

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARLI DE LOURDES SOUSA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUTOS PARA REELABORAÇÃO DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

TERESINA-PI
2022

MARLI DE LOURDES SOUSA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUTOS PARA REELABORAÇÃO DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/ UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

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

S586f Silva, Marli de Lourdes Sousa
Formação continuada: contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores / Marli de Lourdes Sousa Silva. – 2022.
196 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2022.

“Orientadora: Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo.”

1. Prática pedagógica. 2. Formação continuada. 3. Professores alfabetizadores. I. Carvalhêdo, Josania Lima Portela. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

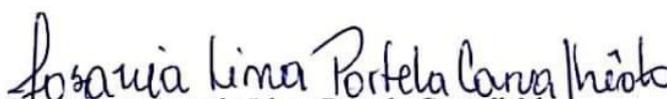
MARLI DE LOURDES SOUSA SILVA

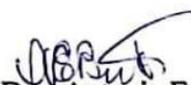
**FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUTOS PARA REELABORAÇÃO DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

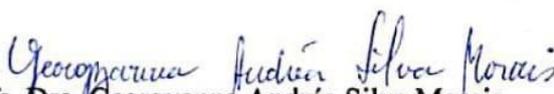
Dissertação de Mestrado submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para à obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 24 de fevereiro de 2022

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Presidente - UFPI


Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Examinadora interna - UFPI


Profa. Dra. Georjanna Andréa Silva Moraes
Examinadora externa - UEMA

[...]
O segredo é não correr atrás das borboletas.
E sim cuidar do jardim para que elas venham até você
[...]

Mário Quintana

A Ele a Glória
Diante do Trono

[...]

Porque Dele e por Ele
Para Ele são todas as coisas

A Ele a glória

A Ele a glória

A Ele a glória

Pra sempre

Amém

[...]

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra e toda glória seja dada, autor e consumidor de todas as coisas. Neste lugar de honra é que agradeço a Deus pela benção concedida, por atender as minhas orações, pois está aqui neste Mestrado, foi um sonho que começou há muitos anos, e que somente após algumas vivências profissionais, comecei a enxergar como uma possibilidade de crescimento profissional, quantas vezes meditava nos ensinamentos da Bíblia e pedia forças ao Senhor para que me iluminasse. Ele compadeceu de mim por sua infinita misericórdia, deu-me forças, abrindo portas para que o sonho se realizasse. Agradeço por me colocares onde sempre sonhei, ao tempo que me comprometo, com o que me destes, devolvê-lo, através do meu servir profissional como forma de gratidão.

Ressalto que chegar não foi fácil! Um longo percurso, iniciado ainda na adolescência, período turbulento e cheio de provações. Naquele momento meu maior suporte foi minha família. Minha mãe, Luzia de Lourdes, exemplo de mãe que nunca desistiu de nenhum de seus filhos, mesmo diante de tantas dificuldades; meu pai, Domingos Ferreira (*In memoriam*), homem de bom coração; meus irmãos, Lucia de Lourdes, Maria de Lourdes, Antonia de Lourdes, Jacinta de Lourdes, Rosinete Maria, Marlene Maria, José Ferreira, Antonio Carlos, Antonio da Cruz (*In memoriam*) e Raimundo Nonato, amo vocês, sou grata a vocês!! Um agradecimento especial a minha irmã e madrinha, Lúcia de Lourdes, a primogênita e Maria de Lourdes, que sempre buscaram acolher e cuidar dos irmãos mais novos, minha gratidão!!!

Agradeço a minha orientadora, Prof^a Dr^a Josania Lima Portela Carvalhêdo, pelos ensinamentos, orientações, por caminhar junto comigo, pela oportunidade em concretizar um sonho, por acreditar em mim, seu exemplo de profissional cuidadosa e sábia nas palavras, que Deus a conserve sempre assim, pessoa prestativa e que ocupa um lugar especial no meu coração. Obrigada Professora!!!

Ao irmão Joaquim da Paz (*In memoriam*), homem sábio que me acolheu em sua casa quando eu precisava, me aconselhando e no discipulado;

Aos irmãos, Pastor Osvaldo, Pastor Pastana, Pastor José Goncalves e sua esposa Mará e, ainda, às irmãs Noemia, Elenir, Léia e Luiza da Paz, pessoas que me ajudaram no caminho da fé; obrigada pelas experiências no trabalho voluntário na igreja, colaborando como professora de Escola Bíblica Dominical, regente do conjunto infantil, conjunto dos adolescentes, conjunto de jovens, (Hosanas) e trabalhando com missões, estar envolvida com essas experiências ajudaram na construção do meu caráter, na constituição da pessoa que hoje sou e em quem me constituí;

Ao meu esposo, Manoel Filho e as minhas filhas, Manuelee Lorrany e Manuella Letícia, que por vezes, mesmo sem entenderem meus projetos, me apoiaram de forma incondicional, vocês fazem parte deste sonho. Amo vocês!!!

A minha sogra, irmã Valmira, pessoa especial e de coração generoso.

As minhas cunhadas, Euzilene, Cleudiana e Maria Lúcia, por me ajudarem constantemente, em especial à Euzilene e sua filha Rebeca, que cuidavam tão bem da minha filha Manuella Letícia em minhas ausências, gratidão!!!

À professora Odélia Moraes, profissional competente que me oportunizou a primeira experiência profissional frente a uma supervisão e, em tantas outras oportunidades profissionais;

À professora Ednalva, profissional que me ajudou com seus conhecimentos, na atuação como supervisora, um trabalho colaborativo, um trabalho competente.

Às professoras Maria de Lourdes, Lucia de Lourdes e Antonia de Lourdes e Rosinete Maria, minhas irmãs, pela ajuda na minha indução profissional;

Obrigada especial a minha irmã Marlene Maria pelo apoio nas horas críticas de apertos, de demandas profissionais no meu lar, por me ajudar incondicionalmente, Deus te recompense por tua bondade!!!

Ao tempo que quero registrar o meu pedido de desculpas a toda a minha família, por tantas vezes que precisei dizer não, pela incompatibilidade de prioridades, o tempo não parou para que eu fizesse o mestrado, foi uma questão de articulação e planejamento para que sua concretização acontecesse, se pelas vezes que não pode apoiar quando meu irmão estava doente e infelizmente foi a óbito, nesse período da Pandemia e pouco pude acompanhar.

As minhas amigas de trabalho na Coordenação Local do PNAIC, um ciclo de amigas que ganhei de presente da vida, Francisca Costa, Regina Bonfim, Tamara Regina, Denise, Márcia Beatriz, Fátima e Digenani, juntas nosso aprendizado se tornou significativo, aprendi com cada oportunidade que experienciamos como equipe do PNAIC. Obrigada pela parceria!!!

A todas as professoras do ciclo de alfabetização da rede municipal de educação de Altos-PI (zona urbana e zona rural), que participaram da política de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pela parceria ao longo destes anos de trabalho, vocês têm contribuído com meu desejo de continuar aprendendo e me constituindo em um ser inventivo.

À professora Socorro Santana, pela oportunidade de crescimento enquanto atuava como professora substituta da UESPI no Campus de Piripiri;

À irmã Lúcia e ao irmão Barros, pessoas usadas por Deus para me acolherem em uma cidade distante do meu lar; também à dona Antonieta e ao sr. Manoel, casais da cidade de Piripiri, que abriram as portas de suas residências e gentilmente me acolheram, sem vocês, naquele momento, a trajetória teria sido mais difícil, que vocês sejam recompensados por Deus, infinitamente.

À Beatriz Coutinho, de aluna à amiga do peito. Amigas de vivências no curso de Pedagogia, turma na qual eu atuava como tutora em Campo Maior, obrigada por sua amizade e troca de conhecimentos!!

À professora Socorro Brito e ao professor Bispo, pela oportunidade de trabalharmos juntos no NEAD/UESPI.

À professora Jaqueline e ao professor Augusto, uma dupla especial que nos acompanhou frente à tutoria no curso de Pedagogia, Polo de Campo Maior.

Agradeço as minhas turmas de alunos da UESPI do Campus de Piripiri e do Polo de Campo Maior, com vocês meu sonho foi tomando forma!!!

A minha grande amiga Samara, uma pessoa super especial e de bom coração, que Deus te abençoe sempre!!!

À professora Sônia, Secretária de Educação de Altos-PI, uma profissional de coração bondoso. Que Deus lhe abençoe!!

À professora Sheila Simeão, da Coordenação de Ensino da Semed-Altos-PI, uma profissional competente e acolhedora;

À professora Conceição Alves, juntas produzimos muitas inventividades, pessoa com quem gosto de compartilhar conhecimento, obrigada por dividir comigo suas experiências.

Às professoras Georgyanna e Antonia Edna Brito, pela contribuição no meu Exame de Qualificação, com sugestões extremamente importantes para minha maturidade enquanto pesquisadora, mesmo em estágio iniciante. Grata!!!

À professora Glória Lima, pela leitura cuidadosa desta Dissertação.

À professora Divina, coordenadora do Núcleo de Estudos NUPERFORDEPI, aos amigos/as do núcleo, em nome do Josildo Portela, agradeço a todos/as pela experiência e gratificante aprendizado.

A todos, professores e professoras do Mestrado em Educação/ PPGED, por fazerem da UFPI esta instituição valorizada e respeitada da qual tenho orgulho de fazer parte.

A todos os colegas que compõem o seletivo time de alunos e alunas da 32ª turma de Mestrado em Educação, eternizada por “Turma Osmarina Moura”, uma professora guerreira que lutava em prol de sua classe, os momentos que compartilhamos o conhecimento ficará guardado na memória, uma vida que foi ceifada no período crítico da pandemia pela Covid-19. Essa turma de guerreiros e guerreiras sempre será especial por várias razões, entrou para história, como primeira turma de pós-graduação - Mestrado em Educação ofertado pela UFPI, no formato online, no ensino, na pesquisa e na defesa, em decorrência da pandemia pela Covid-19. Exigindo que alunos e alunas também se ajustassem a uma nova forma de vida/sobrevivência em todos os aspectos. Situação que se tornou mais suave pela força e solidariedade da turma, em compartilhar material, ajudar os que tinham mais dificuldades tecnológicas, a exemplo do grande amigo Marcos, obrigada a todos!!! Pedir desculpa ao tempo que, por vezes, precisei me ausentar do grupo do ‘whatsapp’ por não dar conta de todas as demandas, mas deixo registrado: todos vocês têm lugar especial no meu coração!!!

Gratidão especial à Marília, pelas caronas compartilhadas até à UFPI, à Silmara Carvalho, uma pessoa de bom coração, que por vezes me escutou, sendo o suficiente para prosseguir diante dos desafios de cursar uma pós-graduação, exercendo meu trabalho docente, ser mãe, esposa, cuidar do lar e, ainda, desenvolvendo a função de professora domiciliar no período crítico da pandemia. À Tamara, uma parceira de grandes experiências. À amiga Odilanir, uma pessoa super atenciosa e prestativa durante nossas aulas online, nos ajuda em situações de trabalho, assessorando na sala virtual, em encontro formativo de supervisão com meu grupo de professor, obrigada pela força.

SILVA, Marli de Lourdes Sousa. **Formação Continuada:** contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores. Dissertação (Mestrado em Educação). 2022. 200f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí. 2022.

RESUMO

O presente estudo parte do pressuposto de que a formação continuada pode propiciar um novo sentido à prática pedagógica contextualizada, atendendo às demandas que dela emergem, permitindo aos professores melhores condições para sua atuação profissional, além de ser uma das condições para melhoria do ensino e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional. Busca responder à seguinte questão-problema: quais os contributos da formação continuada para reelaboração da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras em Altos-PI? Tem como objetivo geral investigar os contributos da formação continuada para reelaboração da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras em Altos-PI. Estabelece os seguintes objetivos específicos: descrever os processos de institucionalização da formação continuada de professoras alfabetizadoras no município de Altos-PI; compreender como os princípios da formação continuada no âmbito do PNAIC, são percebidos pelas professoras alfabetizadoras; analisar em que aspectos a formação continuada contribui para a reelaboração da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. Como aportes teóricos e metodológicos fundamenta-se em: Bernstein (1996, 2003), Bertaux (2010), Brasil (1996, 1999, 2006, 2013, 2015), Brito (2007), Brito e Santana (2014), Imbernón (2010, 2011), Josso (2009), Lüdke e André (2014), Marques (2006), Nóvoa (2017, 2019), Nóvoa e Finger (2014), Severino (2007), Passeggi (2010, 2016), Prado e Soligo (2005), Ricoeur (2005), Souza (2006, 2007, 2014), Warschauer (2017), incluindo documentos oficiais e outros documentos produzidos durante a vigência do PNAIC. Fundamenta-se, ainda, em princípios da abordagem (auto)biográfica, seguindo os contornos orientadores da pesquisa narrativa. Constitui como participantes da pesquisa cinco (05) professoras alfabetizadoras que atuam no ciclo de alfabetização, no ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Altos-PI. As narrativas foram produzidas por meio dos dispositivos metodológicos: Roda de Conversa e Memorial de Práticas, acrescidos da análise documental, dos materiais do Pacto contemplados pela política de formação continuada de professoras alfabetizadoras no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tanto em nível nacional como local representado pela cidade de Altos, lócus da pesquisa. A análise dos dados da investigação empírica com base na análise compreensiva-interpretativa das narrativas produzidas pelas participantes da pesquisa, revelando as contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC para a reelaboração da prática pedagógica alfabetizadora. Destaca como principais achados da pesquisa: o investimento financeiro na política implantada no município que fomentou as condições efetivas para o desenvolvimento dos processos formativos numa configuração local exitosa; a importância dos princípios como sustentação para o desenvolvimento da política de formação continuada de professoras alfabetizadoras; os princípios como fios que unem os eixos do programa, permitindo com que as ações do PNAIC adentrassem à escola, contribuindo para a reelaboração/reconstrução das práticas pedagógicas alfabetizadoras na sala de aula; as necessidades formativas (trabalho com projetos didáticos e seu desenvolvimento com atividades interdisciplinares, planejamento coletivo/participativo, projetos com temáticas sociais do momento e atividades desenvolvidas mediadas pelos paradidáticos). Práticas pedagógicas alfabetizadoras reelaboradas apresentaram atividades de leitura, da escrita e da oralidade a partir do uso da teatralidade, uso do gênero textual conto com envolvimento prazeroso das crianças; leitura deleite como estratégia metodológica; caracterização de

personagens da literatura infantil; organização da disposição da sala (em círculo); (re)contextualização da aula com base no paradidático.

Palavras-chave: formação continuada; PNAIC; prática pedagógica; professores alfabetizadores.

SILVA, Marli de Lourdes Sousa. **Continuing Education: contributions to the reelaboration of the pedagogical practice of literacy teachers.** Thesis (Master's in Education). 2022. 200p. Education Master's Program. Educational Sciences Center. Federal University of Piauí Teresina, Piauí. 2022.

ABSTRACT

The present study assumes that continuing education can provide a new meaning to contextualized pedagogical practice, meeting the demands that emerge from it, allowing teachers better conditions for their performance and professional development, seeks to answer the following problem question: what are the contributions of continuing education to re-elaborate the pedagogical practice of literacy teachers in Altos-PI? Its general objective is to investigate the contributions of continuing education to the re-elaboration of the pedagogical practice of literacy teachers in Altos-PI. It establishes the following specific objectives: to describe the institutionalization processes of continuing education for literacy teachers in the municipality of Altos-PI; to understand how the principles of continuing education, within the scope of the PNAIC, are perceived by literacy teachers; to analyze in which aspects continuing education contributes to the re-elaboration of the pedagogical practice of literacy teachers. As theoretical and methodological contributions, it is based on: Bernstein (1996, 2003), Bertaux (2010), Brasil (1996,1999, 2006, 2013, 2015), Brito (2007), Brito and Santana (2014), Imbernón (2010) , 2011), Josso (2009), Lüdke and André (2014), Marques (2006), Nóvoa (2017, 2019), Nóvoa and Finger (2014), Severino (2007), Passeggi (2010, 2016), Prado and Soligo (2005), Ricoeur (2005), Souza (2006, 2007, 2014), Warschauer (2017), including official documents and other documents produced during the term of the PNAIC. It is also based on principles of the (auto)biographical approach, following the guiding contours of narrative research. Constitutes as research participants five (05) literacy teachers who work in the literacy cycle, in the elementary education of the Municipal Education Network of Altos-PI. The narratives were produced using the methodological devices: Conversation Circle and Practice Memorial, added to document analysis, materials from the continuing education policy for literacy teachers within the scope of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), both at national and local level, represented by the city of Altos, the locus of the research. The analysis of data from the empirical investigation was based on the comprehensive-interpretative analysis of the narratives produced by the research participants. The main findings of the research are highlighted: the financial investment in the policy implemented in the municipality that fostered effective conditions for the development of training processes in a successful local configuration; the importance of the principles as support for the development of the policy of continuing education of literacy teachers, configured as threads that unite the axes of the program, allowing the actions of the PNAIC to enter the school, contributing to the re-elaboration/reconstruction of literacy pedagogical practices in the classroom and supplying the training needs of literacy teachers working with didactic projects and their development, involving interdisciplinary activities, collective/participatory planning, projects with social themes of the moment and activities developed mediated by paradidactics. The re-elaborated literacy teaching practices, as contributions to continuing education within the scope of the PNAIC, presented reading, writing and orality activities from the use of theatricality, use of the textual genre short story with the pleasant involvement of children; delight reading as a methodological strategy; characterization of children's literature characters; organization of the classroom layout (in a circle); and, (re)contextualization of the class based on the paradidactic.

Keywords: continuing education; PNAIC; pedagogical practice; literacy teachers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	- Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPA	- Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
EBD	- Escola bíblica dominical
FAP	- Faculdade Piauiense
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NCSA	- Novo Ciclo Sequencial de Alfabetização
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	- Plano Nacional de Educação
PRALER	- Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PRÓ- LETRAMENTO	- Programa de Formação Continuada de Professores das Series Iniciais do Ensino Fundamental
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação do Piauí
TCLE	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UESPI	- Universidade Estadual do Piauí
UFPI	- Universidade Federal do Piauí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Roteiro do Memorial de Práticas.....	47
Figura 1 – Roteiro da Primeira Roda de Conversa.....	53
Figura 2 – Registros da entrega do Kit (mimos) para a Segunda Roda	55
Figura 3 – Roteiro da Segunda Roda de Conversa.....	57
Figura 4 – Roteiro da Terceira Roda de Conversa	59
Figura 5 – Roteiro da Quarta Roda de Conversa	60
Figura 6 – Roteiro da Quinta Roda de Conversa	62
Figura 7 – Registro fotográfico das blusas usadas pelas participantes no encerramento das Rodas de Conversa	64
Figura 8 – Vista aérea da cidade de Altos - Piauí	66
Figura 9 – I Tempo: organização dos materiais para o Kit das participantes	73
Figura 10 – II Tempo: assinatura do TCLE.....	74
Figura 11 – Perfil das participantes	76
Figura 12 – Cerimônia de lançamento PNAIC em Brasília (mandato Dilma Rousseff)	101
Figura 13 – Matéria que evidencia o lançamento do PNAIC no Piauí	103
Figura 14 – Sistema de Monitoramento e Controle (SIMEC)	104
Figura 15 – Convite lançamento PNAIC para professores do ciclo de alfabetização e autoridades locais.....	106
Figura 16 – Cerimônia de lançamento oficial do PNAIC em Altos (2013)	107
Figura 17 – Painel fotográfico: momentos da 1ª formação (Campus Professor Roberto Raulino em Altos-PI).....	109
Figura 18 – Projetos realizados no período de 2013 - 2018.....	112
Figura 19 – Jornal escolar, convite da cantata, programação de comemoração do Centenário Viniciano e socialização de experiências no Seminário do PNAIC no Atlantic City em Teresina.....	114
Figura 20 – Mosaico dos <i>espaçostemposformativos</i> do Projeto “A Grande Jogada”	116
Figura 21 – Registro fotográfico de cenas do vídeo, crianças demonstrando a bandeira de cada país participante da copa do mundo de 2014	118
Figura 22 – Matéria publicada sobre a culminância do projeto no Portal 180 graus	119

Figura 23 – Registros fotográficos do IV Seminário Municipal	120
Figura 24 – Registros fotográficos: momento formativo, oficina de produção de recursos pedagógicos, reunião com gestores e momento de teste de leitura	121
Figura 25 – Atividades do projeto Vou te contar: momentos formativos e atividades realizadas na escola	123
Figura 26 – Aspectos contextuais da formação continuada no âmbito do PNAIC.....	126
Figura 27 – Unidades temáticas de análise/descriptivas.....	129
Figura 28 – Percepção das professoras alfabetizadoras quanto aos princípios que orientam as ações do PNAIC em Altos-PI.....	145
Figura 29 – Necessidades formativas contempladas no PNAIC em Altos-PI	150
Figura 30 – Elementos da formação evidenciados nas práticas pedagógicas alfabetizadoras reelaboradas em Altos-PI.....	157

SUMÁRIO

1 TRANSFORMANDO-ME COMO AS BORBOLETAS: das afetações experienciais vivenciadas ao objeto de estudo	18
2 DAS FASES À TRANSFORMAÇÃO EM BORBOLETA: percurso metodológico	32
2.1 Contornos da pesquisa na investigação do jardim e das borboletas	33
2.2 Dispositivos de produção de dados	38
2.2.1 Análise documental	40
2.2.2 Memorial de práticas	42
2.2.3 Roda de Conversas	49
2.3 Lócus da Pesquisa: o jardim	65
2.4 Participantes da pesquisa – as borboletas polinizadoras do jardim.....	67
2.5 Do casulo ao voo: análise de narrativas.....	78
3 APRECIANDO A BELEZA DOS JARDINS: o que revelam as teorias sobre a formação continuada de professores alfabetizadores.....	82
3.1 Ensino fundamental de nove anos: implicações para política de formação continuada de professores alfabetizadores.....	88
3.2 Formação continuada e interface com a prática pedagógica	89
3.3 Necessidades formativas dos professores alfabetizadores	95
4 AS BASES PARA O PROCESSO DE MULTIPLICAÇÃO DAS BORBOLETAS NA CIDADE DE ALTOS-PI: aspectos contextuais da formação continuada no âmbito do PNAIC	99
4.1 O ovo, início do processo de metamorfose: alfabetização em Altos e processos formativos vivenciados pelos professores alfabetizadores	100
5 A MULTIPLICAÇÃO DAS BORBOLETAS EM ALTOS-PI: formação continuada de professores alfabetizadores e a reelaboração da prática pedagógica.....	127
5.1 A larva no processo de transformação: princípios e fundamentos da formação continuada que orientam as ações do PNAIC	130

5.1.1 Princípio da prática da reflexividade	130
5.1.2 Princípio da mobilização dos saberes docentes	134
5.1.3 Princípio da constituição da identidade profissional.....	136
5.1.4 Princípio da socialização	138
5.1.5 Princípio do engajamento	141
5.1.6 Princípio da colaboração	143
5.2 A crisálida: contemplando as necessidades formativas como possibilidades para reelaboração da prática pedagógica no ciclo de alfabetização	146
5.3 A borboleta: polinizando a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em Altos-PI	150
6 BORBOLETAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	168
ANEXO(S).....	178
ANEXO A – Ofício de Autorização para Realização da Pesquisa.....	179
APÊNDICE(S).....	180
Apêndice A – Convite para participação da pesquisa	181
Apêndice B – Disparadores de memória para subsidiar a escrita do Memorial de Prática ...	183
Apêndice C – Planejamento das Rodas de Conversa	193
Apêndice D – Ficha contendo temas relativos ao processo de alfabetização	196
Apêndice E - Disparador complementar do Memorial de Prática, por ter percebido lacuna na narrativa das participantes a respeito da prática pedagógica realizada sala em aula.....	197
Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	198



1 TRANSFORMANDO-ME COMO AS BORBOLETAS: das afetações experienciais vivenciadas ao objeto de estudo

[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (BENJAMIN, 1987, p. 15).

