



FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES EM CURSO: Uma experiência em rede

Rita de Cássia Prazeres Frangella¹

Marize Peixoto da Silva Figueiredo²

Eixo temático: 7. Alfabetização e formação inicial e continuada de professores

Resumo: Este artigo traz um relato de experiência acerca da criação e realização de ação de formação continuada de alfabetizadores num curso de pós-Graduação lato-sensu. Objetiva, além de descrever as ações em curso, discutir as perspectivas que orientam o desenvolvimento das discussões no âmbito dessa ação formativa, entendendo a impossibilidade de um projeto único para os diferentes contextos/redes/escolas. Alinhada à referenciais que observam a política como produção discursivas numa orientação pós-estrutural, argumenta-se acerca da contingencialidade da significação para o ser docente alfabetizador, assim as experiências formadoras se dão como espaços de negociação com e na diferença. Nesse mote, atentamos para a produção curricular com a alfabetização, defendendo um currículo produzido como decisão radicalmente contextual na relação com experiências, campos de estudo, pertencimentos, histórias e memórias docentes na alfabetização e na formação de professores, afetos e significações de professor e de prática alfabetizadora.

Palavras-chaves: alfabetização; currículo; formação continuada de professores; relato de experiência; discurso.

Introdução: Puxando o fio da conversa...

A questão da formação do professor alfabetizador tem mobilizado as discussões de políticas, perspectivas e práticas nas últimas décadas, assumindo relevância nas políticas públicas para a formação do alfabetizador postas em curso (PROFA, 2001; Pró-letramento, 2008; PNAIC, 2012, Tempo de aprender, 2020). Discutidas, apoiadas ou contestadas, tais ações se assentam e reforçam princípio da LDB 9.394/96 (BRASIL,1996) que assegura o aperfeiçoamento profissional contínuo como direito dos professores.

¹Doutora em Educação pela UERJ. Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Contato:rcfrangella@gmail.com

²Doutora em Educação pela UERJ. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Contato:mpeixotofigueiredo@gmail.com

Se por um lado tais políticas respondem à demanda contínua e reconhecem o dever do Estado como articulador da formação, por outro observa-se que as políticas de formação continuada têm sido criadas em conexão com políticas curriculares, pondo-se a serviço dessas, para garantir sua efetivação na prática; trata-se de um investimento na formação como estratégia de instituição de propostas curriculares (Frangella, 2016), que se adensa nos últimos anos com destaque em movimentos recentes, como a instituição da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) e, de forma articulada, o Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020), que organiza e operacionaliza as premissas da PNA, tendo como um dos seus eixos estruturantes a formação continuada de profissionais da alfabetização.

Tomando a PNA como referência de análise, um dos aspectos destacados nas críticas à política é como os estudos sobre alfabetização e formação do alfabetizador, desenvolvidos por diferentes grupos de pesquisa, têm sido ignorados, desvalorizando o trabalho de professores-pesquisadores das Universidades brasileiras que vêm atuando no ensino-pesquisa-extensão, produzindo conhecimento sobre e com a alfabetização. Essa questão tem sido enfaticamente denunciada e contestada por diferentes entidades acadêmicas, destacando-se os posicionamentos da ABALF, que congrega a comunidade epistêmica que tem a alfabetização como foco.

[...]toda a construção científica das Universidades brasileiras que atuam com essa temática, para o ministro, tem sido baseada em achismos e subjetivismos, por isso o Ministério da Educação precisaria buscar “lá fora” a “Alfabetização Baseada na Ciência” para “qualificar” os alfabetizadores. Além disso, afronta gravemente a Universidade e desrespeita todo esforço de professores-pesquisadores que assumem responsavelmente o ensino, a pesquisa e a extensão nessa importante área. Desse prisma, resta uma questão: qual concepção de Ciência, afinal, está baseando esses gestores? (ABALF, 2020a, p.2)

Diante disso, consideramos importante discutir a experiência que vem sendo desenvolvida na parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ no oferecimento de curso de pós-graduação lato-sensu em Alfabetização para professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos das redes públicas municipais do Estado do Rio de Janeiro. Destacamos a importância de pôr em debate tal experiência por se dar na contramão das questões que vêm marcando o cenário educacional, no reconhecimento da Universidade como lócus de produção de conhecimento e formação de professores e na valorização da formação, afastando-se de um modelo de formação aligeirada e pontual para “suprir” uma necessidade imediata de adequação, e aproximando-se do que postula Nóvoa (2019):

assumindo-se como um *terceiro lugar*, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta *casa comum* faz-se a formação de professores ao

mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente. (NÓVOA, 2019, p.9)

Significando a formação docente: delineando referenciais

Figueiredo (2020) identifica nas políticas curriculares um discurso hegemônico que vincula o perfil docente à qualidade da educação, potencializando a significação da formação de professores como espaço-tempo de controle do perfil docente, de alcance da identidade profissional projetada, possibilitando o controle da prática docente.

