais e daqueles que se encontram em processos educativos.

Considerando os aspectos mencionados, este texto analisa políticas de formação continuada de alfabetizadores desenvolvidas no contexto brasileiro, nos últimos dez anos, período de 2015 a 2025, objetivando refletir sobre os desafios dessas políticas no que concerne ao atendimento às necessidades formativas de alfabetizadores e à premência do desenvolvimento de processos formativos emancipatórios e humanizadores. Para abordagem da temática partimos dos seguintes questionamentos: que políticas de formação continuada de alfabetizadores têm sido desenvolvidas no contexto brasileiro? Que investimentos têm ocorrido na formação de alfabetizadores no cenário piauiense? Que concepções de alfabetização subjazem a essas políticas? Quais as aproximações e/ou distanciamentos entre essas políticas formativas?

O estudo foi produzido a partir de análise documental, focalizando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC (vigente no período de 2021 a 2018), a Política Nacional de Alfabetização/PNA, corrente durante os anos de 2019 a

2022, (em nível de políticas nacionais) e o Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa/PPAIC, instituído em 2021 e ainda em desenvolvimento (gestado no Estado do Piauí, sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação/SEDUC). Para tanto, utilizamos como fontes de informações o Caderno de Apresentação do PNAIC, o Caderno PNA e na Lei nº 7.453, de 8 de janeiro de 2021, que instituiu o Programa Piauiense de Alfabetização.

As constatações do estudo mostram que o PNAIC teve como fundamento uma concepção de alfabetização articulada ao letramento, sinalizou possibilidades de uma formação continuada firmada nos saberes docentes, na reflexividade, na unidade teoria-prática, entre outros princípios. A PNA e o PPAIC têm em comum a ênfase na fluência leitora, o que possibilita inferir que leitura e escrita, respectivamente, são compreendidas como processos de codificação/decodificação, embora o Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa apresente um discurso a favor do letramento.

Em resumo, podemos afirmar que a formação continuada de alfabetizadores, nas ações edificadas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa poderiam constituir experiências formadoras, se as vivências da reflexão provocassem o desenvolvimento da consciência quanto às aprendizagens auferidas, às capacidades dos envolvidos no tocante ao saber fazer, ao saber refletir e a situar-se na profissão e na realidade social.

## **Formação continuada de alfabetizadores: concepções, perspectivas e implicações nas práticas docentes**

Para analisarmos políticas de formação continuada de alfabetizadores consideramos pertinente discorrer a respeito de como essa formação é concebida, das perspectivas que subjazem às políticas de formação e de suas implicações nas práticas docentes. O direito dos professores à formação continuada é um direito genuíno, esses profissionais têm direito de aprender sobre a profissão e, sem dúvida, necessitam de oportunidades para investir permanentemente na formação

profissional. Apesar de reconhecermos o direito dos professores à formação, neste caso à formação continuada, consideramos pertinente indagar: o que pode ser, efetivamente, designado como formação? Entendemos que nem toda as atividades planejadas com propositivos formativos (encontros pedagógicos, treinamentos, entre outros) podem ser consideradas formação, se entendermos a formação como espaço de aprendizagens docentes, de valorização da autonomia e autoria docente e, ainda, se compreendermos que essa formação deve ter como propósito o desenvolvimento profissional dos professores.

Essa compreensão sobre formação continuada está consubstanciada nos estudos de Gatti e Barreto (2009), sobre os professores brasileiros. As autoras analisam a reconceitualização formação continuada, esclarecem que essa formação tem sido vinculada à problemas na formação inicial de professores, ou seja, uma concepção de formação, que “[...] como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial [...]” (Gatti; Barreto, 2009, p. 200). A ideia compensatória de formação continuada é restrita e equivocada, uma vez que a profissão e o trabalho docente, haja vista que essa profissão, por diferentes razões, demanda investimentos permanentes em processos formativos.