A referente epígrafe levou-me a acionar a memória, enquanto a acontecimentos de minha vida que foi fundamental para meu crescimento e representando a chave uma significativa virada, acompanhada de outras tantas experiências, fazendo-me perceber o quanto foram necessárias essas vivências. Reconheço que sem elas não existiriam possibilidades de crescimento. Sobre esses acontecimentos que contribuíram para minha transformação, é que

trata, nesta seção introdutória, a partir do título de uma narrativa experiencial referendada no contexto metafórico das borboletas, um ser encantador, dotado de criatividade no seu processo de reprodução.

O sentimento é que sou uma borboleta “em saída”, ou seja, preparando-me para o voo, passando antes por essas fases de transformação na vida, a qual narro de forma sensível ao meu contexto vivido, por ter me aproximado do meu objeto de estudo. Sinto emoção, em saber que cheguei aqui, não por acaso, porque acredito que precisarei dessa narrativa para continuar puxando fios de minha história, dos seus muitos acontecimentos, inclusive daqueles sonhos que possam vir a acontecer.

Para início de narrativa...

Narrar partes das experiências vivenciadas que me afetaram ao longo da minha trajetória de vida pessoal e profissional até a consolidação do objeto de estudo da presente investigação, configura uma travessia que me convida a fazer uma analogia com as fases da metamorfose das borboletas. Para Souza (2007, p. 66), “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”. A experiência que apresento, recorrendo à metáfora no delineamento dessa escrita, oportuniza o processo reflexivo mediado por minhas memórias, com a aglutinação das partículas que compõem o todo na mudança para cada fase, permitindo, ao longo desse atravessamento de experiências, meu encontro com a pesquisa narrativa, levando-me à percepção de como fui me constituindo a pessoa e a profissional que sou.

Assim, compreendendo que o sujeito vai se formando a partir do que experiencia e das aprendizagens em seu percurso de vida, conforme afirma Souza (2010), uma trajetória que torna significativa ou é significada em meio aos desafios da sua materialização em narrativas e, por isso, a opção da narrativa na primeira pessoa, que apresento nesta seção introdutória deste relatório de pesquisa, que delinea minha aproximação com o objeto de estudo, razão por que a considero necessária e oportuna.

Tenho origem em um lugar distante de uma estrutura moderna (metrópole). Sou oriunda de localidade rural. Alguns anos depois, já com estadia na cidade, continuava com uma vida que caracteriza como simples, humilde, para dizer que fui uma criança com uma infância difícil em termos econômicos/financeiros. Portanto, cheia de desafios. Sou filha caçula de uma família de onze irmãos (sete mulheres e quatro homens, atualmente três homens, pois, perdemos um irmão no ano de dois mil e vinte), todos frutos da escola pública, o bem maior que a família

dispunha. Enquanto estudante, não me considerava dentre os alunos com maior e melhor desempenho estudantil. Meu processo de alfabetização foi demorado, tendo, dentre outros agravantes, algumas implicações de saúde que, também, comprometeram meu desenvolvimento básico escolar. Mesmo diante dessas limitações, me esforçava, o que me leva hoje a refletir que essa atitude me fez trilhar por caminhos frutuosos.

Demarcar esse lugar de fala tem um sentido importante na tessitura de quem me constituiu, da minha própria constituição e do que vou me constituindo no transcorrer do cotidiano da vida pessoal e profissional, à medida que os acontecimentos iam permitindo minha transformação, fenômeno que associo à metamorfose das borboletas, entendendo que, através desse movimento cíclico, fui adquirindo/construindo a identidade de um sujeito biográfico, de um sujeito que produz autoconhecimento, capaz de (re)conhecer-se em todas as suas fases ao refletir sobre si (PASSEGGI, 2016).

Assim, nesses escritos, revelo o desejo de produzir conhecimento a partir de uma condição emancipadora, firmada por uma posição de quem não é detentora de uma verdade absoluta, mas que busca significar as aprendizagens adquiridas em meio aos deslocamentos vivenciados nas travessias completadas em cada fase da vida. Essa certeza, me convida a dialogar a respeito da necessidade de uma “[...] permanente metamorfose, transformando-se, adequando-se, continuamente”, conforme Passeggi (2016, p. 72). Considero ser essa uma condição do ser humano, estar se permitindo novas aprendizagens em meio as suas necessidades. Diante dessa circunstância, acredito que estas escritas contribuam para outras reflexões que se assemelham a estas e, por meio de cruzamentos e entrecruzamentos, proporcionem novos conhecimentos, ajudando a ciência e a sociedade a avançarem em suas respostas provisórias às demandas surgidas, em um processo permanente de produção do conhecimento humano.

No percurso de uma das travessias importantes para a vida do ser humano, relembro algumas impressões da vida profissional que, no meu caso, iniciou-se bem cedo, informalmente, ainda na adolescência, quando vivenciei minha primeira experiência de trabalho, como florista, aos sábados, no calçadão da cidade onde morava. Posteriormente, na juventude, vivenciei outras duas experiências no comércio local, a primeira em uma loja de variedades e a outra em uma loja de móveis e eletrodomésticos, nesta última, computo como uma grande experiência de vida.

Foi nesta experiência de trabalho relatada, que vivenciei situações as quais me oportunizaram o desenvolvimento de uma estratégia de aprendizagem, pelo fato do patrão (dono da loja) não admitir ter que repetir as orientações dadas. Diante da necessidade de

conservação do emprego, anotava todas as informações em pedaços de papel e depois transcrevia para uma agenda pessoal, exercício que me potencializou o desenvolvimento da habilidade de sistematização das orientações e que, conseqüentemente, conferia-me autonomia na função desenvolvida.

Essa experiência me proporcionou aprendizagens que me acompanharam ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. É algo que nos acontece e que nos toca, requerendo do sujeito, uma parada para pensar, olhar, escutar, sentir, refletir, levando o sujeito à compreensão de que a experiência pode torná-lo sensível aos afetos, deixando, de algum modo, marcas e impressões as quais podem contribuir para a transformação pessoal e profissional (LARROSA, 2015).

Toda essa variedade de afetações vividas, a princípio de cunho pessoal, foram se tornando base para um devir cheio de surpresas trazidas pelos inúmeros acontecimentos proporcionado pelas oportunidades da vida. A compreensão que chega é que a experiência se configura como alto grau de subjetividade e, por esta razão, se apresenta para os indivíduos por meio de muitas facetas, ou diferentes modos, mediante os quais os sujeitos vão agregando sentidos, conforme a sensibilidade e o grau de importância atribuído a cada vivência.

Ainda sobre essa questão, Josso (2009, p. 137) destaca que “a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido”. Essa afirmativa permite-me a compreensão de que, ao tempo que vivenciei o processo formativo, igualmente vivencio o processo autoformativo, ocorrendo através das oportunidades geradas pela atuação profissional.

No contexto educacional, ainda em tempo concomitante com o trabalho no comércio, deparei-me com a primeira experiência de ensinar oportunizada pela Escola Bíblica Dominical (EBD), para crianças e adolescentes na Igreja Evangélica Assembleia de Deus, em Altos-PI, mesmo não pretendendo ser professora (vislumbrava seguir a carreira de secretária executiva), essa experiência se encaminhou e perdurou por alguns anos e com a qual fui, progressivamente, me identificando.

Porém, algumas decepções foram acontecendo, motivando-me a começar a pensar em concurso público, pois, apesar da dedicação, o retorno na função como secretária não era como o esperado, razão por que passei a investir nos estudos, não demorando muito a aparecer os resultados, pois obtive classificação em um concurso público e, em 2004, fui efetivada como professora na Rede Municipal de Educação, que hoje se encaminha para dezoito anos de experiência docente profissional.

Enquanto professora, assumindo o concurso ainda como estudante da graduação, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, no Campus Professor Roberto Raulino, na cidade de Altos-PI, concomitante, iniciei, no último ano, especialização em Coordenação/Supervisão Escolar pela Faculdade Piauiense- FAP, também na cidade de Altos-PI. Rememorando, lembro que, no início de minha atuação profissional foi bem difícil devido à inexperiência com as práticas professorais de escolas multisseriadas, turmas que assumi em decorrência da aprovação no mencionado concurso público, localizadas em assentamento e que traziam como característica a complexidade do trabalho docente, acrescido pela falta de acompanhamento pedagógico.

Na época, eram muitas escolas para um número reduzido de supervisores, o que resultava em um acompanhamento superficial. Como consequência, não me sentia acolhida e atendida nas minhas necessidades como professora iniciante, causando, a princípio, um forte adoecimento físico e psicológico, por desenvolver multifunções, como: professora, gestora, merendeira e zeladora, entre outras.

Nesse contexto complexo de trabalho, permaneci por seis meses e depois consegui transferência para outra localidade rural. Nessa nova escola a estrutura era melhor e podia contar com uma gestora muito prestativa, bastante compromissada com o desenvolvimento da instituição, juntas proporcionamos atividades prazerosas para as crianças dos anos iniciais, nas turmas em que me encontrava lotada.

Nessa escola da zona rural, a segunda instituição em que trabalhei, no início, também com turmas multisseriadas, porém com menor grau de complexidade, pois atendia apenas ao primeiro e ao segundo ano. Comecei a participar, nessa escola, com práticas de formação continuada, algumas ofertadas pela Secretaria de Educação, em parceria com o governo federal, com o Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER) e com o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ- LETRAMENTO), entre outros ofertadas pela própria escola, pois, naquela época, a gestão municipal contratava empresa para organizar formação aos professores que, geralmente, aconteciam na sede do município, onde a grande maioria dos profissionais residia e os demais, que moravam na zona rural, se deslocavam para a sede com o fim de assegurar sua participação no processo formativo.

Essa época constituiu-se como um tempo de construção de aprendizagem colaborativa, mesmo, ainda, contando com poucos anos de magistério, procurava ouvir atentamente as socializações de práticas das professoras mais experientes, o que me ajudava a refletir sobre a prática e a produzir conhecimento, sentindo-me potencializada para o exercício da profissão.

A esse respeito, cito Nóvoa (2017) ao afirmar que o profissional se constitui ao longo do exercício da profissão, no contato com seus pares, além da sociabilidade do conhecimento e das trocas que ocorrem no espaço profissional. Assim, percebi esse amadurecimento profissional que me proporcionou mobilizar os saberes existentes no repertório pessoal, e também outros saberes que foram sendo agregados ao longo da minha participação nos cursos de formação continuada e advindos de minha prática profissional.

Uma realidade de busca por conhecimentos que ajudassem diante das demandas profissionais, que se justificava por compreender que, no processo de formação inicial, enquanto estudante de pedagogia de um campus, à época, bem pequeno, de uma cidade do interior piauiense, não foram oportunizados conhecimentos acerca de classes multisseriadas, além de não haver fomento à pesquisa, tampouco para a investigação da própria prática. Recordo-me da disciplina TCC, em que havia a possibilidade de sistematização da produção do conhecimento científico, a maior dificuldade de grande parte da turma se concentrava no item orientação que acontecia apenas com uma professora para cerca de trinta e cinco alunos, comprometendo o desenvolvimento do processo de investigação científica. Então, como a escola me proporcionava esses momentos de novas aprendizagens nos processos de formação continuada, aproveitava a cada oferta de novos cursos, não obstante os prejuízos em razão das lacunas, de alguma forma, sobravam algumas aprendizagens.

Um problema acentuado por Gatti (2013-2014) em seus estudos a respeito da formação inicial, é que “ela não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável”. Diante desse sentimento de incompletude para o trabalho, percorri um processo contínuo em busca de aprofundamento dos conhecimentos para uma melhor atuação junto à escola e aos alunos passou a tornar-se foco na minha vida profissional.

A formação continuada configurou-se, naquele momento, a constituir um lugar de travessias no propósito de *afirmar a profissão*, tomando de empréstimo a expressão cunhada por Nóvoa (2017), passei, assim, a participar de várias formações ao longo dos primeiros anos de atuação como professora alfabetizadora. Posteriormente, trabalhando em algumas áreas do ensino fundamental do sexto a oitavo ano, esses propósitos foram alargando o desejo de um desenvolvimento profissional.

Prossegui sendo inserida nos processos de formação continuada, condição que me afetou, pessoal e profissionalmente, possibilitando o cruzamento das experiências anteriores com as leituras dos materiais estudados nos encontros com os grupos de professores,

incorporando-as às práticas pedagógicas, às brincadeiras, aos jogos e às dinâmicas para alfabetizar os alunos com mais facilidade, além do uso de aulas e muitos recursos concretos.

Spinoza (2020) pontua que, com as afecções do corpo, a potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, ao tempo em que esta pode sensibilizar ideias dessas afecções. Nesse sentido, é oportuno evidenciar que essas afecções despertaram em mim o desejo de ampliar aprendizagens, quando, então, passei a investir na compra de livros com o objetivo de aprofundar meus conhecimentos, como forma de oportunizar, de melhor compreender as melhores respostas em meio aos desafios enfrentados na sala de aula, decidi, assim, participar de cursos *online*, com o intuito de ampliar saberes e fazeres relevantes ao ser professor.

A inventividade que eu usava na sala ultrapassava os muros da escola, chegando aos ouvidos dos gestores municipais de educação, até que, em dezembro de dois mil e oito, recebi um convite da secretaria de educação do município de Altos-PI para trabalhar como supervisora do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental na zona urbana, com atendimento à formação e com acompanhamento de professores. Foi um convite que me causou medo e espanto, mas, ao mesmo tempo, me fez entender que poderia ser uma oportunidade para vivenciar uma experiência diferente das anteriores, abrindo outras possibilidades de voo, além de ampliar os conhecimentos com as formações e com meus pares ao longo daqueles quatro anos de magistério.

Esse foi um tempo de aprendizagens diferentes, pois a necessidade de aprender a lidar com um público bem mais amplo de professores requerida pela nova função, em um contexto heterogêneo, possibilitando-me uma gama de conhecimentos significativos e de crescimento profissional. Em todo esse percurso, percebo-me saindo de uma fase e adentrado na fase seguinte, assim como acontece na metamorfose das borboletas, em que a partir do ovo, há um tempo de espera para acontecer todas as mudanças necessárias à consolidação de cada novo estágio até a borboleta se transformar por completo e alçar o seu primeiro voo, trazendo na sequência sua contribuição à natureza.

Essa metáfora traz um novo sentido ao contexto, emergindo de um sentido figurado e transpondo-se para situação real, apropriando-me para representar minha trajetória pessoal e profissional. Assim, apoiando-me em Ricoeur (2005), registro a metáfora da metamorfose das borboletas para explicitar a mudança de sentido (fases), empregada a um contexto interpretativo

de trajetória de vida pessoal e profissional, na qual percebo minha *formaçãoatuação*¹ uma transformação de vida em razão das necessidades formativas.

Nesse atravessamento de formação e atuação profissional, coordenei vários programas em parceria com o governo estadual e federal, uns como multiplicadora para os professores do município e outro coordenando o trabalho com professores alfabetizadores em articulação com as orientadoras de estudo; entre eles, os programas “Se Liga” e “Acelera”, do Instituto Ayrton Senna, em parceria com o Ministério da Educação - MEC, Programa “Palavra de Criança”, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Piauí – SEDUC/PI, na esfera estadual, e o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, em parceria com o Governo Federal/UFPI.

Cada experiência, com suas especificidades, ajudava-me a ampliação das possibilidades de conhecimentos e no alargamento da atuação profissional. Em razão de envolvimento com projetos, em parceria com o Governo federal, participei de um encontro nacional de uma semana em Brasília, com estudos, palestras, seminários e oficinas, via Instituto Ayrton Senna/MEC, além de outros encontros durante o período dos programas, momentos que fortaleceram o trabalho pela interação dialógica entre os colegas de outros municípios participantes e as trocas de saberes nos grupos de trabalho.

Esses momentos de encontros, no âmbito dos vários programas, constituíram-se de formação e transformação, pois ao tempo que aprendia, buscava maneiras de agregar as novas aprendizagens à atuação profissional. Reconhecia assim como acentuam Henz, Signor e Soares (2020), que embora a aprendizagem seja individual, por vezes, temos o privilégio de andarilhar com outros, com os quais aprendemos na interação dialógica e ao compartilharmos o caminho, tornando-o prazeroso, instigante e mais interessante.

Essas reflexões acionam as memórias dos pequenos intervalos das formações, momento em que acontecia a troca de ideias e pequenas anotações que, posteriormente, se transformavam em fios produtores de ricas ideias para a organização das atividades realizadas no município sob minha supervisão. Todos estes *espaçostemposformativos*² revelaram-se de suma

¹ Optei pela junção dessas duas palavras referendadas em pesquisas de Nilda Alves (2003), que adota esse modo, como necessidade de superar a ciência moderna, abordando como escrita inventiva. O uso dessa e outra palavra que aparece no corpo desse texto destacada em itálico, tem o sentido de evidenciar que não me formei para atuar, mas ao tempo que me formava atuando. Um processo que ocorreu durante a graduação e, posteriormente, nas diversas pós-graduações cursadas e uma segunda licenciatura.

² Essas três palavras juntas então empregadas no sentido de expressar o tempo propiciado para produzir aprendizagens bem como o espaço disponibilizado para fruição das aprendizagens, o qual esses, foram pensados e articulados de forma a se materializasse concomitantemente, permitindo que os conhecimentos criados, fossem compartilhados e formativos a que se refere as diversas temáticas estudadas ao longo da política de formação. Seguimos, nessa circunstância, as mesmas razões teóricas acordadas anteriormente pela pesquisadora (ALVES, 2003).

importância para os processos de aprendizagens, aliados à percepção de que o trabalho a ser empreendido no município deveria ser organizado a partir da contextualização local, com base nas dificuldades reais, seja de estrutura física e/ou financeira que o município enfrentava à época.

Dentre os vários tempos de atuação pedagógica na coordenação de programas de formação continuada de professores, o maior impacto profissional aconteceu com a experiência como coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, com relevante contribuição da Universidade Federal do Piauí- UFPI. Os formadores, em conjunto com os orientadores de estudo e coordenadores locais, nos momentos de partilhas de conhecimentos e das experiências proporcionava aos professores em formação a revisitação da literatura sobre temáticas importantes na área da alfabetização, além do acervo significativo disponibilizado pelo programa, para mediar atividades de formação e trabalho escolar.

Uma proposta de formação diferenciada em relação aos demais programas apresentados aos municípios, assumiu posição de relevância para os profissionais envolvidos, por estes significadas, como refere Momberger (2012), o indivíduo é constituído como um ser social e singular que, no espaço social, dá forma às suas experiências, assim, como significa as situações e os acontecimentos de sua existência. Pelas consequências positivas geradas, a proposta trouxe visibilidade ao trabalho pedagógico realizado junto aos professores pelos coordenadores pedagógicos. Assim, no município em que atuei, a gestão da época implantou uma estrutura específica com a cessão de espaço físico, mobiliário e corpo técnico, com liberação da orientadora e da coordenadora em tempo integral para atuação no programa, concedendo, também, investimento financeiro às atividades de formação e às atividades pedagógicas das escolas.

No conjunto dos espaços sociais em que atuei, em conjunto com professores, com gestores e/ou com a comunidade atendida, articulei ações educativas, procurando significar cada acontecimento vivido, com propósitos de favorecer a ampliação das lentes de visão do mundo, vislumbrando outras possibilidades de desenvolvimento profissional. Embora meu envolvimento com a formação continuada fosse direcionado ao trabalho com professores alfabetizadores, essa experiência me estimulou a adentrar ao espaço acadêmico, atuando por quatro anos como professora do quadro provisório do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, após aprovação em teste seletivo. Aos poucos fui ganhando experiência, também, no ensino superior, ministrando disciplinas pedagógicas nas modalidades presencial e a distância, nesse último caso, pelo Núcleo de Educação à Distância

– NEAD/UESPI, atuando como tutora à distância do curso de Pedagogia, após classificação em teste seletivo.