Defendendo a impossibilidade de controle total da identidade e da prática docente, entendemos a formação de professores como prática discursiva que articula demandas e antagonismos, possibilitando conter fluxos de significação e estabilizar sentidos de professor na precariedade, provisoriedade e parcialidade própria de processos constituídos na linguagem (LACLAU; MOUFFE, 2015; FIGUEIREDO, 2018; 2020). Assentadas numa perspectiva pós-estrutural, de entendimento das contingências radicalmente contextuais dos sentidos articulados no discurso, como processo contínuo que se move nas marés políticas-culturais em que estão imersas, é que pensamos a formação de professores alfabetizadores.

Entendemos que toda política é discursiva e se dá como luta pela significação, que se move em espaços transitórios e alteritários, tal como Nóvoa (2019) incita a pensar; um terceiro lugar que, nas lentes pós-estruturais de leitura que mobilizamos, nos põe em diálogo, como nos inspira Bhabha (2003) e sua compreensão acerca de um terceiro espaço de enunciação, um entre-lugar que destrói uma dialética binária e nos move “para algo além, intervalar” (p.303); passagens intersticiais, descontínuas, que exigem negociação e tradução, num processo ambivalente e impossível de fixação da significação.

Reconhecendo, com Lopes e Borges (2015), que a formação docente é um projeto impossível; ainda assim, é necessária, também, como as autoras,

[...] defendemos que a ausência de certezas é nosso antídoto contra o autoritarismo e pode ser a alavanca de diferentes formas de mobilização. É o antídoto contra os projetos que se afirmam como únicos, as racionalidades que desconhecem dinâmicas contextuais, os projetos que pretendem traçar diagnósticos e soluções para a formação docente pela via do cálculo ou pelas regulações intensivas, as soluções supostas como salvadoras de todos a qualquer preço. A ausência de certezas pode ser a base de uma política na qual nos responsabilizamos pelo trabalho que fazemos. (LOPES; BORGES, 2015, p.504)

Assumimos como perspectivas orientadoras da proposta de formação que constitui o curso a impossibilidade de um projeto único para os diferentes contextos/redes/escolas; a abertura à negociação; a contingencialidade que marca o processo de significação da docência, a não eliminação do conflito, entendendo que é no embate entre diferentes

perspectivas que, sem o ideal de totalização, o consenso possível sempre é conflituoso e não cessa a disputa do qual é fruto; qualquer fechamento é atravessado por uma incompletude constitutiva. Soma-se a isso uma dimensão alteritária que reconhece que o outro me constitui, não como espelho ou soma, mas no acontecimento, como imprevisibilidade que não permite a antecipação da resposta, mas que exige decisão contingente e responsável.

Dessa forma, o que propomos é uma proposta curricular que se dê como conversa complicada (PINAR, 2016), que mobiliza experiências, afetos, saberes e não saberes, que não tem como objetivo uma unificação homogeneizante, mas o investe num movimento coletivo que

[...]desabilita uma série de hierarquias que parecem separar em territórios distintos quem desenha o currículo, quem desenvolve o currículo e quem é alvo das ações curriculares. Em diferentes posições e a partir delas, com diferentes olhares, todos são mobilizados nessa conversa que é o currículo (Frangella, Borges e Rodrigues, 2022, p.13)

Um curso em movimento: Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita

O curso de Especialização em Alfabetização Leitura e Escrita pela UERJ é criado a partir da demanda da SEEDUC/RJ no contexto do Programa Rio+Alfabetizado³, que reconhece a produção de conhecimento na Universidade e permite a articulação Universidade/Educação básica em termos dialógicos, observando que também a educação básica produz conhecimento sobre a alfabetização. Isso se expressa no nome do curso – Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita: uma proposta de aprofundamento, de reflexão com/sobre os conhecimentos já produzidos que, trazidos ao debate, ampliam-se e aprimoram-se.