Ou seja, os professores necessitam investir na continuidade da formação em razão da complexidade do trabalho que desenvolvem, das mudanças e transformações que acontecem na sociedade, na educação e nas escolas e, ainda, em face da acelerada produção de conhecimentos sobre a profissão docente, sobre o ensino, a aprendizagem e, no caso específico deste estudo, no ensino da linguagem escrita. Podemos afirmar que a formação continuada é uma exigência de todas as profissões e, sem dúvida, é importante demanda nos percursos profissionais de alfabetizadores. A concepção de formação continuada na qual nos respaldamos, para abordar políticas implementadas nessa área, converge para o que compreendem Gatti e Barreto (2009, p. 203).

Essas autoras destacam a formação: “[...] como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. [...] como um

movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional [...]” (Gatti; Barreto, 2009, p. 203). Entendemos, portanto, que os investimentos na formação continuada devem ser pensados e implementados tendo em vista o desenvolvimento profissional dos professores, bem como precisa considerar as diferentes fases da carreira docente. Significa compreender que as necessidades formativas de alfabetizadores em fase de iniciação à docência, diferem das necessidades formativas de professores experientes.

Os desafios da formação de alfabetizadores iniciantes, por exemplo, são diferentes dos desafios daqueles que se encontram nas fases de estabilização da carreira profissional. Esse fato denota que não é profícua a ideia de padronização e homogeneização dos processos formativos, uma vez que, dependendo da fase da carreira docente, variam as necessidades formativas, os interesses e os desafios dos professores. Compreendemos, em sintonia com os estudos de Nóvoa (2017), a urgência de instituição da formação continuada tendo como *locus* os espaços de ocorrência da profissão, com o intuito de propiciar aos professores a reflexão compartilhada, a vivência da unidade teoria-prática, a assunção da autoria docente, entre outras demandas, perspectivando a compreensão da essência da profissão docente e a melhoria do trabalho docente.

Os aspectos mencionados ao largo de nossas reflexões nos parecem significativos para o planejamento e implementação de políticas de formação continuada, se essas políticas, de fato, estiverem comprometidas com a qualidade da formação continuada de alfabetizadores. Esses aspectos são significativos, também, para refletirmos sobre o ceticismo dos professores ao se depararem com a obrigatoriedade de participação em políticas de formação continuada. Retomando o estudo de Gatti e Barreto (2009), identificamos que as políticas de formação continuada têm sido acolhidas com ceticismo e críticas pelos professores e, muitas, não são bem sucedidas.

A descrença nessas políticas é resultado de diferentes fatores, entre os quais destacamos: ausência de diálogo com os professores (para conhecimento de suas

necessidades formativas, de seus anseios e do que precisam aprender sobre a profissão docente), de se atribuir aos professores e à sua formação a responsabilidade única pelo sucesso ou insucesso do processo ensino-aprendizagem e, particularmente, por que essas políticas parecem não contribuir com mudanças efetivas nas práticas docentes. A respeito deste último aspecto, precisamos esclarecer que nos processos de avaliação das políticas de formação continuada prevalece, segundo Zeichner (2013) uma política de responsabilização dos professores, que se materializa por intermédio da premiação ou da punição.

No tocante às políticas de alfabetização (incluindo a formação de professores), essa responsabilização resulta de avaliações externas, com testes padronizados para medir a fluência dos alunos em leitura e escrita. Os resultados dessas avaliações são utilizados como parâmetros para avaliar os professores e sua formação, sem a observância da existência de diferentes fatores que concorrem para o sucesso ou insucesso dessas políticas (desvalorização social e salarial dos professores, as condições objetivas e subjetivas de desenvolvimento do trabalho docente) e do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando os apontamentos iniciais que apresentamos neste texto, relativamente aos processos de reconceitualização da formação continuada, é válido mencionar as correlações entre essa reconceitualização da formação, a produção histórico-social dos paradigmas formativos e as formas de se conceber os professores. A produção teórica sobre paradigmas de formação de professores é vasta, existem diferentes proposições sobre essa temática. Em consequência disso, optamos pelo diálogo com Freire (1987), Gatti e Barreiro (2009) e com Vailant e Marcelo (2021), para analisar as implicações dos paradigmas de formação nas práticas docentes alfabetizadoras e para explicitar como concebem os professores. No Quadro 01 apresentamos uma síntese com a identificação dos paradigmas de formação, extraídos das produções dos autores anteriormente citados, explicitando suas repercussões nas práticas de alfabetizadores e seus modos de perceber esses profissionais.