As experiências auferidas nesses espaços de práticas e de aprendizagem acadêmicas, pavimentaram os caminhos rumo às desafiadoras travessias da profissão, pela necessidade de viajar e ficar longe de casa e da família, ampliando minha carga horária de trabalho com atuação em três contextos distintos. Simultaneamente, essas experiências, sem dúvida, viabilizaram uma aproximação significativa com objeto de estudo, delineado na presente pesquisa ao experienciar esses contextos e situações, percebi a necessidade de investimento no processo de desenvolvimento profissional. Enxerguei a possibilidade de participação em processo seletivo para o mestrado em educação. Pretendia, assim, adentrar nos caminhos da investigação científica, vivenciar espaços de reflexão e de produção do conhecimento, buscando autonomia profissional e ampliação de saberes dispositivos importantes para meu fazer cotidiano, seja na educação básica, seja na academia.

O que prontamente me levou a mergulhos solitários, em busca de saber mais sobre planejamento de estudos voltado para produção do projeto, diante do desejo de aprender/apreender e construir conhecimentos na dimensão da pós-graduação. Para Imbernón (2011), o desenvolvimento profissional é constituído por um conjunto de fatores que possibilitam (ou impedem) a progressão profissional, contemplando salários, estruturas de trabalho, níveis de decisão e participação, carreira, entre outros.

Assim sendo, compreendo que estar imersa nas várias experiências formativas foi o que permitiu delinear os traços e dá forma ao que me constituiu profissionalmente, no que possibilitou o nascedouro desse sentimento de inacabamento e de percepção da existência de outras fases e caminhos de formação a serem vividos. Essa trajetória não linear, mas envolvente e desafiadora, de por os pés na educação básica e, em seguida, adentrar o espaço formativo do ensino superior, despertou em mim o desejo de investir em outros processos de formação/transformação ainda mais complexos, com enredo constituído em torno da constante busca da/para formação profissional.

E assim, referenciada na consciência de que a formação continuada, é considerada uma das condições, não a única condição, para melhoria do ensino e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional, pude aproximar-me bem mais do objeto de estudo, interessada na discussão em torno dessa modalidade formativa, como elemento para a reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores em Altos-PI. A convicção que tenho é que a fonte de inspiração foi o fato de implicar-me com a temática, como suporte na constituição enquanto profissional, como resultante da atuação nos vários processos formativos no cenário

municipal, na certeza de que, conforme Nóvoa (2019, p. 10), “[...] o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada”, de forma permanente. O autor e suas considerações corroboram o entendimento de que os diversos ciclos formativos se revestem em experiências que contribuem para o surgimento de novas possibilidades profissionais.

Nóvoa (2019) revela a percepção do quanto esse processo de formação continuada é significativo para o reforçamento do desenvolvimento profissional, oportunizando outros modos de atuação profissional em decorrência de novas aprendizagens. Nessa perspectiva, compreendo que a formação continuada propicia um novo sentido à prática pedagógica contextualizada, atendendo às demandas que dela emergem, permitindo, dessa forma, propiciar ao professor melhores condições de atuação profissional.

A propósito, Imbernón (2011, p. 47) afirma que o “desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças, conhecimentos profissionais, com objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”. Essas implicações, no constante ir e vir dos ciclos formativos, afetaram-me e continuam me afetando, com deslocamentos significativos para o fazer cotidiano, despertando-me para olhar de forma investigativa as formações ofertadas aos professores alfabetizadores em Altos-PI, bem como sua contribuição para reelaboração de práticas pedagógicas, tendo em vista o desenvolver de um ensino de qualidade, que prestigie a aprendizagem da criança e o fazer do professor.

É bem verdade que sempre busquei defender, nesses *espaçostemposformativos*, condições favoráveis para participação dos professores alfabetizadores nas formações, pautadas nas suas necessidades profissionais, frente às demandas da escola, para que essas formações pudessem proporcionar mudanças reais no processo de ensino/aprendizagem. Essa posição assumida como profissional, faz com que considere relevante minha trajetória de formação continuada no âmbito do PNAIC, em Altos-PI. Uma trajetória potenciadora de possibilidades para o fazer docente, sem necessariamente desvalorizar a formação inicial desses professores alfabetizadores, visto que compreendo sua importância para o exercício da profissão docente. Assim como entendo que a realidade é imensamente mais complexa, ou seja, a formação continuada abre espaços de reflexão para a prática alfabetizadora concreta, desenvolvida pelos professores no contexto da escola pública de ensino fundamental.

Assim, ao me reportar sobre os processos de formação de professores, compreendo a importância dessa temática, haja vista a educação ser considerada atividade precípua na vida de um ser humano, como condição essencial para que a pessoa possa desenvolver-se socialmente como sujeito dotado de direitos e deveres. Diante do exposto, considerando a minha trajetória

de inserção na política de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Altos-PI, causou-me inquietação epistemológica os processos formativos ofertados aos professores do ciclo de alfabetização, tendo como referência a seguinte questão-problema: quais os contributos da formação continuada para a reelaboração da prática pedagógica de professoras Alfabetizadoras em Altos-PI?

Em decorrência desse questionamento, foi delineado o seguinte objetivo geral: investigar os contributos da formação continuada para reelaboração da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras em Altos –PI, que originou os objetivos específicos: descrever os processos de institucionalização da formação continuada de professoras alfabetizadoras no município de Altos-PI; compreender como os princípios da formação continuada no âmbito do PNAIC são percebidos pelas professoras alfabetizadoras; analisar em que aspectos a formação continuada contribui para a reelaboração da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

Reforço, desse modo, que vislumbro a formação continuada como um *espaçotempoformativo* em que são oportunizados movimentos de desconstrução/construção do conhecimento, desaprendendo, às vezes, o que se sabe para (re)aprender novamente com outra configuração que responda às necessidades que emergem da prática profissional, mediante novas aprendizagens que permitem essa reelaboração.

Para Oliveira, Souza e Perucci (2018), a formação continuada nas últimas décadas deste século XXI mostrou forte vinculação com a agenda governamental, contingenciada pelos ciclos políticos-eleitorais. Essa realidade tem se apresentado aos municípios por meio da pactuação entre os entes federativos, como possibilidade de grande abrangência das políticas públicas voltadas para contemplar a educação básica, principalmente no que se refere aos professores dos anos iniciais, como do ciclo de alfabetização. Foi justamente, neste contexto, que fui indicada, pela gestão municipal, para ficar à frente, da primeira proposta de coordenação de programa de formação continuada, ainda no ano de dois mil e nove, experiência que se estende até o tempo atual.

É compreensível que a temática formação continuada suscite muitos questionamentos, principalmente em razão de opiniões divergentes, quanto aos seus benefícios e sua forma de organização dos processos formativos, em que geralmente acontece a formação dos multiplicadores que assumem a responsabilidade de formação nos polos. Ressalto que este estudo não objetiva o julgamento do formato que mais se adequa aos processos de formação continuada.

Desse modo, comprometo-me em não trazer generalizações conclusivas sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras, haja vista muitos outros estudos

encontrados no banco de dissertação do repositório da Universidade Federal do Piauí -UFPI e da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que apresentam proximidades e recuos com relação às reflexões aqui propostas, no sentido de que outras dissertações e teses venham a abordar a formação continuada, inclusive aquela trabalhada, vivenciada no âmbito do PNAIC. Acrescento, pois, que a singularidade desta pesquisa se evidencia pelo fato das demais investigações desenvolvidas no cenário da pós-graduação *stricto sensu* não realçarem aspectos teóricos e práticos pertinentes à formação continuada no âmbito do PNAIC, no contexto do município de Altos-PI.

A intenção, neste caso é, também, de alguma forma, colaborar com a sistematização do conhecimento sobre os processos formativos, com base em dados empíricos produzidos pelas narrativas das participantes, tendo como fundamento das discussões propostas a literatura que trata da temática, a qual apontam respostas provisórias às demandas da prática alfabetizadora, reforçando a compreensão de que a ciência está em constante movimento, na perspectiva de que sempre existe espaço para a produção de novos conhecimentos, configurando que tanto a ciência é dinâmica, como o contexto social do qual emanam as necessidades formativas.

Ressalto a importância desta pesquisa sobre a temática formação continuada de professores alfabetizadores, por possibilitar novos aportes teóricos, que viabilizam a sistematização do legado deixado pelos processos formativos que constituem a historicidade da educação municipal de Altos-PI, lócus deste estudo. Este não deixa de ser o intuito que, também, me moveu a narrar parte da minha história de vida pessoal e profissional, relatando minha transformação e que, de certa forma, se assemelha ao processo de mutação das borboletas, no processo de constituição profissional.

Espero que as pessoas que se interessem na leitura desta pesquisa, não se detenham na sua escrita em si, mais possam buscar inspiração para suas inventividades pedagógicas e, assim, compreenderem a importância dos processos formativos continuados, para a resignificação da prática docente. Registradas essas justificativas, registro, também, a estruturação e organização do corpo deste trabalho, que entrelaçado por leituras e reflexões, se estrutura em seis seções, incluso a introdução e as considerações finais.

Na primeira seção, intitulada “Transformando-me como as borboletas: das afetações experienciadas vivenciadas ao objeto de estudo”, apresento a trajetória de vida pessoal e profissional que oportunizaram meu encontro com o objeto de estudo, a partir do envolvimento nos processos de formação continuada no município de Altos-PI, entre os vários acontecimentos que propiciaram o entrelaçamento dos fios que compõem esta investigação, a questão-problema e os objetivos da pesquisa (geral e específicos).

Na segunda seção, “Das fases à transformação em borboleta: percurso metodológico”, apresento a estruturação das questões teórico-metodológicas da pesquisa, evidenciando os dispositivos utilizados na investigação, bem como o modo de análise, descortinando as narrativas que ajudaram a responder o questionamento inicial, contribuindo para produção de novos conhecimentos.

A terceira seção, intitulada “Apreciando a beleza dos jardins: o que revelam as teorias sobre a formação continuada de professores alfabetizadores”, contemplo, nesta seção, a gênese da formação continuada no contexto brasileiro, a partir das regulamentações oficiais, a exemplo da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, o que contribuiu para institucionalização, no âmbito federal, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, uma política de formação que trouxe implicações positivas para os professores alfabetizadores; a formação continuada e a interface com a prática pedagógica; e as necessidades formativas dos professores alfabetizadores.

A quarta seção “As bases para o processo de multiplicação das borboletas na cidade de Altos-PI: aspectos contextuais da formação continuada no âmbito do PNAIC”, descreve os processos de institucionalização da formação continuada de professores alfabetizadores, com reflexões mediadas pela análise documental, seja com base nos documentos de referência do Pacto, seja em outros produzidos no contexto altoense, compondo uma cronologia fundamentada nos percursos formativos no município, atendendo ao primeiro objetivo específico.

Na quinta seção “A multiplicação das borboletas na cidade de Altos-PI: formação continuada de professores alfabetizadores e a reelaboração da prática pedagógica”, subdividida em três subtópicos, traz a análise dos dados empíricos da pesquisa, acerca das narrativas das participantes, produzidas por meio dos dispositivos Memorial de Práticas e Roda de Conversa, atendendo aos dois últimos objetivos específicos. A sexta seção denominada “Borboletar: considerações finais”, explicita as análises das narrativas realizadas que, embora não represente um ponto final das reflexões com conclusões, indica que há espaço para novos estudos e aprofundamentos.



2 DAS FASES À TRANSFORMAÇÃO EM BORBOLETA: percurso metodológico

[...] as circunstâncias que possibilitam a utilização da memória e da narrativa como fonte de produção do conhecimento [...], ocorreu no bojo da alteração paradigmática produzida a partir das dúvidas levantadas sobre a capacidade, do conjunto de referências teóricas e metodológicas das ciências naturais, de dar conta da compreensão dos fenômenos sociais, [...]. É, portanto, da contestação do positivismo que emergem as possibilidades de um novo paradigma compreensivo (SOUZA, 2007, p. 61-62).

Em razão da compreensão do quanto as escolhas metodológicas são extremamente importantes para o desenvolvimento da pesquisa científica, posto que delineiam as etapas necessárias para o alcance dos objetivos estabelecidos, em busca de respostas ao questionamento inicial que deu origem à presente investigação, destinamos esta seção para a descrição dos procedimentos científicos utilizados no estudo. Assim, apresentamos os contornos da produção das narrativas, utilizando a lógica da metáfora inventiva, como bem explicita Ricouer (2000), ao dizer que optamos pela utilização de signos para formulação das ideias, a fim de demonstrar sentido ao discurso apresentado, bem como para a apresentação do lócus da pesquisa, das participantes, dos critérios de inclusão e de exclusão, dos dispositivos de produção das narrativas, além da técnica adotada para análise de dados.

No contexto ora apresentado, anteparado pela epígrafe escolhida para abrir esta seção, nos convida enquanto pesquisadoras a que nos propomos, na condição de ousarmos outros modos de produção de conhecimento, como forma de contestação a um caminho unificado por muito tempo, esse é um convite em que somos provocadas a adentrar a esse movimento dinâmico.

Assim, a epígrafe inaugura essa seção, onde apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam esta pesquisa, seja quanto sua abordagem, seja em razão dos dispositivos usados na produção de narrativas pelas participantes. Contemplando, nesse contexto, a metodologia das histórias de vida, buscamos dialogar com teóricos diversos, dentre eles: Bertaux (2010), Brito e Santana (2014), Clandinin e Connely (2015), Marques (2006), Nóvoa e Finger (2014), Oliveira (2011), Passeggi (2010), Prado e Soligo (2005), Ricoeur (2000), Souza (2010), Warschauer (2017), entre outros.

2.1 Contornos da pesquisa na investigação do jardim e das borboletas

Esta pesquisa reporta a abordagem (auto)biográfica no contexto da formação continuada de professores alfabetizadores, seguindo um contorno metodológico da pesquisa narrativa. Essa modalidade investigativa é reconhecida por suas múltiplas possibilidades de compreensão dos processos de formação e produção do conhecimento, constituindo-se pelo recontar do que é narrado. Para Clandinin e Connely (2015, p. 18), “a pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, reviver e recontar histórias”. Nessa perspectiva, possibilita trançar fios que revelem que as narrativas assegurem aos sujeitos assumir a centralidade de suas experiências, narrando sua própria história, a base do que consideram significativo ao que experienciou e ao que será experienciado.

No que diz respeito à base epistemológica da pesquisa, está embasada na fenomenologia, visto que procura a compreensão dos múltiplos mundos construídos de acordo com as formas de perceber das pessoas, afastando-nos da visão de uma realidade única e independente do homem. Por isso, provoca a ruptura de um conceito de cientificidade fundamentado no positivismo, levando a uma nova concepção de ciência (METZLER *et al*, 1994 *apud* ENGERS, 1994). Uma realidade que não permite a negação do vivido, mas aproxima outras possibilidades de produzir conhecimento, propiciando o atravessamento entre o empírico e a literatura posta sobre as temáticas em estudo. Dessa forma, a perspectiva é que o conhecimento produzido seja aceito como científico, uma realidade que ocasiona a forte reação ao enfoque positivista nas ciências sociais.

Quanto à metodologia, está pautada na produção de narrativas. Para Oliveira (2011), as narrativas são caminhos investigativos que permitem aos que narram, retomar, construir, reconstruir suas histórias, acionando o passado, tecendo reflexões sobre o presente, além de permitir ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas. Assim, a pesquisa narrativa torna-se significativa para o processo de produção do conhecimento, por permitir extrair sentidos e significados os quais foram explicitados de forma subjetiva, revelados pela rememoração de acontecimentos importantes para as professoras participantes da investigação.

Oliveira (2011), a esse respeito, postula que a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica, permitindo aos narradores compreender causas e consequências de suas ações ao longo do percurso de sua trajetória pessoal e profissional. Diante do exposto, faz-se necessário lembrar que cada sujeito significa os acontecimentos narrados e o modo singular como age e interage em meio aos contextos vivenciados, os quais são selecionados para compartilhamento de experiências vivenciadas.

Os estudos ora apresentados complementam as reflexões trazidas de Desmarais (2009, p. 32), quando destaca que “Diversos investigadores y formadores de adultos desarrollaron por su parte iniciativas de utilización de la autobiografía con fines educativos, principalmente para el reconocimiento de los aprendizajes de la experiencia”. A autora demonstra que essas iniciativas potencializam a formação e fazem com que, pela experiência apreendida, os sujeitos possam incorporá-las às práticas futuras, ampliando suas possibilidades de aprendizagem ou de autoformação pelo contributo das narrativas.

Ao nos reportarmos às contribuições da autora, é preciso que lembremos que um dos critérios da pesquisa narrativa é a continuidade, levando em consideração que a experiência vivida no passado, quando rememorada, conduz a outra experiência no futuro, permitindo,

assim, sua reconfiguração, visto ter base a experiência anterior para agir em meio a novas experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Portanto, essa compreensão possibilita o reconhecimento de um processo que o sujeito vivencia constantemente, a partir das suas mais diversas experiências, como catalisador de sentidos, apreendendo conhecimentos para nova tomada de consciência desse movimento da vida.

A escolha dessa base metodológica está relacionada à oportunidade de conhecermos os processos de reelaboração das práticas alfabetizadoras a partir da formação continuada, por meio dos relatos pessoais acerca da trajetória formativa das participantes da investigação. Assim, compreendemos que a narrativa se torna uma valiosa ferramenta de pesquisa e de formação docente, por desafiar o narrador à revisitação do passado, produzindo sentidos sobre o presente.

Estudos de Abrahão (2003), Nóvoa e Finger (2014) e Souza (2010) evidenciam que, nos últimos anos, tem se constituído uma disposição crescente e potente pelas pesquisas (auto)biográficas no campo educacional. Segundo Moraes e Souza (2016, p. 10), “a partir das apropriações epistemológicas e teórico-metodológicas do método (auto)biográfico, fazem emergir formas implicadas de produzir conhecimento”.

As contribuições desses autores nos levam à compreensão de que essas novas formas de produção de conhecimento, validadas através do método autobiográfico, acontecem pela abertura a uma variedade de fontes/ou formas outras de produção de conhecimento, mediadas pela subjetividade, impulsionando, assim, a promoção da reflexão biográfica. Nesse sentido, a reflexividade é entendida como:

Eixo central da pesquisa (auto)biográfica busca evidenciar as formas e os dispositivos engendrados sobre as itinerâncias e colocar o sujeito como cerne da formação, porque o trabalho com a narrativa de formação possibilita ao autor-ator entender, através da reflexão, da conscientização e do conhecimento de si, percursos e processos de formação e autoformação da vida (SOUZA, 2010, p. 174).

Por conseguinte, é nesse movimento de entrecruzamento de formas outras de conhecimento que propomos o método (auto)biográfico como percurso para realização desta pesquisa, de cunho qualitativo. Na perspectiva de Chizzotti (2014), essa abordagem procura tanto encontrar o sentido quanto interpretar os significados dos fenômenos estudados. Dessa forma, segundo esse teórico, as pesquisas qualitativas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e possibilidades da vida, a fim de se transformar em proveito para a humanidade.

Chizzotti (2014) afirma que “A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais” (p. 28), trazendo a percepção de que esse tipo de pesquisa se faz necessário diante do quadro de evolução da humanidade, em que os diálogos cruzados entre os investigadores qualitativos, nesta investigação se revelam contributos para a investigação científica no contexto atual.

Portanto, a pesquisa desenvolvida no âmbito da formação continuada de professores alfabetizadores, de abordagem qualitativa, recorreu às narrativas dos participantes. Asseguramos, portanto, que o conhecimento está em constante processo de validação ou revalidação, isto em razão dos desafios que são postos pelo próprio desenvolvimento da humanidade, em seus mais diversificados aspectos, como condição para sobrevivência e/ou enfrentamento das demandas e sua diversidade contextual, especificamente no campo educacional.

É, nesta perspectiva, que esta pesquisa se apresenta como propositora na busca por validação de um conhecimento que amplie a compreensão dos processos formativos no âmbito da educação, em específico da formação continuada de professores alfabetizadores. A intenção, dentre outras, é adentrar no campo de reflexões para o aprofundamento teórico-metodológico e a sistematização do conhecimento. Nesse processo, segundo Marques (2006), a escrita deve ser conduzida por intencionalidades precisas, regida a partir de uma clara indagação da experiência que se pretende compreender. Com essa finalidade, o pesquisador precisa percorrer sua caminhada, sempre ajustando a coerências interna e externa que propõe comunicar a respeito da temática em estudo, seu aprofundamento, tendo em vista gerar conhecimento a partir do diálogo cruzado com a comunidade escolhida, confirmando ou informando uma proposição enunciada e, assim, contribuir com a ciência, avançando novos passos em busca da mobilidade, que denominamos de intelectual.

Tomamos emprestado parte da expressão anterior “mobilidade”, utilizada por Bertaux (2010), que integra um fenômeno voltado ao campo da sociologia: “mobilidade social”, para fazer uma analogia com o campo educacional, que possa significar uma escala ascendente de conhecimento, favorecendo ao professor, intencionalmente, à realização da sua prática, favorecida pela produção de novas teorias. A esse respeito, faz-se necessário reforçarmos a compreensão, buscando confirmar o que propõe Florestan Fernandes (1978, p. 11, apud MARQUES, 2006, p. 12), de que a “teoria de constrói através da pesquisa”. O movimento cíclico cria a possibilidade de reescrita da teoria a partir da existência do próprio objeto de estudo, permitindo o delineamento de outras percepções da realidade, o que enseja outras formas de intervenção.