O curso tem como objetivo a discussão da construção cotidiana do processo de alfabetização, destacando as especificidades dessa etapa da educação básica e a organização e articulação das diferentes áreas do conhecimento a partir de reflexões teórico-práticas para organização do trabalho pedagógico. O desenvolvimento de referenciais teórico-metodológicos que possam contribuir para a prática pedagógica no processo de alfabetização se dá como projeto coletivo de professores dos diferentes níveis, da Universidade e das redes de ensino. Ao enfatizar a ideia de um projeto coletivo, destaca-se que se trata de um projeto coletivo institucional: ainda que o curso seja promovido pela Faculdade de Educação/ UERJ,

³ Programa de formação criado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro em maio de 2021 para fortalecer a 1ª etapa do ensino fundamental com oferta de cursos de extensão e de especialização para professores alfabetizadores das redes municipais do estado

congrega diferentes unidades acadêmicas⁴ que se voltam para a formação de professores⁵.

O curso tem 360 horas distribuídas em 15 disciplinas de estudo, sendo organizado em ciclo básico e ciclo de aprofundamento. As ações ocorrem por mediação tecnológica com mediação acadêmica, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/PR2 hospedado na plataforma MOODLE.

O currículo tenciona constituir um espaço de formação docente em nível de especialização que possibilite aprofundamento teórico e metodológico nas diferentes dimensões do currículo e da docência na alfabetização, potencializando a discussão da construção cotidiana do processo de alfabetização, reflexões teórico-práticas sobre a organização do trabalho pedagógico para subsidiar a prática pedagógica de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas de 83⁶ municípios fluminenses participantes, além de professores da SEEDUC/RJ.

O curso articula disciplinas propostas por Coordenadores de Disciplina, professores das diferentes unidades acadêmicas da UERJ que atuam na formação inicial e continuada de professores nas áreas de currículo, de alfabetização na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental; e em outras áreas do conhecimento, produzindo estudos e pesquisas relacionados aos objetos de conhecimento do trabalho docente alfabetizador privilegiados na proposta. Tais disciplinas colocam-se como possibilidade de aprofundamento de conhecimentos relacionadas a processos de alfabetização de crianças, sujeitos culturais de direitos, que significam conhecimentos na relação com a vida contemporânea e as diferenças próprias desses processos de significação.

Outra dimensão da proposta curricular é a prática docente na relação com o campo do currículo, da didática e com as diferentes áreas de conhecimento, buscando pensar possibilidades pedagógicas para potencializar esse espaço-tempo da alfabetização com experiências educacionais significativas, em contextos de letramento focando nas práticas sociais da leitura, escrita, matemática, ciências; e também, estratégias didático-metodológicas para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas que respondam às diferenças culturais das crianças e dos contextos de atuação docente, apostando-se no potencial da ludicidade,

⁴ Além da Faculdade de Educação (EDU), campus Maracanã, participam desse projeto a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), campus Duque de Caxias; a Faculdade de Formação de Professores (FFP), campus São Gonçalo; o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp), unidades acadêmicas UERJ dedicadas à formação inicial e continuada de professores da educação básica

⁵ Além dos cursos de licenciatura em Pedagogia e diferentes campos do conhecimento em diferentes campi, a UERJ possui 3 Programas de Pós-graduação em Educação e 1 Programa de Pós-graduação em Ensino de Educação Básica – Mestrado Profissional

⁶ O curso de Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita conta com professores que atuam nas redes públicas municipais do estado do Rio de Janeiro que aderiram ao Programa Rio+Alfabetizado.

criatividade, interatividade nas práticas docentes, observando também as relações família e escola, com estudo de possibilidades que estimulem a cooperação e integração das famílias na comunidade escolar.

Garante-se ainda espaço para discussão de concepções teóricas de avaliação em contextos de alfabetização caracterizados pela diversidade e especificidade de cada criança; para reflexão sobre dificuldades de aprendizagem e para proposição de procedimentos metodológicos de acompanhamento e possibilidades pedagógicas de intervenção.

Os professores cursistas contam com acompanhamento de mediadores acadêmicos, professores, técnicos e pós-graduandos da UERJ selecionados através de editais próprios. Antes do início de cada disciplina, o grupo de mediadores participa de formação específica com Coordenador de Disciplina e Coordenadores de Módulo para apresentação e discussão da proposta, contando com o acompanhamento desses ao longo do seu desenvolvimento.

O espaço de reflexão qualificada sobre o currículo da alfabetização e a sua produção docente também é previsto através da produção do trabalho de conclusão de curso. Para auxiliar os cursistas nesse processo, é disponibilizada disciplina opcional de Metodologia da pesquisa.