**Quadro 01:** Perspectivas de formação continuada de professores

Autores	Perspectivas de formação	Concepções de professor	Implicações nas práticas docentes
Freire (1987)	Formação como educação bancária	Técnico, reproduzidor de conhecimentos.	Imobilismo, manutenção do <i>status quo</i> . Prática baseada na aplicação de conhecimentos.
	Formação como educação problematizadora	Professor como sujeito histórico, sujeito cognoscente.	Resulta em prática genuinamente reflexivo e crítica, implica no desvelamento da realidade.
Gatti e Barreto (2009)	Formação compensatória	Profissional como formação inicial incipiente.	Não favorece o desenvolvimento de uma prática consciente.
	Formação articulada ao desenvolvimento profissional	Professor sujeito de aprendizagens.	Tem conexões com a realidade da prática docente, a formação se baseada na reflexão crítica pode fortalecer essa prática.
Vailant e Marcelo (2021)	Formação tradicional e transmissiva	Técnico, reproduzidor de conhecimentos.	Prática baseada na aplicação de conhecimentos.
	Formação em comunidades de aprendizagens	Professor como sujeito cognoscente	Evita o isolamento dos professores, implica em apoio e cooperação.

**Fonte:** Freire (1987), Gatti e Barreto, (2009), Vailant e Marcelo (2021)

Em relação aos estudos de Freire (1987), por considerarmos que a formação de professores é um legítimo processo de educação desses profissionais, ousamos refletir a respeito dessa formação utilizando as concepções de educação bancária e de educação problematizadora. A formação continuada edificada como educação

bancária é antidialógica, o formador deposita no conhecimento naqueles que se encontram em formação, a fim de que possam aplicá-los em suas práticas. Podemos inferir que a formação, nesta perspectiva, “[...] é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. [...] mantém e estimula a contradição” (Freire, 1987, p. 38). A formação problematizadora tem como base a reflexão crítica, o diálogo, a unidade teoria-prática como importante ferramenta para desvelamento da realidade. Trata-se de uma formação que:

[...] não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p. 43, **grifos do autor**).

De acordo com o ideário freireano, pensar a formação como atividade dialógica, reflexiva e fonte de conhecimentos, possibilita aos professores objetivar a realidade da profissão e, ainda, ter consciência que viver a docência não pode ser materializada em meras atitudes contemplativas, porquanto os professores têm responsabilidade histórica na formação humana, por meio da educação. Em nossas reflexões sobre as possibilidades de produzir a formação continuada como educação problematizadora, percebemos sintonia entre os estudos freireanos e as postulações de Giroux (1997) acerca dos professores como intelectuais transformadores, cuja atividade configura trabalho intelectual, pautado na intencionalidade e em papéis políticos. No entendimento desse autor, “[...] uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula (Giroux, 1997, p.158). Confirmamos as análises do autor por entendermos que as atividades docentes constituem trabalhos intelectuais e que as formações subsidiadas na racionalidade tecnocrática figuram como meros treinamentos de professores, geram o imobilismo e o conformismo diante das contradições que permeiam a profissão e os processos formativos dos professores.

Sobre as perspectivas de formação que produzimos, a partir das leituras de estudos desenvolvidos por Gatti e Barreto (2009) e por Vailant e Marcelo (2021), encontramos referências e críticas à formação alicerçada na racionalidade técnica, em face de suas limitações e de seu caráter reprodutivista. Encontramos, também, apontamentos sobre processos formativos que valorizam as comunidades de aprendizagem, o desenvolvimento profissional, a reflexão e a cooperação.