Reforçando, ainda, esse entendimento ora apresentado, Marques (2006, p. 102) recorre à afirmativa de que a teoria “[...] surge como uma explicação que se crer provisoriamente válida”. Nesse contexto, procuramos na condição de pesquisadora a proposição de questionamentos à realidade e o estabelecimento do diálogo com a base teórica, para descortinar, através da pesquisa, os processos de formação continuada, traçando outros fios de conhecimento dos fundamentos da prática alfabetizadora.

Ainda no que concerne à temática em questão, Marques (2006, p. 102) postula que “[...] por trás de qualquer prática existe uma teoria dela”. E, nesse sentido, nos colocamos como pesquisadora que busca descortinar o objeto de estudo da pesquisa, entendendo que a ressignificação das práticas acontece por meio dos fios que as fundamentam, podendo assim estes, serem produzidos e sistematizados a partir dos processos de formação continuada das professoras alfabetizadoras.

É pertinente, portanto, destacar a lógica da metáfora que apresentamos no delineamento da investigação, com apoio nas ideias de Ricoeur (2000), de que cada fase que a borboleta percorre em seu processo de metamorfose tem uma importância para o processo final do seu voo, bem como da beleza que oferece à natureza após experienciar todas as etapas que permitem o aludido processo de transformação.

Nessas circunstâncias, emerge a compreensão de que o pesquisador precisa ser guiado pelo rigor científico, estabelecendo sempre um compromisso com o avanço da ciência, tendo como fio condutor uma metodologia que favoreça encaminhar a resposta possível aos questionamentos centrais da investigação. Assim, a exigência da pesquisa científica, para Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 44), “[...] diz respeito à qualidade de rigor do pesquisador e nada tem a ver com uma exteriorização metodológica de passos e regras de como conduzir uma investigação científica consistente. [...]. O rigor, a rigor, é um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte”.

O entendimento que os autores evidenciam, nesse contexto, é que a pesquisa qualitativa se mostra apropriada para esse fim se o investigador assim for habilitado para seu trabalho, o que o torna válido e reconhecido na comunidade científica. Na visão de Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), a pesquisa qualitativa só faz sentido quando provoca mudanças no seu meio de atuação, quando contribui para o surgimento de novas formações conceituais, metodológicas e/ou técnicas. Assim, ratificamos a necessidade do anteparo do movimento criterioso que deve embasar a pesquisa qualitativa, o qual permitirá a validação do conhecimento produzido, a partir das vozes dos que vivenciaram as experiências objetivando sua narrativa.

2.2 Dispositivos de produção de dados

Os dispositivos usados para produção de dados são relevantes para a pesquisa, pois deles dependem o êxito do percurso metodológico para o alcance dos objetivos estabelecidos, além da viabilização do acesso às respostas ao problema de pesquisa, possibilitando a sistematização do conhecimento acerca do objeto de estudo. Nesse sentido, seguimos etapas, como forma de subsidiar a produção e a organização dos dados, seja para a análise documental e/ou referente às narrativas produzidas pelos dispositivos: memorial de práticas e roda de conversa.

Na pesquisa qualitativa existe ampla variedade de dispositivos a serviço do pesquisador, o que potencializa a investigação, conforme o estilo e conhecimento a ser produzido sobre o fenômeno em estudo. A escolha dos dispositivos de produção de dados pode ser considerada uma etapa complexa, visto que exige articulação entre o conhecimento produzido na investigação e os teóricos que convidamos para dialogar sobre a temática que se busca descortinar.

Diante dessa variedade de metodologias disponibilizadas para o desenvolvimento de uma pesquisa narrativa, selecionamos intencionalmente os dispositivos de produção de dados empíricos que entendemos serem adequados aos objetivos propostos nesta pesquisa, levando em consideração o objeto de estudo. Utilizamos, portanto, a análise documental objetivando a contextualização do programa de formação continuada; o Memorial de Práticas, com o objetivo de acionar a memória das participantes a respeito da vivência entre a formação continuada e a sua prática alfabetizadora no âmbito do PNAIC; e a Roda de Conversa, com o objetivo de dialogar de forma coletiva a respeito do objeto de estudo. Este último dispositivo oportunizou apresentação de todo o planejamento da pesquisa, bem como orientações quanto a produção de narrativas.

No que concerne à temática, Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 115) afirmam que “[...] um dos grandes desafios da pesquisa qualitativa é encontrar procedimentos adequados para a constituição de dados”. No processo de execução da pesquisa foi possível aproximarmos os dispositivos escolhidos, haja vista que ocorreu uma colaboração mútua, oferecendo a roda de conversa subsídios para a escrita do memorial de práticas. Essa colaboração entre os dispositivos se mostrou no decorrer do processo de produção do conhecimento, permitindo que fosse percorrido um caminho consistente, lançando luzes sobre as problemáticas construídas, com contribuições para o avanço teórico sobre o fenômeno que ora nos debruçamos a investigar.

As narrativas produzidas pelas borboletas (professoras) revelam a produção de novos conhecimentos sobre a temática em estudo, na certeza de que a formação continuada qualifica as alfabetizadoras no que se refere às demandas contemporâneas da profissão, contribuindo de forma assertiva para a prática pedagógica e as consequentes aprendizagens de seus alunos. Abrahão (2003, p. 85) aponta que “[...] trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador”. Processo que nos leva à compreensão de como os trajetos de formação desses profissionais auxiliaram a refletir sobre sua prática docente e sua atuação nas turmas do ciclo de alfabetização.

O trabalho das borboletas de polinização das flores contribuindo para o equilíbrio da natureza, pode ser comparado ao trabalho das professoras alfabetizadoras na mediação das aprendizagens das crianças, sendo que as narrativas abrem possibilidades de reflexão e de consequente reelaboração das práticas no contexto da sua atuação. Reconhecem, assim, a importância de estar em constante processo de metamorfose, de transformação pelas necessidades que surgem das práticas desenvolvidas no interior da escola.

A esse respeito, apoiamo-nos em documentário intitulado *Metamorfose* (2020), que mostra o processo percorrido pelas borboletas para complementação de seu ciclo de reprodução. Ao observarmos esse movimento e buscarmos compreender esse ciclo, somos convidadas a refletir em torno deste mesmo processo imbricado em nossa vida, seja no plano pessoal ou profissional. Nesse sentido, o trabalho das professoras alfabetizadoras com seus alunos na sala de aula, seja com atendimento individual ou coletivo, pode ser comparado, de certo modo, ao processo de polinização das flores pelas borboletas.

O trabalho das borboletas de polinização das flores contribui para o equilíbrio da natureza, em certo sentido pode ser comparado ao trabalho das professoras alfabetizadoras na mediação das aprendizagens das crianças, pois produzem um resultado: sejam belas flores ou crianças alfabetizadas. Há aproximações entre o trabalho das borboletas e das professoras alfabetizadoras, no sentido de que ambas trabalham, a primeira em razão da sua própria natureza realiza a polinização das flores de forma mecânica, enquanto as professoras, a intencionalidade da ação é fundamentada pela opção profissional racional pelo magistério, com investimentos nos processos formativos.

Dessa forma, se há uma proximidade entre borboletas e professoras pelo fato de que ambas realizam um trabalho, a natureza deste possuem características que se afastam em razão da sua gênese, visto que, o das borboletas é programado pela própria natureza, já o das

professoras revelam a sua humanidade pela racionalidade do ser humano, que o diferencia do trabalho dos animais. Enquanto as borboletas não possuem a consciência do trabalho que realizam e da beleza dos resultados, o trabalho das professoras, segundo França Júnior (2020, p. 574) “[...] além de constituir-se como uma atividade ontológica para o ser social, pois lhe confere humanidade, tributa determinado estatuto diante da transformação da natureza e, por consequência, a sua imediata e inegável transformação enquanto ser social [...]”.

O autor nos leva a compreensão de que, o trabalho realizado pelas professoras, ao tempo em que transforma a realidade das crianças mediando o acesso ao mundo letrado (das letras, das palavras, das frases e dos textos), contribui para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a intencionalidade da ação docente envolve o planejamento da ação pedagógica, tendo por base princípios que orientam a definição das habilidades, objetos do conhecimento e recursos metodológicos. Sendo que essa capacidade de projetar ou de planejar a sua ação ou de replanejamento da ação, de acordo com as necessidades que emergem do contexto objetivo, são características do trabalho humano, a consciência que impulsiona a ação concreta.

Quando associados aos processos de formação continuada, abrem espaços para a reflexão, a socialização dos saberes e a reelaboração das práticas alfabetizadoras, favorecendo a autonomia profissional e, conseqüentemente, o controle dos processos pedagógicos e a própria emancipação do profissional, atendendo as suas necessidades formativas advindas do contexto real em que a prática se desenvolve; quando estabelece a unidade teoria/prática, abrindo possibilidades de reflexão e conseqüente reelaboração das práticas no contexto da sua atuação. Reconhecem, assim, a importância de estar em constante processo de metamorfose, de transformação pelas necessidades que surgem das práticas alfabetizadoras subjetivas desenvolvidas no interior da escola, a partir das condições objetivas.

2.2.1 Análise documental

Para o alcance do primeiro objetivo específico, quanto aos processos formativos vivenciados pelas participantes no período de tempo delimitado no estudo, recorreremos a documentos que institucionalizam a política de formação continuada no município de Altos-PI, com base na análise documental, conforme Lüdke e André (2014).

A análise documental, relativa ao programa de formação em evidência (PNAIC), foi importante para o diálogo com as narrativas e com a literatura, possibilitando a contextualização dos processos formativos das professoras alfabetizadoras. Para Lüdke e André (2014, p. 45), o

emprego de documentos é compreendido como “[...] fonte poderosa, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Assim, dizemos que os documentos que sistematizam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) evidenciam informações acerca da sua implantação em nível nacional, evidenciam, também, ações contempladas no âmbito estadual, representadas pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, instituição responsável pela formação dos orientadores de estudos, que atuaram como multiplicadores em nível municipal, ou seja, no contexto micro, para efetivação da referida política pública. Conforme Lüdke e André (2014, p. 45), os documentos configuram não “[...] apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Nessa compreensão, no contexto do PNAIC, os documentos são referentes à concepção da política de formação continuada e sua implementação em nível federal e estadual, que constituíram fonte estável, pois se mostraram disponíveis para acesso quantas vezes se fizessem necessários. Nesse sentido, englobou, também, documentos produzidos no âmbito da política de formação no município de Altos-PI, produzidos pela equipe de profissionais que estavam à frente do programa no período de sua institucionalização local.

Desse modo, a análise documental fundamenta as evidências produzidas ao longo do processo de institucionalização e implementação da formação continuada de professoras alfabetizadoras no contexto do PNAIC, em Altos-PI, documentos técnicos/oficiais e pedagógicos, seja em nível nacional, representados pelas portarias, resoluções, cadernos de formação e documentos orientadores, seja em nível local (município), evidenciados pelos vários materiais produzidos, tais como: portarias, projetos, relatórios, sequências didáticas, fotografias, folders, convites, Power point, registros escolares, programações, entre outros. Todos produzidos em função do planejamento, da logística de realização, acompanhamento e avaliação da referida política de formação implantada na cidade de Altos-PI, dispositivos que ajudaram na sistematização dos conhecimentos produzidos relativos à temática em estudo.

Assim, para sua contextualização, é que nos propusemos à descrição dos processos formativos mediados pelos documentos disponibilizados nas esferas nacional, estadual e local, relativos à formação de professores alfabetizadores no processo de institucionalização e desenvolvimento dessa política formativa. No que pontuam Lüdke e André (2014), essa técnica de análise documental apresenta uma vantagem significativa para as pesquisas, pelo fato de seu baixo custo, exigindo apenas do pesquisador, investimento quanto ao tempo para selecionar os documentos necessários ao desenvolvimento do estudo proposto.

Para trazer à memória essa política que ganhou abrangência em nível nacional, e nos demais níveis, igualmente, tomamos como referência o que afirma Flick (2009) acerca dos documentos, pois, para o teórico, constituem objetos de registro, produzidos para fins específicos e que possibilitam a transmissão de uma comunicação, como possibilidade para justificar a ação realizada ou que pretendemos realizar. Nesse sentido, os documentos têm uma expressiva representatividade, evidenciando informações importantes para o entendimento da temática ora descrita, revelando-se importantes os diversos tipos de documentos dos quais lançamos mão na pesquisa.

Sobre essa questão, conforme estudos de Lima Junior *et al* (2021, p. 38), existem diferentes tipos de documentos que podem ser utilizados na pesquisa científica para aprofundamento do objeto de estudo, dentre os quais cita:

[...] leis, fotos, imagens, revistas, jornais, filmes, vídeos, postagens e mídias sociais, entre outros, são definidos por não terem sofrido um tratamento. Logo, para se utilizar os documentos, na pesquisa, cabe ao pesquisador analisá-los e definir se será ou não preponderante para o estudo.

Essa compreensão nos reporta à necessidade de selecionar minuciosamente os documentos que melhor descrevem a institucionalização e o desenvolvimento do programa de formação continuada no município de Altos-PI. Finalizadas as considerações sobre análise documental, apresentamos, a seguir, os dispositivos de produção das narrativas por meio do memorial das práticas, objeto do subtópico 2.2.2.

2.2.2 Memorial de práticas

O Memorial configura-se como escrita narrativa em que o escritor dá sentido ao que lhe parecer mais significativo. É um gênero textual no qual são evidenciados acontecimentos a partir da memória e das escolhas do narrador para registrar a própria experiência, como assim concebem Prado e Soligo (2005).

Ainda tratando desse gênero narrativo, Passeggi (2010, p. 3) informa que sobre o gênero em tela, “[...] se proliferam múltiplas designações: memorial de formação escolar, de formação social, memorial formativo, descritivo, reflexivo, acadêmico”. Pela multiplicidade de denominações utilizadas, ao longo do planejamento da pesquisa surgiram alguns posicionamentos que nos fizeram refletir sobre a denominação mais adequada, conforme a intencionalidade da investigação. O termo memorial de formação, bastante utilizado nas

pesquisas narrativas, adotado por muitos pesquisadores, entre eles, Passeggi (2010), Prado e Soligo (2005) e Severino (2007), não nos parecia adequado a esta proposta investigativa.

Por essa razão, por ser uma pesquisa com professoras alfabetizadoras, optamos pelo termo “Memorial de Práticas”, diante do entendimento de que buscamos acionar a memória da relação formação continuada e prática alfabetizadora como entendida pelas participantes, portanto, na perspectiva de acessar à compreensão de como melhor se aplica o termo ao contexto da pesquisa em pauta. Assim, a denominação Memorial de Práticas foi utilizada para demarcar que o foco do estudo é a reelaboração das práticas no processo de alfabetização em razão da formação continuada como resultado da reflexão crítica.

Diante do proposto, como forma de demarcar o viés das escritas para produção de narrativas, esse dispositivo foi disponibilizado às participantes para a escrita autobiográfica, permitindo a revisitação das práticas pedagógicas, no processo de rememoração, gerando nova consciência com a escrita de suas histórias pessoais e profissionais. Para Chizzotti (2014), a autobiografia configura-se por ser uma história de vida escrita pelo próprio autor, em que, ao escrever, conta sua experiência pessoal, seleciona e analisa os fatos. Ao escrever, o narrador é desafiado a revisitar o passado, produzindo sentidos sobre o presente.

Embora não tenhamos encontrado na literatura trabalhos publicados, contemplando a mesma expressão: Memorial de Práticas, após algumas buscas pelas plataformas, decidimos essa terminologia para descortinar conhecimentos relativos à memória do fazer docente, apresentado e validado na presente investigação e que agora se coloca como possibilidade para outras pesquisas. Para a sua validação, recorreremos a leitura cruzada com autores que muito contribuem para a reflexão sobre memorial, trazendo para nossa discussão Severino (2007) e Passeggi (2010). Para Severino, o memorial é

[...] uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. [...] que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram sua trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. [...] Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou (SEVERINO, 2007, p. 245).

Desse entendimento, para o Memorial de Práticas, apropriamo-nos, para sua caracterização, das terminologias autobiográfico, histórico e reflexivo, resultante da rememoração das práticas alfabetizadoras. Colaborando, também, para esse entendimento, Passeggi (2010, p. 21) diz que “O memorial de formação caracteriza-se por ser escrito,

geralmente, durante o processo de formação inicial ou continuada”, sendo que, dessa caracterização, tomamos de empréstimo a ideia de que sua escritura ocorre com base na prática, tendo como anteparo reflexões provocadas pelos processos de formação continuada dos professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização.

Neste sentido, esses autores permitiram que se efetivasse a reflexão epistemológica, que resultou na caracterização do Memorial de Prática adotada no presente estudo, como, também, uma escrita autobiográfica resultante da reflexão prática impulsionada pelos processos de formação continuada vivenciadas pelos profissionais no seu tempo/espço histórico. Ainda sobre o memorial registram uma escrita de si, posto que, ao tempo em que o sujeito escreve, vai rememorando as experiências formativas vividas e de como elas têm refletido na sua prática pedagógica alfabetizadora, oportunizando a capacidade de autoavaliação, permitindo a tomada de consciência acerca das necessidades formativas atendidas pelos processos formativos à medida que as suas práticas foram reelaboradas com base nos conhecimentos gerados pela formação continuada, a exemplo do que discutimos na presente investigação.

Passeggi (2010) enfatiza que esse tipo de escrita faz com que o narrador passe por momentos oscilantes entre a resistência à pressão institucional e o prazer em escrever. Força o sujeito a refletir o processo vivido, seja pessoal ou profissional, levando-o ao prazer de escrever sobre si mesmo numa dimensão autoformativa. Corroborando com essa ideia, é pertinente enfatizar que, “[...] como toda narrativa autobiográfica, o memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar conhecimentos a que confere o status de mais importantes, ou mais interessantes, no âmbito de sua existência” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 6), neste caso, no presente estudo, o relato das práticas reelaboradas com base no processo formativo vivenciado no PNAIC.

Vislumbramos, portanto, o “memorial de prática” como a escrita do que é acionado pela memória, de forma seletiva e significada, fruto da experiência vivenciada pelo sujeito na rememoração da prática pedagógica alfabetizadora no contexto da sua atuação, tendo como referência os processos formativos, para a construção de sentido de sua narrativa, oportunizado pela prática da reflexão constante. É compreendido como um gênero discursivo, em que o escritor narra suas experiências práticas, rememorando-as com base no âmbito formativo, descrevendo-as conforme o que conseguiu acionar a partir da memória – recordações das práticas alfabetizadora e de como estas foram sendo modificadas. Segundo Prado e Soligo (2005), essa modalidade de escritura proporciona ao sujeito a possibilidade de acionar e reavivar as memórias guardadas, ocasionando um movimento entre passado/presente ao narrar suas histórias.

Nesse sentido, é compreensível que o narrador recrie seu percurso, conforme Passeggi (2010), compreendendo que narrar é uma prática humana, mas fazê-lo refletindo sobre o que se fez é algo que se adquire na relação com os pares. A relação apresentada pela autora mostra revelando que mesmo sendo a narrativa uma prática comum dos indivíduos, a fim de que haja a completude do processo de reflexão rumo à tomada de consciência, faz-se necessário, entretanto, uma interação dialógica na coletividade, favorecendo o tempo em que se aprende no contexto formativo, no processo de partilha sensível, também ensinamos, quando compartilhamos experiências, contribuindo para que outras práticas sejam fortalecidas.

No que salienta Raciere (2005, p. 15), a partilha do sensível é denominada por “[...]o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de [...] um comum partilhado e partes exclusivas [...]”. Determina, desse modo, “[...] a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha”. Nessa perspectiva é que procuramos dimensionar a proposta do memorial de prática junto às professoras alfabetizadoras, apresentando disparadores que acionaram a memória, permitindo rememorar, a partir de fotografias disponibilizadas de nosso acervo pessoal, retratando diversos momentos vivenciados de formação continuada, apresentadas durante as rodas de conversas virtuais, como possibilidade de aproximação passado/presente.

Ressaltamos a opção pela utilização dessa estratégia metodológica e dos dispositivos de produção das narrativas, decorreu da possibilidade de as participantes disponibilizarem dados empíricos para dar suporte à reflexão proposta, envolvendo processos de formação continuada de professores alfabetizadores e seus contributos para reelaboração da prática pedagógica. Severino (2007, p. 245) nos apresenta o entendimento de que a narrativa produzida em um memorial evidencia traços reveladores de que “A história particular de cada um de nós se entretetece numa história mais envolvente da nossa coletividade”, fazendo-se importante “ressaltar as fontes e marcas sofridas, das trocas com outras pessoas”, acrescenta o autor.

Dessa forma, foi proposto às participantes desta pesquisa que produzissem a narrativa no memorial de práticas, pontuando suas marcas pessoais na parte introdutória, além de disparadores que as aproximassem das memórias da formação continuada e das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse período. Nesse contexto, procuramos focalizar nesse dispositivo de produção de narrativas, disparadores de memórias que ajudassem as participantes a refletirem a respeito da experiência vivenciada. Para Passeggi (2010), na escrita de um memorial o autor faz reflexão sobre fatos que marcaram trajetória vivenciada no contexto intelectual e/ou profissional, tornando-os, assim, pontos de ancoragem para a narrativa.

A percepção desenvolvida, a partir do que foi exposto pela autora, evidencia os pontos de ancoragem do autor de um memorial, revelados na interação dialógica nas rodas de conversa que se encontram detalhados no subitem 2.5 da presente seção, os quais permitiam às participantes cruzarem acontecimentos rememorados, ajudando-as a explorarem referências acessadas da memória, dos encontros formativos, gerando fios entre o saber, o saber ser, o saber fazer e o saber conviver, o que permitiu a autoformação, quando praticaram o exercício de reflexão e de avaliação sobre suas trajetórias de vida, formação e atuação docente.