Acerca do Trabalho final, a organização se dá através da Coordenação de Monografia composta por professores das quatro unidades acadêmicas envolvidas no projeto, para propor orientações gerais a respeito do trabalho final e acompanhar todo processo. A partir das discussões do curso, coletivamente os professores sugeriram 6 eixos temáticos à escolha dos cursistas: a) políticas curriculares no campo da alfabetização; b) práticas docentes na alfabetização e no letramento: planejamento, avaliação e papel do professor; c) metodologias ativas, práticas inovadoras e digitais na alfabetização; d) educação inclusiva e dificuldades na aprendizagem no processo de leitura e escrita; e) o lúdico e a literatura infantil; f) a alfabetização matemática e científica em contextos de letramento.

A orientação acadêmica de cada cursista é realizada por professores das unidades acadêmicas envolvidas no projeto. Através da produção de monografia, artigo científico, relato de experiência ou proposta didática, espera-se possibilitar que os cursistas possam aprofundar ainda mais perspectivas teóricas, conceitos, noções, metodologias que foram objeto da formação proposta. Nesse momento em que fechamos a escrita desse trabalho, o curso se encontra nessa fase de orientações. Cabe ressaltar que muitos trabalhos se voltam para a prática pedagógica dos diferentes municípios, espaço potente de trocas entre professores do mesmo município, diálogos com diferenças e espaço de reconhecimento da autoria docente.

Algumas considerações para o debate

Em consonância com a perspectiva discursiva destacada, entendemos que o projeto da formação continuada proposto não expressa o fundamento do que *deve ser* o professor alfabetizador, numa idealização aprioristicamente a prática alfabetizadora. (FIGUEIREDO, 2020). A decisão que produz o fechamento discursivo dessa proposta de formação de alfabetizadores só pode ser justificada na luta política (LOPES, 2015) pela significação do professor e da docência na alfabetização.

Um coletivo de professoras e professores da Universidade constitui o projeto curricular na relação com áreas de conhecimento, teorias, práticas, uma escolha entre diferentes possibilidades do que entendem dever ser a formação do professor alfabetizador e nas relações estabelecidas com os professores-cursistas, partícipes desse processo. Um currículo produzido como decisão radicalmente contextual na relação com experiências, campos de estudo, pertencimentos, histórias e memórias docentes na alfabetização e na formação de professores, afetos e significações de professor e de prática alfabetizadora, o que envolve poder e contingência (LOPES, 2015).

Os processos de significação do ser professor alfabetizador são também contingentes, relacionados às suas condições de existência, não havendo nenhuma essência do ser que seja a resposta de uma vez por todas ao ser professor e produtor de currículo na alfabetização. Dessa forma, o fechamento discursivo da proposta é uma decisão constituída na indecidibilidade, que exclui outras possibilidades, uma aposta no razoável, “sem garantias e sem certezas, remetido a um futuro sempre adiado sobre o qual nada se sabe” (LOPES, 2015, p.142). A única certeza que temos é que os processos de significação do currículo proposto nesse projeto não cessam, estando sempre abertos à interpretação na produção curricular contextual (FIGUEIREDO, 2021) das professoras e professores que participaram dessa formação continuada de professores.

Referências Bibliográficas

ABALF. **Posicionamento da associação brasileira de alfabetização sobre o programa de formação continuada de alfabetizadores/as baseado na ciência da SEALF/MEC.** Disponível em: https://www.abalf.org.br/files/uqgd/64d1da_f5af5c5cecc14ff593b2f20c2c1006e1.pdf. 2020a

BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

FIGUEIREDO, M. P. S. Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores.

Revista Sul-Americana de Ciência Política, v. 4, n. 1, 63-74, 2018.

_____. Sentidos de professor nas políticas de formação continuada para a alfabetização: o contexto discursivo de sua emergência. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n.1, p. 98-109, jan/abr, 2020.

_____. Currículo e avaliação da aprendizagem: defendendo a produtividade da desestabilização de um discurso. In: CONSTANT, E. et al. **Políticas e práticas de alfabetização**: perspectivas autorais e contextuais. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021. p. 43-55

FRANGELLA, Rita de Cássia. Políticas de currículo e alfabetização: negociações para além de um pacto. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2016

FRANGELLA, Rita de Cássia; BORGES, Verônica; RODRIGUES, Phelipe Florez. Currículo e alfabetização: objetos de conhecimento e campos de atuação. Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita. Módulo XIII. Rio de Janeiro: PR2UERJ/SEEDUC-RJ, 2022

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo Albuquerque Burity, Josias de Paula Júnior e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A.C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Lopes, A.C.; MENDONÇA, D. (orgs). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

_____; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.157 p.486-507 jul./set. 2015

Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 280 de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2020

Nóvoa, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade** 44 (3), 2019

PINAR, W. **Estudos curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016