Relativamente às comunidades de aprendizagem Reali, Tancredi e Mizukami (2016, p. 126), afirmam que essas comunidades compreendem “[...] um grupo de profissionais que, ao interagirem, modificam ou aprendem novas ações e conhecimentos e transformam suas identidades profissionais”. Na percepção das autoras, apesar das contribuições na formação e nas práticas dos professores, as comunidades de aprendizagem podem representar uma sobrecarga de trabalho, visto que esses profissionais possuem diferentes demandas no desenvolvimento de suas atividades.

Destacam que as comunidades de aprendizagem diferem de um mero grupo, tendo em vista que implicam na conciliação de significados que atribuem ao trabalho realizado na produção de suas aprendizagens e em como cada um se identifica com demais membros da comunidade. A instituição de uma comunidade, consoante às autoras, demanda tempo, estabelecimento de normas de interação e engajamento coletivo.

No tocante ao desenvolvimento profissional Charlier (2001), enfatiza a formação como um dos aspectos que colaboram para o desenvolvimento profissional. Realça as possíveis repercussões dessa formação no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Ratifica essa posição postulando que é imprescindível transcender a concepção individual de formação para situá-la como investimento institucional, associando propósitos individuais aos projetos coletivos, pressupõe a importância de inserir a formação nas programações das escolas e dos professores.

Feitas as considerações sobre concepções e perspectivas de formação, inferimos necessidade de indagar: Como as experiências de formação continuada têm afetado os alfabetizadores? Quais possibilidades de essa formação constituir

experiência formadora? Em primeiro lugar, é primordial explicitar o que entendemos por experiência. Larrosa (2002, p. 21), afirma que a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. A experiência deixa marcas em nossas vidas, nos afeta. As marcas e afetações podem ser negativas ou positivas, sendo assim, podemos afirmar que a formação continuada, em maior ou menor grau, afeta e deixa marcas nas experiências e histórias de vida dos alfabetizadores.

O que aspiramos é que a formação continuada se materialize como uma experiência formadora. De acordo com Josso (2004, p. 235): as experiências de vida “[...] são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber fazer, de saber pensar e de saber situar-se”. Significa que as experiências de formação precisam ser pensadas para que favoreçam o desenvolvimento da reflexão, oportunizando aos envolvidos explicitar o que aprenderam, como se implicam na formação e como podem reelaborar seus modos de estar em formação.

A reflexão, portanto, é ingrediente essencial para a consciência sobre si e para o autoconhecimento. A reflexão, como postulamos neste estudo, não se reduz à mera descrição de experiências vivenciadas, seja na prática, seja na formação, pois “[...] não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história (FREIRE, 2008, p. 49).

Para cumprir esse propósito, de conduzir a uma ação transformadora, é preciso viver a reflexividade crítica, analisando as experiências vividas, com base na unidade teoria-prática e com pleno envolvimento nas aspirações e nas histórias vividas. Feitas essas considerações, na seção a seguir analisamos políticas de formação continuada de alfabetizadores, orquestradas no período de dez anos no contexto brasileiro.

## **Políticas de formação em análise: PNAIC, PNA e PPAIC**

Nossas análises a respeito das políticas de formação continuada de alfabetizadores partem dos seguintes questionamentos, conforme anunciamos na parte introdutória deste estudo: que políticas de formação continuada de alfabetizadores, em nível nacional e local, foram desenvolvidas no contexto brasileiro? Que concepções de alfabetização, de ensino da linguagem escrita subjazem a essas políticas? Que conhecimentos, no que se refere à alfabetização, privilegiam? Quais as aproximações e/ou distanciamentos entre essas políticas formativas? Como uma política de formação continuada pode constituir experiência formadora?

No que diz respeito às políticas de formação continuada de alfabetizadores, desenvolvidas no contexto brasileiro, nos últimos dez anos, em nível nacional e local, decidimos firmar nossas análises nas proposições do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa/PNAIC, da Política Nacional de Alfabetização e do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa/PPAIC. Qual o sentido de inserir na análise políticas descontínuas de formação de alfabetizadores? A resposta a essa indagação é simples: essas políticas, de um modo ou de outro, afetaram os professores e suas práticas. Além disso, os resultados dessa análise podem contribuir para pensarmos sobre as possibilidades de uma formação continuada que seduza os professores para os investimentos no desenvolvimento profissional e para as aprendizagens sobre a profissão.