É oportuno destacar que, em virtude da situação de ajuste da pesquisa, devido à Covid-19, os momentos de apresentação e diálogo sobre o memorial aconteceram de forma virtual, exceto o que chamamos de primeiro tempo da pesquisa, conforme explicitado anteriormente, com base em Souza (2014), com visita presencial na residência das participantes para entrega do kit da pesquisa. Apenas uma participante recebeu seu memorial alguns dias depois da primeira roda numa visita que fizemos à escola em que trabalha “atraso” ocorrido em virtude de a participante não residir em Altos-PI. No entanto, participou da explicação coletiva que aconteceu na primeira roda, juntamente com as demais participantes.

O dia narrado, agendado para o encontro presencial foi sugerido pelas participantes, pois, de acordo com o calendário da escola, coincidia com a data da entrega do ciclo de atividades aos estudantes/famílias. Nosso encontro não foi demorado, pois todas as informações já haviam sido esclarecidas na primeira roda, e o material já havia sido enviado, anteriormente, por e-mail, com objetivo de que todas as participantes tivessem conhecimento dos dispositivos de produção de dados da pesquisa, junto seguiram com o convite, o TCLE e o folder, este último contendo resumo dos pontos principais da pesquisa.

Nosso primeiro encontro, superou as expectativas, pois estávamos um pouco apreensivas com o processo, no entanto a pauta estava organizada para acolher todas as participantes, permitindo que ficassem à vontade para indagações, caso sentissem necessidade. Na leitura introdutória, para deleite, contamos a história: A lição da borboleta, de um autor desconhecido.

A leitura e reflexão desse texto objetivava aproximar-nos para a apresentação das atividades que seriam desenvolvidas ao longo dos encontros, além de levá-las a compreensão que a história narrada, dentre outros objetivos, ativava nossa consciência acerca do tempo, período em que a lagarta precisava ficar no casulo até se transformar, passando a vivenciar uma nova experiência. O tempo permite tanto a borboleta, como a cada um de nós, amadurecimento, compreensão provocada pela rememoração da trajetória vivida em cada fase.

Ao dialogarmos com as participantes da pesquisa, também foi oportunizado tempo para que pudessem expressar suas impressões sobre a história narrada e a compreensão de sentidos construídos acerca do texto (história). Prado e Soligo (2005, p. 6) afirmam que “Ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história [...]”. Sobretudo, entendendo que a escrita do memorial aproxima o narrador do processo de investigação-formação. O processo de investigação autobiográfico colabora com o autoconhecimento, com a qualificação, permitindo, também, a reflexão sobre os processos vividos.

Nesse primeiro encontro virtual, compartilhamos o dispositivo “Memorial de Práticas”, produzido em forma de caderno com espiral, contendo questões, acompanhadas dos disparadores de memórias. Após a leitura de cada disparador, seguiam comentários e espaço para questionamentos das participantes, com orientações para narrativas a partir das relações existente entre suas práticas e a experiência formativa do PNAIC, inclusive as suas contribuições para a reelaboração da prática pedagógica alfabetizadora.

Consideramos ter sido um momento significativo, por se tratar de uma experiência formadora, que trouxe sentidos para as professoras alfabetizadoras de Altos-PI, que participaram dessa política de formação. Durante o encontro, todas demonstraram, por meio das suas narrativas, alegria em estar participando para produção de conhecimento. Na oportunidade, acordamos o prazo para devolutiva do memorial, com previsão para o quarto encontro, sendo que os encontros aconteceram de quinze em quinze dias. Foi estabelecido, portanto, um prazo longo para devolutiva, a fim de que a atividade proposta não compromettesse o tempo de trabalho das professoras colaboradoras. Apresentamos o quadro a seguir, para visualização o roteiro para a escrita do memorial de prática.

Quadro 1 – Roteiro do Memorial de Práticas

<i>Parte I</i> <i>Dados do perfil</i>
sexo, idade, formação profissional, tempo de exercício na educação básica, além do tempo de exercício como professora alfabetizadora.
<i>Parte II</i> <i>Rememorando práticas alfabetizadoras</i>
1) Para falar de mim. Faça um relato de como você se tornou professor(a) alfabetizador(a) e como foi sua inserção no PNAIC.
2) Rememore uma prática pedagógica desenvolvida no contexto da alfabetização, reelaborada a partir do seu exercício de reflexão entre a unidade teoria/ prática como reflexo da formação no âmbito do PNAIC e descreva-a no quadro a seguir.

<p>REFLITA: Que aprendizagens da formação continuada foram introduzidas na prática alfabetizadora relatada, como reflexo da formação continuada no âmbito do PNAIC.</p>
<p>3) O que posso dizer sobre minha atuação profissional? Antes da formação continuada no âmbito do PNAIC Após a formação continuada no âmbito do PNAIC</p>
<p>4) Quanto a sua percepção acerca da relação necessidades formativas e formação continuada, descreva, tendo como referência o PNAIC: Necessidades formativas da prática alfabetizadora percebidas antes do PNAIC Necessidades formativas da prática alfabetizadora contempladas pelo PNAIC Necessidades formativas atuais:</p>
<p>5) Escolha um, dentre os vários momentos vivenciados da formação continuada, no âmbito do PNAIC, que ajudou a refletir criticamente sobre sua prática alfabetizadora e o descreva.</p>
<p>6) Reflita sobre a política de formação continuada de professores alfabetizadores vivenciada no âmbito do PNAIC e, também, sobre sua contribuição para seu desenvolvimento profissional.</p>
<p>7) Rememore uma aula que você tenha desenvolvido no contexto de alfabetização, à época em que participou do PNAIC, a qual tenha sido reelaborada pelo exercício de reflexão entre a unidade teoria/prática, como reflexo da formação o âmbito do PNAIC (Descreva como ocorreu o planejamento para realização da aula. Que conteúdo foi abordado em aula e quais recursos foram contemplados. Como aconteceu o seu desenvolvimento profissional e quais as aprendizagens as crianças aprenderam com a aula</p>

Fonte: Memorial de Práticas (2021).

A partir desse encontro, nosso relacionamento com as participantes tornou-se mais próximo, devido o contato para a entrega de mimos referentes aos encontros virtuais, pois, mesmo as rodas de conversa tendo sido realizadas pelo aplicativo ‘Google Meet’, sempre entrávamos em contato em momento anterior para a entrega dos mimos na residência das participantes, no estilo de ‘drive thru’. A cada encontro nas rodas de conversa, destinávamos um momento para comentários a respeito da escrita do memorial, a fim de que ficasse sempre na lembrança essa tarefa importante da pesquisa e que ajudaria na produção de respostas ao questionamento central da pesquisa quando do cruzamento das narrativas.

A devolutiva dos memoriais de prática não aconteceu na data aprazada, é bem verdade que, ao tempo em que estávamos felizes em razão da nossa prospecção quanto à riqueza das narrativas, ficamos com certa apreensão pelo fato do não cumprimento do prazo pelos professores. De fato, o recebimento das narrativas escritas na sua totalidade na data marcada, quatro participantes enviaram seus textos. A quinta participante, que reside em outra cidade, solicitou mais tempo, prontamente acordamos e remarcamos a data e, ao final, fomos todas escritoras.

No momento do último encontro, as participantes relataram sua alegria em ter participado e contribuído para esta pesquisa, mostraram satisfação pelos momentos juntos, comentaram sobre o efetivo aprendizado, construído ao longo da pesquisa. Corroborando esse entendimento, Prado e Soligo (2005, p. 7) dizem que “A narrativa é um excelente veículo para tornar público o que fazemos- assim podemos ter as nossas histórias contadas”. Esse sentimento de satisfação narrado pelas participantes, igualmente nos ocorreu do envolvimento de todos (professores e pesquisadores), os arranjos cuidadosos nos detalhes da pesquisa, a busca pelo necessário distanciamento, para não influenciar as narrativas das professoras, visto que nos envolvemos ativamente na política de formação do PNAIC, em âmbito local.

Como encerramento deste item, comporta reafirmar que a narrativa do memorial de práticas possibilitou às professoras alfabetizadoras acionarem suas memórias, descrevendo o que consideraram mais importante em sua prática profissional, incluindo os processos formativos vividos dentre outras nuances que são próprias das escritas memorialísticas, reiterando que o memorial “[...] é o registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais que somos protagonistas”, conforme Prado e Soligo (2005, p. 7).

2.2.3 Roda de Conversas

No contexto das pesquisas atuais, a roda de conversa é empregada como dispositivo que oferece uma variedade de possibilidades para produção de conhecimento, nas mais diversas áreas da ciência. Constituindo, portanto, um dispositivo metodológico de expressivo alcance na pesquisa qualitativa, oportunizando uma polifonia das narrativas dos participantes. Para registro das atividades, todas as Rodas de Conversas foram realizadas virtualmente, por meio do Google Meet, gravadas com prévia autorização das participantes, para que não corrêsemos o risco de perder informações importantes. Posteriormente, fizemos a transcrição dos diálogos para possibilitar a organização dos dados e o cruzamento das narrativas, produzindo conhecimento a respeito do nosso objeto de estudo.

Para Brito e Santana (2014, p. 121), “no âmbito da roda de conversa, os interlocutores expressam seus pensamentos acerca do objeto de estudo, bem como rememoram suas trajetórias pessoais e profissionais perspectivando novos modos de ser, de pensar e de agir”. É possível perceber que nesses momentos de interação dialógica, nosso esforço em articular os diálogos entre os participantes foi bem-sucedido quanto ao alinhamento com o planejamento da pesquisa em relação ao objeto de estudo.

As rodas de conversa configuraram-se como um grande desafio, frente às condições de isolamento social ocasionado pela Covid-19, o que contribuiu para que os encontros acontecessem no formato virtual. Prontamente intitulamos o encontro como “Chá da Tarde Virtual” e, mantendo a mesma estrutura, buscamos propiciar um ambiente agradável para que o grupo se sentisse à vontade no momento das conversas. Cabe lembrar, a propósito, que sempre no dia anterior à data marcada para cada roda, realizávamos um ‘drive thru’ entregando alguns mimos, petiscos para o chá, acompanhado do conjunto de xícaras temáticas, caracterizando o evento, lembrando o encontro virtual, a fim de que, cada um, no seu espaço familiar, vivenciasse um momento diferente e prazeroso de troca de experiências e de produção do conhecimento.

Moura e Lima (2004, p. 100), sobre a roda de conversa, dizem que se constitui “um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta”. Foram justamente essas situações de partilha que vivenciamos com as participantes nas rodas de pesquisa, buscamos propiciar um ambiente favorável ao diálogo, que este se tornasse fluido para todas, haja vista nossa responsabilidade pela mediação da discussão/conversa. O saldo revelou-se positivo em termos de produção de conhecimento, referente à reelaboração das práticas a partir da formação continuada de alfabetizadores.

Brito e Santana (2014, p. 18) apresentam a roda de conversa como um “dispositivo de pesquisa que propicia a rememoração das experiências vivenciadas nas histórias de vida pessoal e profissional, constituindo-se ferramenta de socialização dessas experiências”. Os dizeres das autoras confirmaram a compreensão, durante o percurso das rodas, da importância de ouvir as experiências, vivenciadas no contexto do PNAIC, narradas pelos pares, que oportunizaram lembrar momentos importantes guardados na memória, em que um fio levava a outros fios, significativos, tornando a conversa cheia de atravessamentos singulares produzidos pelos sentidos rememorativos.

Percebemos que durante o diálogo, a subjetividade se aflorou, ao tempo que as conversas aconteciam entrelaçadas pelos fios, que iam tecendo compartilhamentos, experiências, demarcando conhecimentos apreendidos no processo formativo todas essas ações direcionadas pelos objetivos de cada roda, seguindo a pauta agendada.

Nesse sentido, retomamos Brito e Santana (2014, p. 117), ao pontuarem que na utilização da roda de conversa devem ser definidos os papéis a serem assumidos conforme consta na organização da agenda, que pode (e deve) ser consultada/conferida todas às vezes que se fizerem necessárias. Assim foi feito, isto é, durante os encontros seguimos a pauta planejada

para as rodas, observando se os diálogos produzidos suscitaram outras indagações a serem acrescidas às rodas futuras, como possibilidade de reflexão, principalmente pelo fato desse dispositivo ter sido planejado como complemento ao memorial de prática.

Todos esses dados são considerados importantes para responder o problema de pesquisa, bem como para o alcance dos objetivos estabelecidos. Quando do recebimento do Memorial de Práticas enviado pelas participantes, identificamos narrativas, contendo trechos que as participantes descreviam de forma superficial os meandros da formação, da qual participaram e, mesmo assim, deixando entrever um certo destaque, na época, no contexto altoense, o que as sensibilizaram colaborando ao acionarem essas práticas em suas memórias pregressas.

A última Roda de Conversa supriu essa lacuna deixada pelas participantes no Memorial de Práticas, pois, prontamente, colocamos na pauta da roda de conversa sinalizações acerca das referidas lacunas, permitindo às participantes compartilharem suas experiências de sala de aula, cruzando-as e entrelaçando-as às experiências formativas. Dessa forma, as descrições das ações no Memorial de Práticas, refletia suas memórias individuais, compartilhadas nas rodas de conversa, envolvendo o contexto coletivo no âmbito das formações do PNAIC.

Assim, reforçamos que “o compartilhamento de experiência que nos afetam tem importância considerável para gerar um aprofundamento das reflexões [...], atitudes de compreensão, de empatia e de abertura para revelar-se ao outro”, como asseguram Brito e Santana (2014, p. 120). Com efeito, esse movimento operou-se conforme revelaram a fala das participantes, materializadas através de suas narrativas.

As rodas de conversas, de fato, possibilitam aos participantes o conhecimento de si e do outro, mediado pela interação dialógica que permite gerar reflexões quanto aos saberes e fazeres mobilizados nas ações experienciais vivenciadas, perspectivando a reelaboração de novos modos de agir no fazer profissional. Desse modo, Moura e Lima (2014, p. 100) pontuam que as colocações de cada participante nas rodas de conversa “[...] são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior”.

Em muitos momentos, ouvíamos das participantes a expressão: “pra complementar o que a colega relatou”, puxando fios de memória, dava continuidade à narrativa, constituindo um ambiente de autoformação e autoconhecimento, visto ser a reflexão e o diálogo “os motores do autoconhecimento”, conforme Warschauer (2017, p. 66).

Na verdade, compreendemos que a roda de conversa consiste em um espaço coletivo importante para tessitura de diálogos, com o entrecruzamento que vão se juntando ao longo dos encontros, criando uma rede de sentido na continuidade dos diálogos, permitindo narrativas

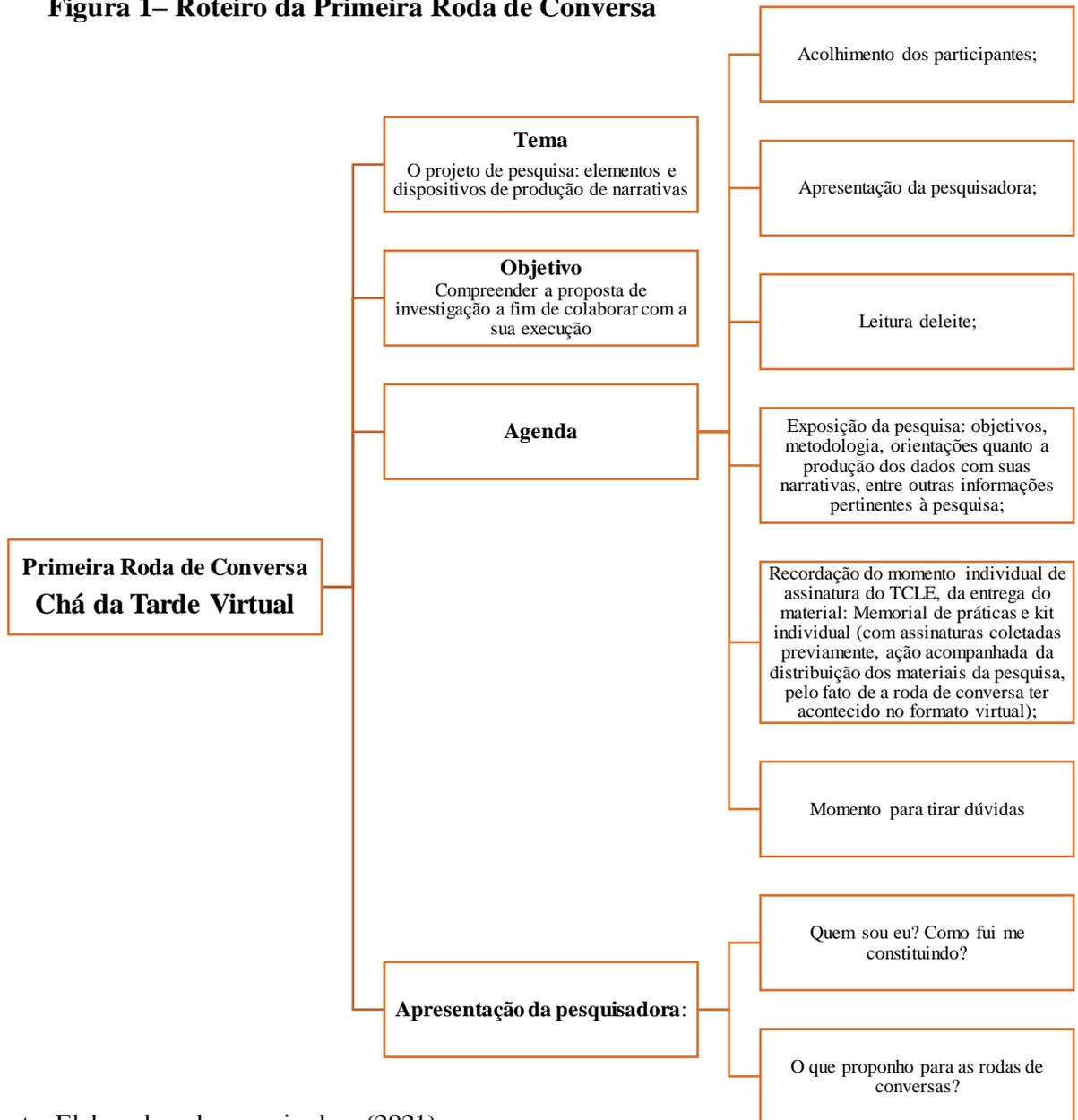
complementares, com isso nos ajudaram a organizar a escrita mediada por essa rede de sentidos que permitira sua composição.

Essa ideia é reforçada nos estudos de Moura e Lima (2014) quando destacam que as rodas de conversa, enquanto dispositivo com participação coletiva sobre uma temática em comum, possibilitam aos sujeitos ao dialogarem com seus pares, a reflexão em torno das experiências vividas, narrarem, e registrando as marcas que retratam sua história de vida.

Warschauer (2017) pontua que o registro da prática constitui um rico dispositivo para o professor reconstruir o conhecimento e evidenciar as bases da reflexão sobre o vivido, o experienciado. Ao final desse percurso teórico-metodológico, é pertinente esclarecer que desenvolvemos cinco rodas de conversas no decorrer da pesquisa. A primeira, com o objetivo de apresentar a pesquisa e sensibilização para a participação, tratando-se, portanto, de momento mais informativo a respeito do desenvolvimento do processo de investigação.

Assim, começamos a primeira roda apresentando slides no Power Point, contendo dados da pesquisa. Esse foi um momento cruzado, pois entrelaçamos dois objetivos no intuito de contemplar a sensibilização das participantes e os esclarecimentos acerca da pesquisa e de seus dispositivos, cujo registro encontra-se apresentado na Figura 1, a seguir.

Figura 1– Roteiro da Primeira Roda de Conversa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Na primeira Roda, socializamos as etapas de produção dos dados empíricos para as participantes, assim, também, como explicamos sobre os dispositivos de produção das narrativas e, após os diálogos finais, ficou acertado a criação de um grupo de *WhatsApp*, aplicativo utilizado no telefone celular, para combinarmos as rodas subsequentes e as demais demandas da pesquisa, bem como a disponibilização de informações importantes e esclarecimentos necessários. Portanto, o objetivo dessa roda foi compreender a proposta de investigação a fim de colaborar com sua execução, oportunizando o entendimento a respeito da contribuição para a produção de dados na referida pesquisa.

Na segunda Roda, momento de aprofundamento das memórias quanto à política de formação continuada para professores alfabetizadores, rememorando seu marco inicial no município e, ainda, seu desenvolvimento ao longo do período de vigência oficial da ação em comento. Elencamos como tema a política de formação continuada e o professor alfabetizador, objetivando rememorar em que consiste essa política no município e para o município de Altos-Piauí, na perspectiva do professor alfabetizador.

Nessa Roda, vivenciamos o momento de produção de narrativas. Para que se sentissem motivadas a participar do encontro virtual, mantivemos contato novamente (presencial), na modalidade ‘drive thru’, em que quatro das participantes nos receberam em sua residência para a entrega de um kit, contendo: 01 xícara floral, representando a natureza, o habitat simbólico das borboletas, por fazer parte do cenário adotado nesta pesquisa; 01 lenço bordado, 01 biscoito integral e 01 sachê de chá de camomila. O Chá da Tarde Virtual aconteceu, concomitante, de forma individual, em cada casa, e de forma coletiva, no horário da Roda de Conversa, às 15h, conforme o combinado entre as participantes. Esses cuidados e mimos produziram um sentimento de afeto e de acolhimento, mesmo os pares estando longe, fisicamente, naquele momento.

A participante que reside em Teresina somente recebeu seu “kit do chá” em outro momento, em seu ambiente de trabalho, opção apresentada pela própria professora, quando comunicada da entrega dos mimos no grupo de WhatsApp, criado exclusivamente para postagens referente aos procedimentos da pesquisa. Recomendamos que, no momento da roda, pudéssemos tomar o chá e dialogar na Roda. A seguir, o registro da entrega dos mimos na residência das participantes.