De modo similar, podemos nos deparar com indagações sobre o que justifica, analisar uma política interna de formação continuada de alfabetizadores, idealizada e gerida pelo Estado do Piauí. A inserção do programa PPAIC como um dos focos de análise do estudo, justifica-se por constatarmos a mobilização de gestores do referido programa, de formadores, de formadores e de professores com suas ações.

O Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa/PNAIC, “[...] acordo formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (Brasil, 2012, p. 8). As ações do PNAIC tiveram

como base os eixos: formação continuada de alfabetizadores, materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, avaliações sistemáticas, gestão, controle social e mobilização.

A Política Nacional de Alfabetização/PNA foi instituída pelo Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019, vigorou até o ano de 2022, orientando a alfabetização conforme pressupostos do método fônico. A referida política tem como um de seus objetivos centrais, de acordo com Brasil (2019, p. 51), no artigo IV, inciso I, a elevação qualitativa dos processos de: “[...] ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, [...] nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas”. A PNA foi orquestrada em um cenário político marcado por tensões e pelo autoritarismo, o que repercutiu na imposição da PNA, simultaneamente, como política de formação de alfabetizadores e de ensino da linguagem escrita. A PNA foi alvo de muitas críticas, com destaque para sua natureza mecanicista e por negar a produção científica, emergente no Brasil, sobre alfabetização, leitura e escrita.

O Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa/PPAIC foi instituído pela Lei nº. 7.453, de 08 de janeiro de 2021, prevê desenvolvimento de ações em regime de colaboração e a premiação de escola que obtiverem melhores resultados na alfabetização. A aferição desses resultados é fruto do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi), que tem com um dos focos a fluência leitora. Conta com a colaboração de assessoria para aferição da fluência (Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração), envolvendo a Associação Bem Comum, Fundação Lemann e Instituto Natura. O PPAIC desenvolve formação de alfabetizadores, orientadas por ações no modelo cascata. Na concepção de Gatti e Barreto (2009, p. 202, **grifos da autora**):

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte”. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo [...]”.

No que concerne às aproximações e/ou distanciamentos entre as políticas de formação continuada de alfabetizadores abordadas neste estudo, é possível destacar que: diferem em relação à concepção de alfabetização (de leitura e escrita), de formação de professores e, também, quanto a como concebem os alfabetizadores. O PNAIC assume a concepção de alfabetização articulada ao letramento, explicita a leitura não pode ser resumida a decodificação de palavras e textos e, tampouco, a escrita ser restrita a codificação. Estabelece como princípios orientadores da formação continuada a unidade teoria-prática, a reflexividade, a colaboração, o engajamento, considera os saberes docentes, ou seja, pressupõe que a formação necessita considerar o que os alfabetizadores sabem sobre alfabetização, sobre suas práticas e sobre a profissão.

A PNA e o PPAIC têm em comum a ênfase na fluência leitora, o que possibilita inferir preocupação com a leitura e escrita, respectivamente, em seus aspectos de codificação/decodificação. Outro ponto em comum, refere-se à orientação mercadológica, traduzida nas parcerias com empresas que prestam consultorias na área da formação continuada de professores. As parcerias público/privado têm ganhado bastante espaços junto a algumas secretarias de educação, atuando nas jornadas pedagógicas ou no acompanhamento às ações de formação e de avaliação, como identificado na análise.

Analisando o desenho das políticas mencionadas neste estudo, podemos elencar outros aspectos que merecem destaque no planejamento e implementação de políticas de formação continuada de alfabetizadores. O primeiro é a concepção de professor. O professor é ator ou autor de sua prática? Por um lado, considerar o professor como ator de sua prática, significa concebê-lo como um profissional que desempenha papéis determinados por especialistas, que, supostamente, sabem mais sobre alfabetização e sobre a prática docente. Sob essa ótica, a formação de professores efetiva-se como exercício de depositar conhecimentos, no qual os professores são os receptores e os formadores os depositantes (Freire, 1987).

Por outro lado, a concepção de professor como autor de sua prática implica no

reconhecimento de sua autonomia, como sujeito que pode elaborar e reelaborar sua própria história. Neste caso, a formação continuada emerge como contexto de produção de aprendizagens e de conhecimentos. Para o empreendimento analítico, estruturamos o Quadro 02, contemplando as questões que norteiam nossas apreciações acerca das políticas de formação continuada de alfabetizadores, eleitas como objetos de análise neste estudo.

**Quadro 02:** Concepções de alfabetização subjacentes ao PNAIC, PNA e PPAIC

Políticas	Concepções de alfabetização	Objetivos
PNAIC	Alfabetização como processo indissociável do letramento. Reconhece a natureza multifacetada da alfabetização.	“[...] garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3.o ano do ciclo de alfabetização” (Brasil, 2014, p. 8).
PNA	Concepção reducionista de alfabetização, ênfase na consciência fonêmica, na codificação/decodificação. Base: Ciências cognitiva.	“[...] promover o estudo e o conhecimento científico na esfera da alfabetização, da literacia e da numeracia [...]” (Brasil, 2019, p.41).
PPAIC	Ênfase na fluência leitora. Na premiação de boas práticas.	“[...] contribuir para o alcance dos objetivos propostos no PNE, visando melhorar os índices de alfabetização no estado” (Lino <i>et. al.</i> , 2021, p. 2).

**Fonte:** Brasil (2014), Brasil (2019), Lino (2024).

As políticas analisadas, embora mencionem a necessidade de compromisso com a garantia da plena alfabetização de crianças no contexto brasileiro, nem todas estão orientadas por concepções que privilegiam leitura e escrita como práticas

sociais. A PNA, por exemplo, “[...] 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). Significa limitar o ensino da língua escrita a meros processos de codificação/decodificação e, segundo Moraes (2019), essa política não valoriza a necessidade de alargamentos das práticas letradas no processo de alfabetização. Outro aspecto que merece reflexões é o fato de muitas políticas ratificarem a formação como a principal via para a melhoria dos resultados no processo de alfabetização. A propósito dessa percepção, realçamos a importância de a formação inicial e continuada ser compreendida como um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento das práticas docentes e dos professores. Entretanto, esclarecemos que nem toda formação servirá como ferramenta para ampliar os conhecimentos dos professores, para fortalecer o desenvolvimento de suas práticas e para alavancar o desenvolvimento profissional docente. Ademais, existem outros fatores que concorrem, tanto para o sucesso, quanto para o fracasso, do ensino da língua escrita.

No âmbito dessas reflexões, anunciamos a necessidade de superação de modelos formativos que objetivam os alfabetizadores, aquelas que alijam os professores da relação como o saber (com base na unidade teoria-prática), que possuem caráter aplicacionista: os alfabetizadores são formados para a aplicação de receitas em suas práticas. Esses professores não têm oportunidade de explicitar os seus desejos de aprendizagem e, tampouco, de reivindicar o atendimento às necessidades formativas oriundas do cotidiano do trabalho docente. Com esse modelo de formação é provável que os professores manifestem desencantamento e desinteresse, com justa razão. Em contrapartida, podemos afirmar, que:

[...] quando os professores participam da formação de seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce. É mais provável que os docentes utilizem o que aprendem quando o desenvolvimento profissional centra-se na resolução de problemas referentes aos seus contextos particulares [...] (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 173).

As reflexões de Vaillant e Marcelo (2012) impõem alguns questionamentos: Como se formam os formadores de professores (alfabetizadores, neste caso)? Que

concepções de formação orientam suas práticas na formação de professores? O formador de professores, conforme defendemos neste estudo, é um profissional com conhecimentos e experiência na área de atuação, valoriza o protagonismo dos professores, a unidade teoria-prática, que reconhece não haver outro percurso para formação, exceto o “[...] da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (Freire, 1987, p. 35).