Figura 6 - Registros da entrega do kit (mimos) para a Segunda Roda



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

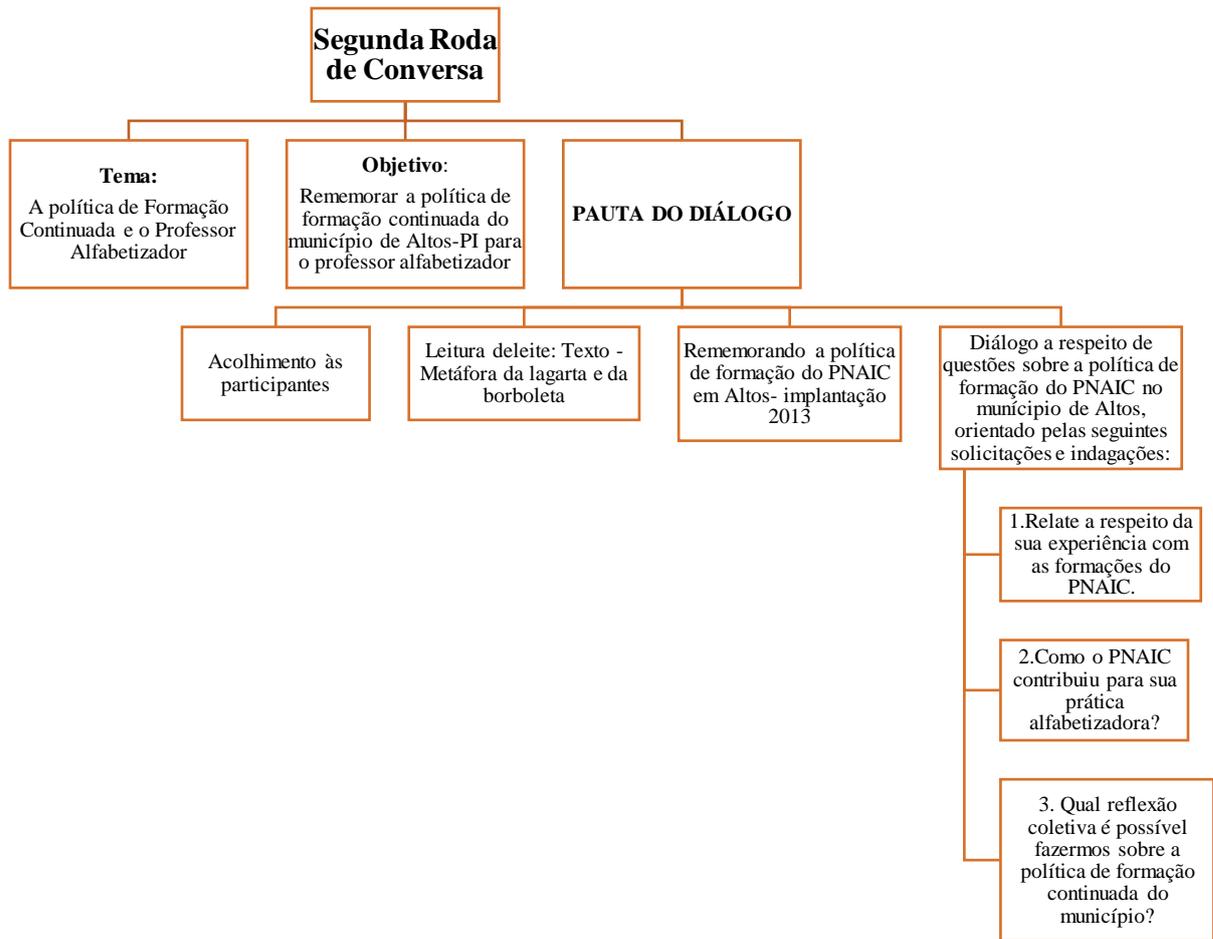
Iniciamos essa Roda apresentando o texto “A Metáfora da lagarta e da borboleta”, de Luciano Pacheco (Anexo B), descrevendo, no texto, o processo de formação, quando a lagarta se alimenta, repetidamente, de folhas. Porém, nas demais fases se abstém de alimentação. O alimento, na primeira fase, dá suporte para sua reprodução, garantindo a sua transformação, depois de vivenciar a fase de hibernação, período necessário até sua transformação em borboleta.

Comparativamente, destacamos um processo similar vivenciado pelas professoras na busca pelos saberes necessários a sua prática no processo de desenvolvimento profissional, evidenciando, nesse contexto, que a formação continuada provocou transformações nas professoras alfabetizadoras (a exemplo das fases da metamorfose da borboleta) ao associar esse processo à transformação profissional mediado pela formação.

Como disparadores para acionar as memórias das participantes, foi exibida uma coletânea de 50 (cinquenta) registros fotográficos em Power point, do arquivo pessoal da pesquisadora, apresentando momentos vividos, desde a pactuação do programa no município, bem como o registro das diversas experiências formativas vivenciadas, uma espécie de túnel do tempo da memória do programa em nível local. Esse momento se mostrou agradável, desde o processo de seleção das fotos, pois trouxe bons sentimentos das vivências compartilhadas com as participantes, uma experiência do passado rememorada no presente, possibilitando uma avaliação das experiências vividas. Para Warschauer (2017, p. 67), a roda reuniu pessoas com diversificadas histórias de vida “[...] atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta”.

Essa compreensão trouxe aproximações ao contexto em pesquisa, pelo fato de as professoras estarem inseridas nas experiências formativas acontecidas em tempos diferentes, em que as subjetividades geradas pelos sentidos construídos ora se aproximam, ora se distanciavam do coletivo. A participante Rosa, em narrativa durante uma roda, afirma o quanto a borboleta: “[...] é como se ela fosse ser humano, parece que é tudo assim de caso pensado, se alimenta [...] e futuramente se reproduz”. Sua compreensão permite que aproximemos a metáfora apresentada ao trabalho de um professor alfabetizador que precisa se preparar constantemente para a mediação da sua prática. Sobre a segunda Roda e sua visualização, apresentamos, a seguir, a pauta que orienta seu desenvolvimento.

Figura 3: Roteiro da Segunda Roda de Conversa



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Por meio dessa Roda, tecemos um diálogo a respeito da formação continuada, principalmente enfatizando o contexto local, quando, então, foram rememorados aspectos teóricos dessa política, como o objetivo de implantação pelo governo. Discutimos, também, sobre o formato de desenvolvimento do programa e gerenciamento realizado entre os entes federados envolvidos na pactuação. Chegamos, assim, à estruturação e organização dessa segunda roda, a fim de oportunizar às participantes a revisitação teórica do programa, como possibilidade de propiciar entrelaçamentos das experiências vividas e, assim, cruzam seus relatos na produção do conhecimento sobre essa experiência formativa, no contexto da alfabetização.

No que concerne à terceira roda de conversa, encaminhamos as narrativas para compreensão das necessidades formativas dos professores, haja visto que o programa em nível local sempre se revelou alinhado à proposta macro, considerando a sistemática da programação organizada pelos formadores das Instituições de Ensino Superior – IES, responsáveis pela

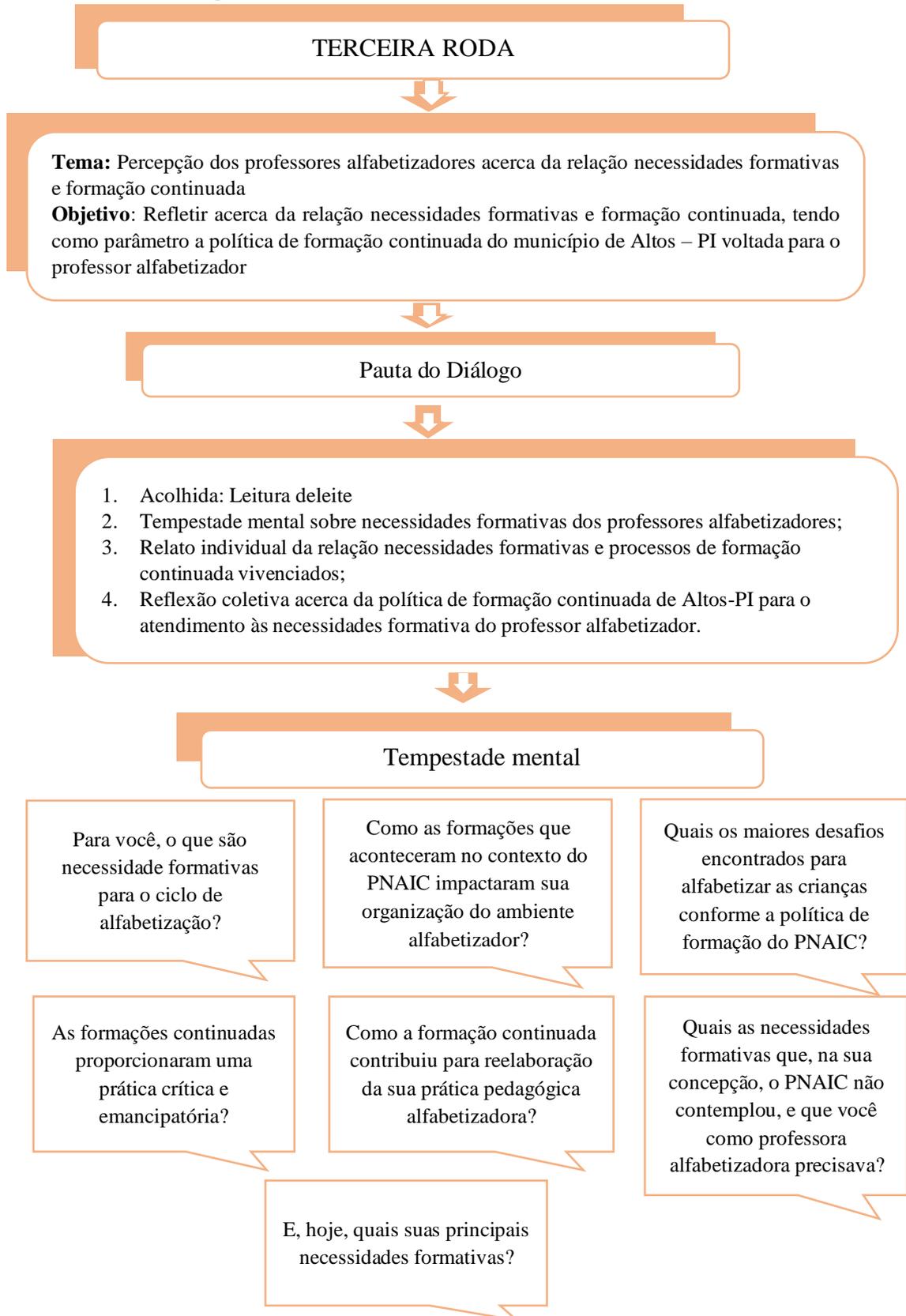
formação das orientadoras de estudos. A formação gestada e operacionalizada em nível micro, no município, contemplou as necessidades das escolas, pelas demandas que chegavam à secretaria municipal de educação, que, na coletividade da coordenação local, estruturavam essas demandas em pautas formativas.

Romanowski (2007, p. 138) diz a esse respeito que “[...] Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores”. Indicando “um dos princípios [...] consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles”.

Corroboramos a afirmativa da autora, no sentido compreensivo da relevância dos contextos formativos contemplarem a necessidade requisitada pelo público em estudo. Trata-se de prática que se tornou recorrente durante o programa PNAIC, em Altos, na consideração dessa temática e dos diferentes níveis e categorias de necessidades formativas, as quais envolvem tanto os alunos, como o currículo e os próprios professores (ROMANOWSKI, 2007).

Imbricada nesses níveis e categorias, ora indicados nos estudos de Romanowski (2007), no decorrer do período de institucionalização do referido programa de formação, foram discutidas, junto aos professores alfabetizadores, temáticas diversificadas, sem desconsiderar a proposta oficial do PNAIC, juntando-se a tantas outras temáticas gestadas pelas necessidades locais, lembrando que a descrição desse contexto foi pelo fato de termos feito parte do processo, na coordenação local do programa PNAIC. Em prosseguimento, na Figura 4, apresentamos a pauta da terceira roda.

Figura 4- Roteiro da Terceira Roda de Conversa



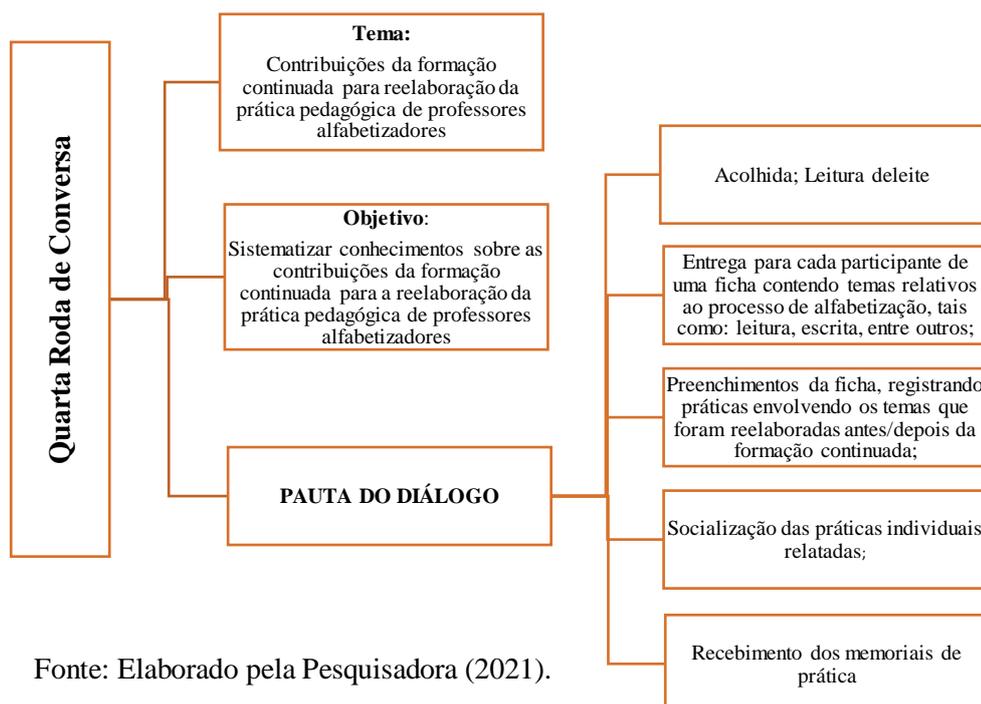
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Como estava prevista na Terceira Roda, a técnica da tempestade mental tencionava sensibilizar as participantes, a fim de desencadear as narrativas. Assim, optamos por iniciar a terceira roda socializando, como leitura deleite, fragmento de um texto, de autoria de Cris Pizzimenti, intitulado “Somos feitos de retalhos”, ancorado no fato das experiências formativas se constituírem de forma coletiva, com os professores do ciclo da alfabetização.

As narrativas representaram um momento significativo, quanto à avaliação dos processos formativos ocorrido no contexto do PNAIC, momento em que atuamos na equipe local, fizemos parte dessa experiência por intermédio de variadas formações inventivas, ocorrida ao longo do programa. Warschauer (2017) clarifica que as experiências compartilhadas na coletividade evidenciam, igualmente, processos vividos individualmente, ajudando na compreensão das narrativas nos processos de construção individuais pelos sujeitos participantes entrecruzados pelas práticas coletivas, permitindo o entendimento dos princípios que alimentam as buscas e as atitudes requeridas pela situação em apreço.

Na quarta roda, direcionamos a pauta para a proposição de narrativas que pudéssemos sistematizar as contribuições da formação continuada tendo em vista a reelaboração da prática pedagógica alfabetizadora, no seu papel de constituir-se um dos eixos fundamentais do pacto, cuja proposição é dar conta de seu objetivo: alfabetizar todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade, no final do ciclo de alfabetização. Para efetivação da mencionada roda, estabelecemos a seguinte programação detalhada na Figura 5.

Figura 5 - Roteiro da Quarta Roda de Conversa



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Nessa roda, as participantes receberam uma ficha contendo temas relativos ao processo de alfabetização, aqueles trabalhados ao longo do processo formativo, incluindo registros sobre materiais indicados pelo programa, e outros produzidos pelas necessidades locais, envolvendo temáticas dos projetos desenvolvidos pela rede municipal. Explicitamos o conteúdo da ficha apresentada às participantes, conforme Apêndice E.

Após realizadas as quatro rodas de conversa, contendo entrecruzamentos entre teoria e prática, contempladas pela temática em estudo, continuamos traçando um percurso memorável nos espaços narrativos acerca de nosso objeto de estudo, envolvendo espaços em que os participantes socializaram suas práticas, antes e depois do processo formativo, atentando para o fato de que o município adotou a metodologia de projetos pedagógicos em toda a rede contemplando a necessidade local e articulada à pauta oficial das formações, com a criação de *espaçostempos* em que as turmas de alfabetização, eram acompanhadas pelas orientadoras de estudo, designadas pelo município, para desenvolvimento das atividades formativas do programa, com dedicação exclusiva.

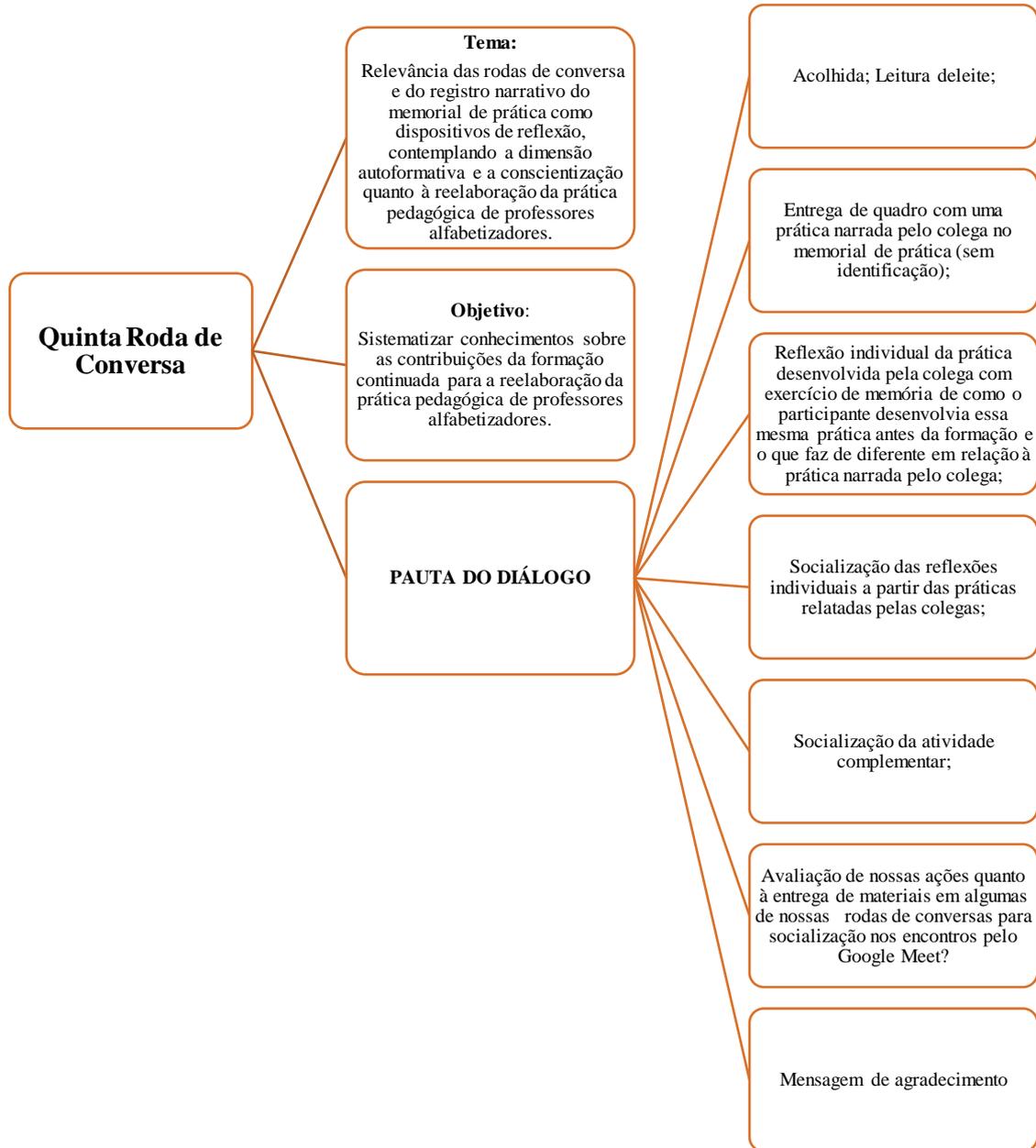
Os dados produzidos pelos dispositivos Roda de Conversa e Memorial de Práticas até aquele momento da pesquisa, serão cruzados no quinto encontro, a fim de esclarecer aspectos das narrativas. Ressaltamos, ainda, que esses dispositivos se apresentaram como elementos reflexivos, no percurso metodológico da investigação.

Nessa perspectiva, para Brito e Santana (2014, p. 127), “O principal foco da Roda de Conversa é criar o hábito do pensar junto e o de pesquisar colaborativamente e, ao mesmo tempo, de revisitação das formas de ver, de ser e de estar na profissão e no mundo”. A compreensão das autoras nos leva a essa proposição na condução das rodas de conversa, juntamente com as participantes da pesquisa.

Na quinta Roda, o planejamento promoveu um fechamento dessa etapa de produção de narrativas, trabalhando o cruzamento com as narrativas escritas no Memorial de Práticas, produzidas pelas participantes, trazendo para esse momento a literatura produzida a respeito do tema.

Essa última Roda de Conversa foi planejada com o intuito de cruzar narrativas escritas do memorial com as narrativas orais das participantes nas rodas de conversa, sem, contudo, identificar a autoria, a perspectiva é e contribuir de forma reflexiva a respeito das aprendizagens que propiciaram novos saberes, a mobilização de novos fazeres, fazendo sempre uma relação entre o antes e o depois da formação continuada de professores alfabetizadores, no contexto do PNAIC. Segue a visualização da Figura 6 com o Roteiro da Quinta Roda de conversa.

Figura 6 - Roteiro da Quinta Roda de Conversa



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

As participantes receberam/tomaram conhecimento de uma prática desenvolvida pelas colegas que estavam participando da roda sem identificação. Todas foram convidadas a participar o momento de reflexão sobre a prática, relatando o que fariam de diferente, contribuindo para o enriquecimento da prática analisada. Além desse processo de produção das narrativas, foi proposta uma atividade complementar, seguindo o replanejamento, pelo fato de identificarmos, no Memorial de Prática, após a leitura do material coletados das participantes, que a prática relatada estava enquadrada no contexto das experiências formativas acontecidas

nos espaços do PNAIC e/ou em outros espaços/tempos propiciados pela política local. Para tanto, solicitamos a narrativa de uma aula realizada no mesmo período das formações do PNAIC, sugestão que se mostrou oportuna, tendo em vista que obtivemos êxito com a atividade complementar.

No fechamento da atividade, as participantes vestiram uma blusa que estampava o processo de transformação das borboletas, representando suas diversas fases, por meio de variados pigmentos, identificadores/ do processo de mudança nos vários estágios de vida da borboleta, com seu natural encantamento, mostrando suas múltiplas fases até alcançar sua completa metamorfose.

Idealizamos um trabalho artístico que apresenta sintonia com a natureza, tendo por base a ideia de que a natureza gera todos os elementos necessários a nossa sobrevivência, enquanto pessoas e profissionais. Em nosso meio profissional, acrescentamos que essa ideia foi materializada por um ilustre professor-artesão altoense, Manoel Severino (é este seu nome), que tem divulgado sua arte para além das fronteiras desse próspero município, alcançando reconhecimento nacional e internacional.

A produção de suas blusas estampando diversificados elementos da fauna, da flora nacional/regional/local, necessitou/criou uma página no Instagram para divulgação do seu trabalho, assim identificada “manoel3645”, na qual evidencia seu estilo hoje aprovado por renomados artistas de cariz nacional e de além-mares. Seu artesanato tem contribuído com o contexto educacional, com a multiplicação de oficinas nas escolas, fomentando a cultura local, de modo que as crianças vão se tornando multiplicadoras desses saberes, escrevendo, também, suas histórias de possíveis futuros artistas.

Ilustrativamente, a Figura 7 traz uma representação da arte do Mestre Manoel Severino, que em dado momento da pesquisa vestiu-se e embelezou as participantes da pesquisa.

Figura 7 - Registro fotográfico das blusas usadas pelas participantes no encerramento das Rodas de Conversa



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2021).

A última roda foi regada pela afetividade, pela partilha das memórias dos encontros proporcionados em cada roda de conversa. Uma vivência que foi significativa para o fazer docente, para dizer sobre afetividade, expor sobre gratidão às participantes, saudando o grupo pela firmeza em sua co-participação na pesquisa, que oportunizou espaço a cada uma para contribuir com sua narrativa, externando seus aprendizados docentes/profissionais, realizadas coletivamente no contexto formativo ou no contexto da escola, juntamente com sua comunidade escolar. As professoras deixaram claras as marcas de suas saudades, solicitando que desejavam que o mesmo formato voltasse a acontecer, sobretudo com os momentos de estudos e a troca de experiências.

Ainda sobre o encerramento dessa roda de conversa, procuramos clarificar que o modo como foram expostos os registros visuais das experiências, no contexto do PNAIC, certamente originada de fios que ajudaram no acionamento da memória. Reforçando essa compreensão, Warschauer (2017, p. 94) esclarece que “[...] o Registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando esquecemos”. São registros que despertaram em cada uma das participantes lembranças de momentos bons, de momentos mais próximos e mais distantes, mas que favoreceram o desenvolvimento

profissional diante dos desafios postos no dia a dia das professoras alfabetizadoras, demarcando sua expertise no desenvolvimento de um trabalho criativo no ciclo de alfabetização.

Nessa perspectiva, Warschauer (2017, p. 95) pontua que “[...] refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento.” Corroborando com o que destaca a autora, emerge a percepção de que as narrativas produzidas nas rodas de conversa, expressando sobre o novo na trajetória do PNAIC, inscrita ao longo de nove anos, atuando no ciclo de alfabetização.

Essas narrativas viabilizaram a percepção, ainda, da existência de forte ressonância do PNAIC nos processos formativos atuais ofertados pela secretaria municipal de educação de Altos-PI, reverberando o sentimento de que a vivência dos professores alfabetizadores com as formações do pacto não “caíram” no esquecimento, permanecendo, portanto, nas práticas pedagógicas, bem como nas perspectivas de novas experiências formativas, continuamente...

2.3 Lócus da Pesquisa: o jardim

O contexto que envolve esse jardim, ambiente tomado como lócus da pesquisa, é a cidade de Altos-PI, sobre a qual buscamos apresentar alguns aspectos para sua caracterização histórica. Cidade conhecida, carinhosamente, pelo cognome Capital da Manga, desde a gestão da ex-prefeita Elvira Raulino, nos anos 2000. Altos foi fundada em 1922, situando-se na mesorregião do Centro Norte Piauiense, dista 40 km da capital Teresina e faz parte da Grande Teresina. É uma cidade que agrega cultura, nas suas mais diversas formas. Possui escritores como José Gonçalves; grandes poetas representados por Zé da Prata e Chiquinho Cazuzá; historiador como Carlos Dias, além de renomados artistas como o artesão Manoel Severino e o artista plástico Cacá Silva, entre muitos outros que enriquecem, enaltecem e dignificam seus municípios.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (IBGE, 2021), o município tem uma população estimada em 40.681 habitantes, com uma área total de 957,232 km², tendo como limites: ao norte a cidade de José de Freitas; ao nordeste Campo Maior; a leste Coivaras; a sudeste Alto Longá; e, ao sul, Pau D’arco e Teresina. Quanto ao contexto econômico, predominantemente, tem seu desenvolvimento em torno da administração pública, associado às atividades comerciais de pequeno e médio porte. Grande parte da sua população trabalha na capital do Estado, Teresina. Na figura a seguir, temos uma vista aérea da cidade de Altos.

Figura 8 – Vista aérea da cidade de Altos-Piauí



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3kZ8xaGaaIs>. Acesso em: 20 de out. 2021

A Figura 8 destaca a visão central da cidade de Altos-PI, evidenciando o centro comercial, a praça Cônego Honório e o calçadão, local de realização de grandes eventos culturais, como a famosa “Festa da Rádio São José dos Altos”, idealizado pela ex-prefeita Elvira Mendes Raulino quando de sua administração. Esse evento está consagrado como patrimônio cultural imaterial da cidade, após aprovação de lei pela Câmara Municipal de Altos.

O sistema educacional do município de Altos-PI é composto pelas redes municipal e estadual de ensino e escolas particulares. A rede municipal contempla 52 (cinquenta e duas) escolas, sendo 29 (vinte e nove) escolas localizadas na zona rural, que ofertam educação infantil e ensino fundamental e 13 (treze) escolas na zona urbana, que ofertam o ensino fundamental, 10 (dez) centros de educação infantil - Centro de Educação Infantil Municipal – CEIM, localizados na zona urbana.

A rede estadual é composta por 8 escolas, abrangendo ensino fundamental e médio, além de 5 (cinco) escolas da rede privada, duas ofertando ensino fundamental e médio e 3 (três) ofertando apenas ensino fundamental. Altos, ainda, contempla um polo da Universidade Aberta do Brasil - UAB/NEAD/UESPI, funcionando atualmente com a oferta de cursos técnicos. A sede desse Polo encontra-se localizada onde anteriormente funcionava o Campus da Universidade Estadual do Piauí - UESPI (desativado por volta do ano de 2009).

O município de Altos, em razão da institucionalização do Programa de Formação Continuada dos professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, de 2013 a 2017, tornou-se um espaço extremamente fértil, isto é,

apropriado, como tem se confirmado, para ser o cenário espacial desta investigação. Além desse programa, no que se refere à rede municipal, vários programas de formação continuada foram instituídos e vivenciados pelos professores alfabetizadores. Neste espaço, apresentamos algumas das propostas de formação continuada, ofertados aos professores municipais e estaduais pelo entendimento de que compõem o cenário para desenvolvimento deste estudo. Nesse sentido, todos os programas foram desenvolvidos em parceria entre o município e o governo federal ou com o governo estadual ou, ainda, com ambos.

Destacamos, assim, àqueles voltados à formação de professores do ciclo de alfabetização, que fizeram parte da nossa trajetória profissional: o programa PRALER (2006), o Pró-letramento (2008), o programa Palavra de Criança (2012) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, de 2013 a 2017, todos com seus distintos formatos de organização e duração.

São programas que contemplaram, a princípio, os professores do ciclo de alfabetização e, em seguida, agregaram outros profissionais, a exemplo de coordenadores pedagógicos, professores da educação infantil e monitores do Programa Mais Educação, abrangendo expressivo quantitativo de profissionais que atuavam nas redes de ensino, constituindo uma das maiores estruturas de formação já implantada na rede municipal. Em cada um desses programas, a formação seguiu diferente configuração, a depender do desenho proposto para a sua execução nos municípios. Dentre os programas elencados, destacamos o último ofertado: o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, por ser base para o presente estudo, sendo que, posteriormente, em seção específica, procedemos à análise dos documentos oficiais, apresentando com mais detalhes a proposta formativa.

2.4 Participantes da pesquisa – as borboletas polinizadoras do jardim

As narrativas das histórias de vida começaram a ganhar destaque por meio do movimento da abordagem biográfica, nos estudos introdutórios dos sociólogos da escola de Chicago, avançando, sempre, ao longo de décadas. É nesse contexto que dialogamos com Souza (2006, p. 23), quando destaca:

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras, seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores.

Quando Souza (2006) faz referência ao contexto da educação, em relação ao método autobiográfico e ao ato de narrar, leva-nos a perceber como as histórias de vida inserem as participantes do estudo em um processo de reflexividade, com atribuição de sentido às práticas do passado por elas rememoradas.

Ainda no que diz respeito às histórias de vida e ao método (auto)biográfico, Nóvoa (2014, p. 153) pontua que esse “movimento atual [...] procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”, o que nos oportuniza o entendimento da existência de um investimento que produz conhecimento, partindo do próprio interesse do participante.

Compreendemos que em todo esse processo reflexivo, os disparadores apresentados aos participantes, como forma de acionamento da memória, proporcionaram deslocamentos de sua trajetória de vida e de profissão, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional, levando-os a refletirem sobre suas escolhas, proporcionando um movimento de conhecimento e de reconhecimento das aprendizagens consolidadas pelas experiências formativas que integram seus percursos de vida e formação.

É oportuno destacar a respeito da história de vida e de formação, conforme Souza (2006), que os professores alfabetizadores assumiram o papel de atores, acionando acontecimentos vividos que mais trouxeram sentido para serem rememorados. Assim, não necessariamente priorizaram em suas narrativas uma cronologia, mais escolheram o que quiseram, de fato, revelar.

Pela importância que assumem os atores, é possível perceber que os critérios elencados para escolha de participantes em uma pesquisa narrativa, configura-se como etapa extremamente importante, haja vista permitir que o discurso narrado com base nos dispositivos atenda aos objetivos estabelecidos na pesquisa, considerando assim, a escolha uma tarefa desafiadora. No processo de investigação, após a seleção dos colaboradores, os diálogos ocorreram em clima de naturalidade, oportunizando às participantes a eleição de aspectos significativos exercidos/lembrados nas experiências vivenciadas, o que permitiu ao grupo compreender sua constituição como professora alfabetizadora, evocada pelas memórias consideradas importantes na sua trajetória de vida.

No que se refere à etapa de escolha das participantes da pesquisa, a princípio foi pensado na escolha de 9 professoras efetivas, que atuam em turmas do ciclo de alfabetização das escolas públicas municipais de Altos-PI e que participaram da política de formação continuada no município, nos últimos oito anos, abrangendo a política de institucionalização do Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, em razão desses processos formativos terem ocorrido entre os anos de 2013 a 2017, estando, por conseguinte, aptas a participarem da pesquisa.

Desenhamos, assim, em formato para o lançamento do convite às participantes, com base em nossa experiência de atuação como coordenadora local do programa de formação continuada no âmbito do PNAIC, percebemos ser o momento propício para o desenvolvimento de uma investigação, na intenção de produzir conhecimento, com base nas memórias formativas das professoras alfabetizadoras; uma experiência considerada potente para o desenvolvimento profissional dos participantes, pelo contexto das formações que classificamos como inventivas, contemplando o processo de formação desde sua pactuação no município até seu encerramento em 2017.

Esclarecendo outras pontuações a esse respeito, com apoio em Dias (2009), que revela que a formação inventiva pode ser entendida como aquela que emerge a partir de problemas existentes, ligado entre as redes de conhecimento e as políticas de cognição relativo à formação. Esse entendimento, permite perceber a aquisição de um novo conhecimento de forma significativa em um coletivo gestado por meio de micropolíticas. De acordo com esse teórico: “Para experienciar uma formação inventiva é preciso pensar nas formações como se elas, diariamente, emergissem das experiências” (DIAS, 2009, p. 170). Experiências formativas que possibilite novas aprendizagens e subsidie mudanças no seu fazer profissional.

Essa realidade, porém, alcançou outras proporções, com a mudança do corpo gestor em nível local, período intermediário entre a proposição da pesquisa e a produção dos dados empíricos. Dessa feita, a nova configuração do município, com a posse de um novo prefeito eleito, repercutiu na política de formação implementada nos últimos anos, contribuindo para a descontinuidade do processo de formação sistematizada com os professores do ciclo de alfabetização.

Desse modo, para subsidiar a escolha das participantes e assegurar sua contribuição com o estudo, recorreremos aos dados de um questionário *online*, utilizando o Google Forms, aplicado pela Secretária de Educação, em um dos encontros de formação continuada desenvolvido com os professores do ciclo de alfabetização, da rede municipal de ensino de Altos-PI. Os dados fornecidos pela Secretária subsidiaram a seleção das participantes, pois possibilitou conhecer mais detalhadamente os profissionais que haviam experienciado as formações do PNAIC. Os dados produzidos identificaram três professoras efetivas que continuavam trabalhando em turma do ciclo e que participaram das formações do PNAIC, sendo que duas revelaram

experiência de cinco anos e uma declarou contar com, aproximadamente, um ano e meio, visto que, sua experiência anterior havia sido como coordenadora pedagógica.

Os dados ainda permitiram a visualização do “designer” da lotação dos demais profissionais/turmas do ciclo de alfabetização, mostrando que a grande maioria dos professores contratados, estava sob condição de professores temporários, não obstante se revelassem possuidores de experiências prolongadas no ciclo de alfabetização. O fato, entretanto, das constantes interrupções contratuais, confere prejuízo à questão da temporalidade e sua contagem a favor dos professores, o que não ocorre em razão dos contratos temporários, cuja renovação ocorre via teste seletivo, formato que continua acontecendo de forma recorrente no município até os dias atuais. Além desses profissionais, foram identificados outros professores efetivos, advindos de concurso recente e que não atendiam aos critérios de inclusão dos participantes, haja vista a ausência de experiência com a formação proporcionada pelo PNAIC, programa de formação continuada que contempla o recorte temporal para o período estabelecido.

Todo este contexto desenhado revela implicações e desafios para esse grupo de professores, fazendo com que os critérios de escolhas das participantes fossem ajustados, com a substituição do termo “efetivo” pelo termo “em efetivo exercício”, considerando o período 2013-2017, o que possibilitou a participação de todos. Dessa forma, foi dado prosseguimento ao planejamento da pesquisa, com a efetivação do primeiro contato com seis professoras por telefone, em razão do isolamento social provocado pela pandemia decorrente da COVID-19. Conseguimos enviar o convite, explicando, na oportunidade, sobre a proposta da pesquisa e das condições para a participação. Após esse primeiro contato, encaminhamos, por e-mail, um informativo acerca da pesquisa a fim de que cada um pudesse ler com mais tranquilidade, antes de decidir pela participação (ou não), no caso afirmativo, pudesse assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), confirmando aceitação do convite. Este documento foi impresso posteriormente, após o aceite, e entregue presencialmente na residência de cada participante, acompanhado de um kit de materiais específicos para pesquisa, como apoio e direcionamento em relação à produção de dados.

Essa etapa, que integra desde o contato inicial ao aceite de participação, entretanto, não aconteceu da forma como esperávamos, pois, encontramos resistências entre as professoras convidadas, apesar de acharem a proposta interessante, causando um certo atraso para o início da produção dos dados empíricos. Para Bertaux (2010, p. 74), no desenvolvimento da pesquisa, principalmente nessa aproximação inicial, o pesquisador “[...] enfrentará várias recusas ou escapadas cuja razão é preciso compreender, porque isso lhe envia mensagens silenciosas sobre

o clima que reina no lugar, sobre os desafios [...]”. Sabemos que se tratava de uma experiência nova que, de certa forma, causa um certo receio ou desconforto aos participantes, o que propiciou em alguns professores insegurança quanto ao sucesso na produção das narrativas, mas que, após um tempo, a situação foi se tranquilizando e a pesquisa fluiu, conforme nossas expectativas.

Ainda nesse sentido, Bertaux (2010, p. 75) apresenta que “Compreender os obstáculos encontrados ao longo do trabalho de campo é compreender um pouco desse próprio campo”. Assim, dos convites realizados, inicialmente, apenas três professoras apresentaram disponibilidade em participar; situação que forçou a extensão do convite para outras professoras que estavam em efetivo exercício nas turmas do ciclo. Ao final, conseguimos o aceite de cinco professoras que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (Apêndice F).

Enquanto pesquisadora iniciante, esclarecemos que não foi fácil aquele primeiro momento inicial com a desistência de alguns profissionais que atendiam ao perfil descrito inicialmente. As emoções foram abaladas, mas, em seguida, contornamos e nos fortalecemos, e confiantemente, prosseguimos para etapas posteriores.

Diante desse processo, e do surgimento dessas dificuldades, por alguns momentos nos sentimos apreensivos e com medo de mais desistência no percurso da pesquisa. Essa situação estimulou o surgimento de uma nova ideia, tomamos como base, para articulação dos encontros da pesquisa, os três tempos delineados por Souza (2014), ao apresentar a técnica de análise compreensiva- interpretativa.

Reorganizamos as ideias e criamos o “designer” de todo o material a ser entregue às professoras no contato presencial inicial. Assim, para apresentação do dispositivo de produção da escrita narrativa inicial (Memorial de Prática), produzimos uma bolsa, adotando a tonalidade dourada, que foi entregue a cada professor colaborador, acompanhada de uma máscara e de uma caneta. Na ocasião, o cenário para entrega presencial da bolsa, com o dispositivo e os acessórios, na casa das participantes. Produzimos uma decoração que denominamos de “flutuante”, pois era deslocada de casa em casa. Esse movimento tomava como referência a ideia dos três tempos de Souza (2014), constituído pelos seguintes momentos sequenciais: I Tempo - Registro da pesquisadora, II Tempo - Registro da entrega do material e III Tempo - experiência no ambiente online e cruzamento de leitura das narrativas, conforme os apresentamos, explicativamente, bem como descrevendo-os detalhadamente.

No III Tempo, com a ocorrência do primeiro encontro da roda de conversa, foram elucidadas algumas dúvidas que ainda persistiam, deixando claro que, na eventualidade de qualquer das participantes, no decorrer da pesquisa por algum motivo quisesse desistir, não lhe

acarretaria nenhum prejuízo, inclusive isenção de quaisquer despesas financeiras, conforme registrado no TCLE. Assim, após a apresentação das etapas da pesquisa, apresentamos a organização da pesquisa, seus momentos e seus procedimentos para a realização das “rodas de conversa”, um dos dispositivos de produção de narrativas.

Em razão do momento crítico vivido pela Pandemia da COVID-19, adaptamos a estrutura das rodas de conversa, haja vista a necessidade de ajuste com a realidade vivida na atualidade, conforme havíamos previsto no projeto aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa/UFPI. Cuidamos para assegurar sua organização e realização, no sentido de continuar potencializando a produção das narrativas relacionadas à temática investigada, viabilizando condições para ocorrência da discussão proposta.

Convém assinalar que as professoras que aceitaram participar da pesquisa, concordaram quanto às datas propostas para realização das rodas de conversa, sempre às segundas-feiras, de quinze em quinze dias, pelo Google Meet, no horário das 15:00h às 17:00h, ficando estabelecido, por meio de acordo pesquisadora e professores, a data de entrega do memorial de práticas. Nessa movimentação de prazos e acordos, foi adotada a lógica da metamorfose da borboleta, como proponentora de mudança. Assim, cada fase representava um dos 5 (cinco) encontros relativos às rodas de conversas.