A formação sintonizada com a pedagogia humanizadora reconhece que o conhecimento é essencial para a profissionalização e para o desenvolvimento profissional docente, além de ser importante ferramenta de conscientização e de lutas diante das contradições que afetam a realidade social, os professores e a profissão que exercem. Razão por que, mais uma vez, destacamos a formação continuada de alfabetizadores como contexto de aprendizagens e de produção de conhecimentos, pois nessa formação “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 21). Sem o conhecimento teórico não há reflexão crítica, não há conscientização e nem formação humanizadora. O conhecimento sobre a profissão e sobre suas singularidades não pode ser negligenciado na formação de professores, tendo em vista que é a preciso pensar essa formação em suas articulações com a profissionalização e o desenvolvimento profissional docente.

## Conclusão

Nesta parte conclusiva do estudo, inicialmente, abordamos questões referentes à descontinuidade das políticas de formação continuada de professores, às implicações de uma formação sedimentadas na racionalidade técnica, à premência de processos formativos que valorizem a unidade teoria-prática, superando o praticismo, bem como pertinentes à condição dos professores como autores de suas

práticas e como sujeitos cognoscentes. Na sequência discutiremos a respeito das possibilidades de concretizar a formação continuada como experiência formadora.

O que é formação de professores? Essa indagação pode parecer desnecessária diante da vasta produção, nacional e internacional, sobre o tema. Mas, não é. Trata-se de uma indagação bastante pertinente e oportuna em face das diferentes conotações que essa formação tem assumido no percurso profissional de alfabetizadores, assim como em decorrência da ausência de política de Estado voltada para a instituição formação continuada de alfabetizadores. Por um lado, tem prevalecido nessa área a implementação de políticas de governo, marcadas pela descontinuidade e por interesses alheios aos alfabetizadores. Essa realidade afeta a formação, o desenvolvimento dos professores e suas práticas.

Por outro lado, os alfabetizadores são alertados, frequentemente, que é preciso investir na formação continuada, mas nem sempre parecem seduzidos para essa formação, seja por que não atende as suas necessidades formativas, seja por se sentirem objetificados nos processos formativos em que precisam ser apenas contemplativos, o que lhes obriga, muitas vezes, a serem partidários passivos de “[...] pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, [...] de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar” (Freire, 1997, p.12).

Percebemos que a resistência de alfabetizadores à formação continuada tem explicação plausível: muitas atividades nomeadas como formação, na verdade, podem ser como “deformação”. Primeiro, por não investirem na ampliação e no aprofundamento dos conhecimentos profissionais dos alfabetizadores, alijando-os das relações com o saber. Esse modelo de formação, consubstanciado na racionalidade técnica, focaliza o saber-fazer, em detrimento da unidade teoria-prática, relaciona diretamente a formação com resultados do processo ensino-aprendizagem, sem uma análise mais ampla dos diferentes fatores que afetam a educação, os professores e suas práticas.

Em segundo lugar, em consequência de essa formação possuir um sentido alienante e desumanizador. Alienante por que, ao focalizar apenas o saber-fazer,

reduz as oportunidades de os alfabetizadores aprenderem sobre o que fazem, sobre os conhecimentos multifacetados, inerentes ao processo de alfabetização. Desumanizador, pois não permite ao sujeito em formação ser mais, pois é marcada por situações de opressão, que não facultam aos professores o direito de recusa diante de formações para as quais não se sentem seduzidos e, tampouco, essa formação possibilita o diálogo a fim de ouvir os alfabetizadores sobre o que precisam e desejam aprender. Desse modo, “[...] quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado” (Freire, 1987, p. 30).

A formação continuada de alfabetizadores, considerando as reflexões apresentadas neste estudo, é uma demanda essencial para as práticas de ensino da linguagem escrita e para que colaborem com o desenvolvimento profissional docente. Na perspectiva de formação continuada que defendemos, há lugar para aprendizagens permanentes e para os diferentes conhecimentos necessários à prática docente alfabetizadora. Há lugar para a unidade teoria-prática, para o diálogo, para a reflexividade crítica, para a colaboração e para o trabalho coletivo. Por fim, ressaltamos que o estudo revelou, considerando as três políticas de formação continuada que foram analisadas, que o PNAIC emerge como política preocupada com uma base de conhecimentos sobre alfabetização, expressou possibilidades de formar alfabetizadores para que, a partir de seus saberes, pudessem ampliar seus conhecimentos profissionais, vivenciando, entre outros princípios, a reflexividade, o diálogo e a unidade teoria-prática.

À guisa de responder as questões que serviram de norte para o desenvolvimento do estudo, tratamos sobre as políticas de formação continuada de alfabetizadores desenvolvidas no contexto brasileiro, entre 2015 e 2025, assinalando a necessidade de pensar a formação na perspectiva de experiência formadora, fundada na unidade teoria-prática, em uma perspectiva humanizadora. Tratamos, também, a respeito de como tem ocorrido a formação de alfabetizadores a partir do programa piauiense de alfabetização, que em face de sua ampliação pode investir na ampliação de conhecimentos sobre teorias e práticas de alfabetização, o que poderá

contribuir efetivamente o saber e o saber fazer. Em relação às concepções de alfabetização, subjacentes às políticas e programa analisados, percebemos que o PNAIC, sem esquecer as idiossincrasias do ensino da leitura e da escrita, defende alfabetização na perspectiva do letramento, enquanto as demais enfatizam a importância da fluência leitora, o que pode sinalizar ênfase na alfabetização com desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

A respeito da PNA e do PPAIC foi possível constatar que essas políticas, têm em comum o propósito de avaliar a fluência leitora dos alfabetizandos, o que nos leva a depreender que leitura e escrita, emergem como processos de codificação/decodificação. É oportuno esclarecer que o Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa apresenta um discurso a favor do letramento no processo de alfabetização. O estudo revelou, também, que é possível e necessário projetar a formação continuada de alfabetizadores como experiências formadoras, experiências que nos atingem, nos marcam e nos levam reelaboração de nossas concepções e práticas.

## Referências

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação do professor alfabetizador: **Caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9765-11-abril-2019-787972-norma-pe.html>. Acesso em: 15 abr.2024.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação articulada à prática. In: Perrenoud, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

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.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D' Água, 1997.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, pp. 157-164.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19., jan./abr., 2002, p. 20-28. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 11 mai. 2024.

LINO, C. M. *et. al.* Os resultados educacionais do programa piauiense de alfabetização na idade certa, no Estado do Piauí, no período de 2021 a 2023. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, São José dos Pinhais, 17(2), jun, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.2-236>. Acesso: 30.04.2024.

Moraes, A. G. de. Análise crítica da PNA (política nacional de alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) | p. 66-75 | jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357/253> . Acesso: 12 de maio de 2024.

PIAÚÍ. Lei nº 7.453, de 8 de janeiro de 2021. Institui o Programa Piauiense de Alfabetização. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, PI, 8 jan. 2021. Disponível em: [https://www.diario.pi.gov.br/doe/files/diarios/anexo/8f14ca21-eb71-4ca8-8f61-e2b47732f9f3/DIARIO-OFICIAL-DO-ESTADO-DO-PIAUI-PUBLICACAO-N-69%20\(8\).pdf](https://www.diario.pi.gov.br/doe/files/diarios/anexo/8f14ca21-eb71-4ca8-8f61-e2b47732f9f3/DIARIO-OFICIAL-DO-ESTADO-DO-PIAUI-PUBLICACAO-N-69%20(8).pdf). Acesso em: 5 de abr. 2024.

LINO, C. M. *et. al.* Os resultados educacionais do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa, no estado do Piauí, no período de 2021 a 2023. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.2, p. 01-38, 2024. Disponível em:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488151>

<https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5309/3638>.

Acesso em: 05 de abr. 2024.

NÓVOA, A. S. da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 11 mai. 2024.

REALI, A. de M. R.; Tancredi, R. M. S. P.; Mizukami, M. da G. N. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. **Educação**, Porto Alegre, 39(1), 121–132, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.1.14500>. Acesso em: 30 abr. 2024.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAILANT, D.; MARCELO, C. Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Sevilla, 19(4), 55-69. jun.2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>.. Acesso em: 11 mai. 2024.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: Como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



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