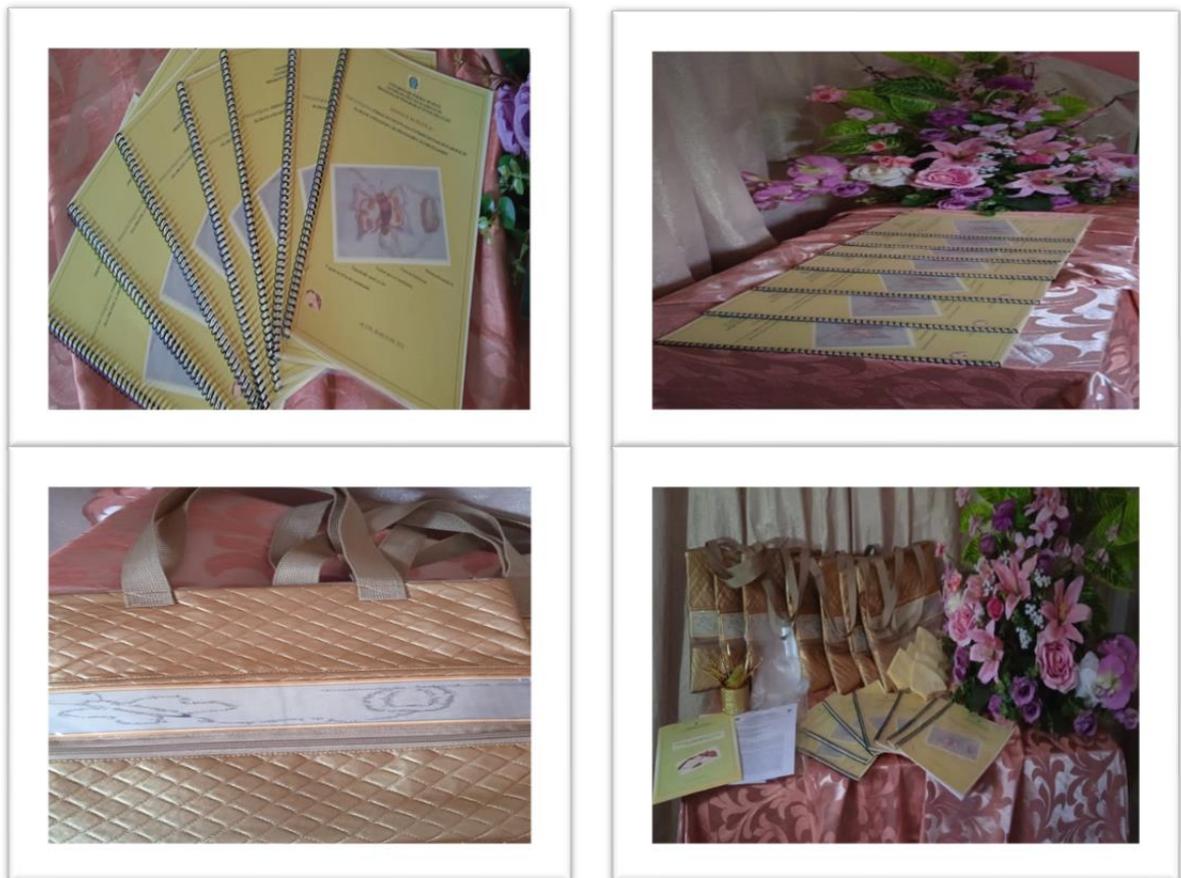
Quanto a esses aspectos, foram necessários alguns ajustes nas datas ao longo da realização dos encontros das rodas de conversas, pela instabilidade da internet na cidade de Altos-PI, além de alguns problemas de saúde enfrentados por familiares das participantes, o que ocasionou a ausência de duas professoras em algumas rodas, porém ambas receberam a pauta da roda, posteriormente, para acompanhamento do processo, mas os dados revelam lacunas em razão da ausência registrada, sendo que a totalidade participou integralmente das três primeiras rodas de conversa.

Mesmos com esses imprevistos, as cinco rodas aconteceram conforme o planejado, contemplando a pauta estabelecida para cada encontro, quinzenalmente, finalizando-se os encontros com quatro professoras. Apesar das circunstâncias adversas, ficamos felizes pela disponibilidade das professoras em participar da pesquisa, permitindo que suas memórias formativas ecoassem no processo de produção do conhecimento, formalizadas nas narrativas produzidas. Por oportuno, justificamos o uso de termo “professoras” ao nos reportarmos às participantes do estudo, pois todas são do sexo feminino, fato não excepcional, visto que há comumente a predominância de mulheres nas turmas do ciclo de alfabetização, anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa maneira, caracterizamos o espaço de atuação das cinco professoras alfabetizadoras, da rede municipal de Altos-PI, que fizeram parte da pesquisa. São lotadas em quatro escolas da zona urbana, que não as nomeamos em razão do nosso compromisso com o anonimato das participantes, mas informamos que duas professoras atuam no primeiro ano do ensino fundamental, outras duas no segundo ano e a uma no terceiro ano, contemplando o ciclo de alfabetização. As duas do primeiro ano são do quadro provisório, mas com experiência alfabetizadora, em decorrência da formação do PNAIC, nos anos de 2013 e 2014. Os demais professores pertencem ao quadro efetivo.

Conforme anunciamos, na sequência apresentamos como parte do registro dos três tempos, o primeiro tempo (I Tempo), em que organizamos os materiais disponibilizados às participantes.

Figura 9 - I Tempo: organização dos materiais para o Kit das participantes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2021).

Esse primeiro tempo revelou-se uma etapa importante, principalmente por demonstrar a participação das professoras alfabetizadoras nos cuidados externados na organização do

material disponibilizado. Dessa forma, como resposta, as professoras alfabetizadoras prontamente demonstraram interesse em participar de cada momento da pesquisa, aceitando o convite, o que foi registrado posteriormente em rápida visita individual à casa de cada professora, marcando positivamente este acontecimento na memória de cada participante.

Para nossa surpresa todas concordaram em nos receber, fato que estabeleceu o marco temporal inicial da pesquisa. Prontamente, realizamos o encontro presencial com cada participante com muita responsabilidade, seguindo todos os protocolos de segurança para a saúde das pessoas envolvidas: participantes, pesquisadora e equipe de apoio.

Entendemos que, no contexto da pesquisa qualitativa, prevalece o fundamento subjetivo, relacionando-o à dinâmica do mundo real. Como acentua Chizzotti (2014, p. 28), o “[...] termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Essa partilha, no contexto da investigação só foi possível a partir da materialização do planejamento, incluindo situações que afloraram a sensibilidade das participantes em todas as etapas da pesquisa, vivenciando-as. Postas essas considerações, apresentamos, a seguir, o II Tempo em que registramos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, no momento da visita presencial individual, como atestam, ilustrativamente, a Figura 10.

Figura 10 – II Tempo: assinatura do TCLE



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2021).

O II Tempo, momento em que realizamos a entrega de todos os materiais na residência de cada participante, seguindo horário agendado no intuito de possibilitar uma harmonia em cada tempo, condição que nos propiciou visualizarmos outras possibilidades, tornando fios na tessitura organizativa dos encontros, por meio da roda de conversa. Nessa primeira visita, foi usado o mesmo cenário do I Tempo, em que organizamos os materiais, evidenciando a ideia de linearidade do que foi realizado em outro espaço, em momento anterior.

Todos os detalhes foram pensados no sentido de conseguirmos pactuar com cada participante seu compromisso de juntos permanecermos até o término da pesquisa. A ideia era que todos colocassem seu exemplo e seu esforço pessoal, assumindo o protagonista de sua participação, na certeza de que o conhecimento produzido, compartilhado pelo coletivo, produziu formação e autoformação. Articulamos os detalhes para demarcar o registro de cada momento, conforme planejamento delineado, o qual apresentava duas possibilidades, caso as condições permitissem a pesquisa ser desenvolvida de forma presencial. Como não foi possível, articulamos tempos diferentes, no entanto com objetivos bem claros, produção de narrativas que nos ajudassem a responder nosso problema de pesquisa.

Quanto ao III Tempo, não foi possível nenhum registro por ter ocorrido no espaço virtual, e garantimos a preservação da identidade das participantes. Trazemos o relato dos sentidos e dos significados dessa experiência, diante das pautas contempladas, incluindo dados que dizem sobre a valiosa aprendizagem para os envolvidos, possibilitando compreensões e interpretações cruzadas das diversas narrativas.

Reconhecemos que, somente após a realização de cada etapa, foi possível refletir acerca da experiência vivida, com maior maturidade. Com certeza, os obstáculos encontrados ofereceram oportunidade de aprendizagem, sendo essa reflexão possível em momento posterior à experiência. Assim como pontua Freire (1996, p. 43-44) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O autor clarifica a experiência vivenciada, assim como nos faz refletir sobre as ações realizadas ao longo de todas as etapas desta pesquisa, visto que a experiência gera conhecimento.

Sentimos, diante dos obstáculos, maior necessidade de detalhamento do planejamento, usando a mesma lógica dos três tempos, três visitas: a primeira para a pactuação do compromisso com a assinatura do TCLE; a segunda para o fortalecimento pedagógico da roda de conversa; e a terceira visita para o fechamento das narrativas e agradecimento pela participação ao longo das atividades articuladas.

Procuramos não interferir nas narrativas das professoras, mesmo que as falas rememorassem situações ou experiências por nós vividas, pois participamos de forma intensa

dos processos formativos no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, atuando como coordenadora local, planejando em conjunto com as orientadoras todas as inventividades materializadas nos eventos formativos, ao longo do tempo de institucionalização e desenvolvimento do programa em Altos-PI.

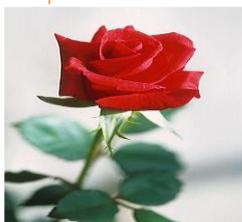
Para a escolha dos codinomes das participantes da pesquisa, organizamos a dinâmica do jardim; inspirados no fato de que, na visita presencial, observamos que cada participante cultivava um espaço florido na sua casa, uns maiores e outros menos. Prontamente, associamos este fato a escolha dos codinomes no encontro virtual, relacionando-o à metáfora da borboleta e ao espaço propício para o pouso da borboleta: o jardim. Preparamos um cenário que representava um jardim e várias borboletas em busca de plantas para depositarem seus ovos. Assim, orientadas quanto ao critério de escolha das plantas, tendo como referência o fator resistência, buscamos possibilitar as várias etapas de reprodução das borboletas no processo de metamorfose, nesse envolvimento compreensivo, as participantes seguiram identificando seus codinomes. Após o desenvolvimento da atividade, foram informadas que a flor/planta escolhida era a sua identificação na pesquisa, recebendo as seguintes denominações: Antúrio, Rosa, Rosa do Deserto, Girassol e Flor de Laranjeira. Para delinear o perfil das participantes da pesquisa, elencamos, a seguir, características de cada profissional.

Figura 11 - Perfil das participantes



Perfil da professora Antúrio

Com idade entre 40 e 50 anos, é graduada em pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil - FAIBRA, com especialização em Docência e Psicopedagogia, pelo Instituto Superior de Educação Programus - ISEPRO, com atuação entre 7 a 14 anos, na educação básica, como professora alfabetizadora.



Perfil da professora Rosa

Com idade entre 40 e 50 anos, é graduada em pedagogia pela UESPI, com especialização em Gestão e Supervisão, pela Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina- FAETE, com atuação entre 14 a 25 anos na educação básica e experiência entre 7 a 14 anos como professora alfabetizadora.



Perfil da professora Rosa do Deserto

Na faixa entre 40 e 50 anos, possui graduação em pedagogia pela Faculdade Latino Americana de Educação-FLATED, com especialização em Docência pela Faculdade de Administração e Ciências econômicas - FACEC, atua entre 7 a 14 anos na educação básica, com experiência entre 7 a 14 anos como professora alfabetizadora.



Perfil da professora Girassol

No intervalo entre 40 e 50 anos de idade, graduada em pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB), com atuação entre 7 a 14 anos, na educação básica e experiência de 3 anos como professora alfabetizadora.



Perfil da professora Flor de Laranjeira

Com idade entre 40 e 50 anos, é graduada em pedagogia pela UESPI, com especialização em Psicopedagogia pela Faculdade do Médio Parnaíba- FAMEP, com atuação entre 7 a 14 anos, na educação básica, possui 4 a 6 anos de experiência como professora alfabetizadora.

Fonte: Organizado com base no Memorial de Prática (primeira parte), 2021.

As participantes revelam experiência de atuação na educação básica e, mais especificamente, no ciclo de alfabetização com o mínimo de três anos e o máximo de quatorze anos, situação que potencializa a construção dos saberes pedagógicos, além de investimentos pessoais na formação continuada em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Para Pimenta (2009), esse saber se constrói no cotidiano do trabalho, fundamentando o fazer docente, possibilitando aos professores a elaboração e a mobilização de conhecimento na ação profissional. Nesse

contexto, a atuação profissional possibilita o compartilhamento de práticas refletidas, que são ressignificadas pelos pares.

Cabe destacar, no tocante à formação acadêmica, que apenas a professora Rosa e a professora Flor de Laranjeira realizaram graduação em instituição pública, enquanto as professoras Antúrio, Rosa do Deserto e Girassol realizaram a formação inicial em instituições privadas. Essa realidade é evidenciada nos estudos de Carneiro e Bridi (2020) e tem sido uma realidade presente nas últimas décadas, resultante da expansão do Ensino Superior no Brasil, que propiciou (e continua propiciando) a ampliação de acesso ao ensino superior, tanto nas capitais como nas cidades circunvizinhas, a exemplo de Altos-PI.

Revelam os dados que, exceto a professora Girassol, as demais participantes investiram na pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Quanto ao espaço de atuação profissional, no que diz respeito à prática docente alfabetizadora, as professoras Rosa, Antúrio e Rosa do Deserto apresentam maior tempo de docência como professora alfabetizadora; enquanto as professoras Girassol e Flor de Laranjeira apresentam um tempo menor na prática alfabetizadora, mas não menos significativo na consideração deste estudo.

As informações produzidas acerca do perfil das professoras participantes do estudo, mostram que houve o cuidado, por parte da gestão educacional do município de Altos-PI, em priorizar a lotação desse grupo nas turmas, pelo fato de revelarem esse tempo experiencial de alfabetização, entendendo que esse profissional pudesse mobilizar os saberes pedagógicos consolidados ao longo do seu desenvolvimento profissional. Este aspecto se mostra positivo, contrapondo-se à política usual das redes públicas, conforme o documento base do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no contexto brasileiro, “Não são raros os casos em que o professor designado para as turmas de alfabetização é o professor com menos experiência” (BRASIL, 2012b, p. 5). Esse fato evidencia o comprometimento com o trabalho realizado no ciclo de alfabetização, diante da concepção de que os profissionais mais experientes têm melhores condições de refletir sobre suas práticas.

2.5 Do casulo ao voo: análise de narrativas

Do casulo para o voo, descrevemos uma etapa importante para produção do conhecimento no lócus desta pesquisa, ou seja, o casulo constitui um estágio final para o grande feito que é o voo. Trazendo a analogia para o cenário desta pesquisa, entendemos que este momento constitui a etapa em que, de posse das narrativas das participantes, procedemos ao movimento da análise e sua decorrente sistematização, colaborando com a produção do

conhecimento, para que chegue a outros profissionais e a outros espaços, ao compartilhamento com a comunidade científica, e assim, propicie conhecimentos que se agreguem a outras experiências realizadas. Assim, o intuito é que seja oportunizado a necessária socialização, contribuindo para reelaboração da prática pedagógica alfabetizadora.

As narrativas produzidas por meio do Memorial de Prática e por intermédio da Roda de Conversa foram analisadas com base no cruzamento das técnicas: análise compreensiva interpretativa, com base Souza (2014) e a análise compreensiva, de acordo com Bertaux (2010). Para Bertaux (2010, p. 89), “Uma narrativa de vida não é um discurso qualquer: é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real”, apresentando dois elementos fundamentais para uma boa análise compreensiva: a imaginação e o rigor.

Face a essas considerações, a proposição é captar os sentidos que motivaram a reelaboração da prática pedagógica alfabetizadora, nas escritas representativas das experiências selecionadas de forma consciente para serem narradas, refletidas e materializadas no campo da subjetividade, buscando compreendê-las e interpretá-las, como bem menciona Souza (2014) em seus estudos a respeito da análise compreensiva- interpretativa.

É oportuno destacar que a produção do conhecimento foi realizada com base no cruzamento e entrelaçamento das informações produzidas pelos dispositivos elencados. Ainda no que se refere à temática, Bertaux (2010, p. 89) nos situa que “É pelo trabalho de sua imaginação sociológica que o pesquisador mobiliza os recursos interpretativos dos quais dispõe, que ele ativa o conjunto do espaço cognitivo situado no interior de seu horizonte”.

Essa afirmativa leva à compreensão de que essa técnica de análise requer um certo grau de exigência do pesquisador, condição de reflexão de forma compreensiva, tendo como base complementar outros conhecimentos da ciência, no sentido de contribuir com sua interpretação. Em Bertaux (2010), vemos que um dos desafios centrais ao trabalharmos com a técnica da análise compreensiva, consiste principalmente em identificar indícios que remetem a mecanismos sociais marcados nas experiências vividas, interrogando sempre sobre sua significação sociológica. Nessa circunstância, o indivíduo passa a compreender as experiências vividas, traçando sentidos, com as quais busca explicitá-los dentro de um contexto que seja significativo para si e para o outro.

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas, explicitada por Souza (2014, p. 45), busca “[...] evidenciar a relação entre o objeto e /ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa [...], tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas”. Essa análise bem se aplica ao nosso objeto de estudo, haja vista a experiência ocorrida em um período de quase cinco anos, em que as participantes

experienciaram a formação continuada, bem como atuaram em diferentes tempos/espacos. E é justamente nas regularidades e nas irregularidades das narrativas que buscamos respostas para o questionamento central desta pesquisa.

A partir do exposto e considerando o que destaca Souza (2014), no contexto explicativo desse tipo de análise, aproximamo-nos da temática com o emprego da metáfora, no sentido de efetivar a interpretação em três tempos, considerando o tempo de lembrar, o tempo de narrar e o tempo de refletir sobre o vivido. Tendo em vista, o que foi acordado pelo teórico a respeito dos três tempos, esse movimento se mostra perceptível nos encontros com as participantes, nas rodas de conversa, em que foi possível se perceber a riqueza de detalhes de alguns acontecimentos importantes ao longo da política de formação continuada de professores alfabetizadores em Altos-PI, em meio às formações inventivas, voltadas para temas do contexto local, alinhados às temáticas de formação do PNAIC, destinadas aos professores de alfabetização.

Essa realidade nos remete à compreensão dos dizeres de Souza (2014), ao mencionar, em uma pesquisa, o processo de interpretação começa desde cedo para todos os envolvidos, pontuando ou colocando em relevo os três tempos no processo de análise, configurando cada tempo: “Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus” (p. 43).

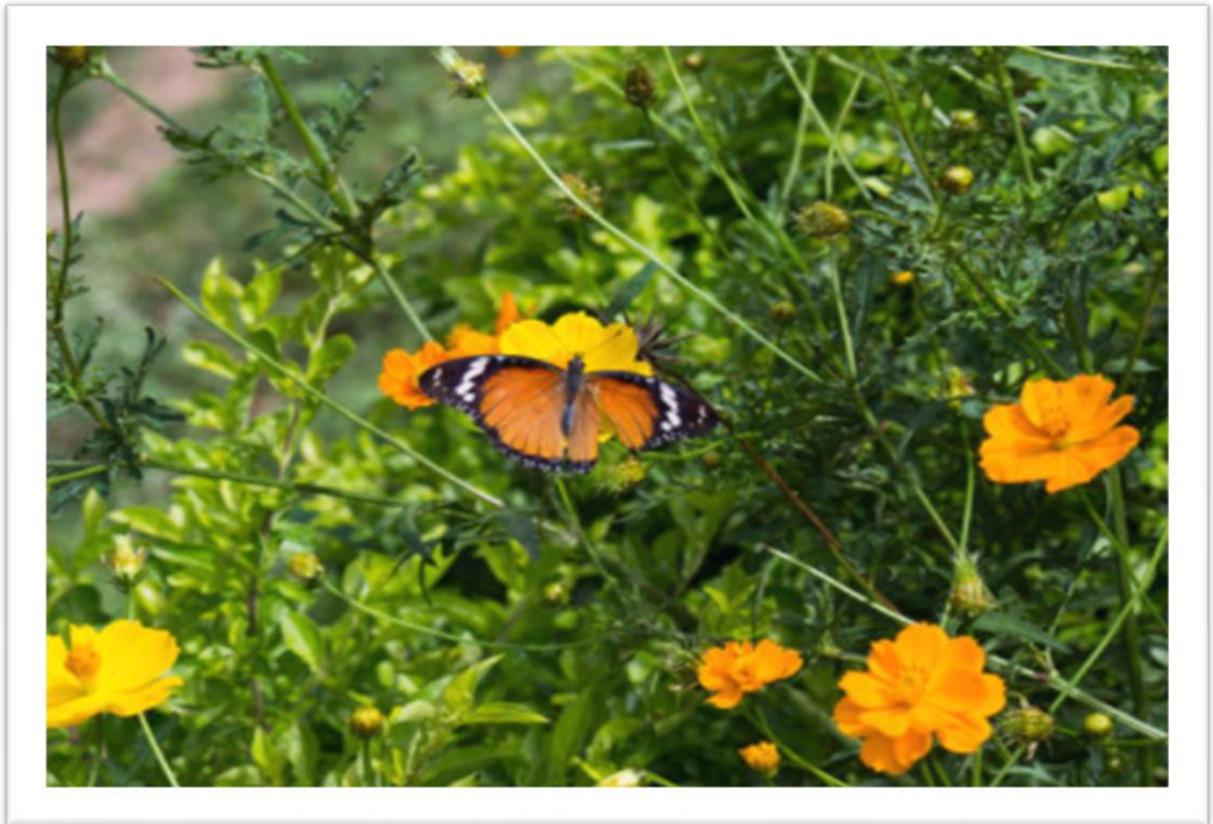
Ainda a esse respeito, atento para o fato de que os três tempos, no contexto da produção das narrativas, foram adotados, desde a execução das etapas da roda de conversa, em formato híbrido, situação que ilustramos com a cena da entrega dos materiais disponibilizados às participantes, com resultados válidos para a investigação, pois sem a primeira etapa, denominada de I tempo, não conseguiríamos avançar, entretanto, seguindo o planejamento das etapas, as ideias foram sendo materializadas.

Conforme explana Souza (2014, p. 44), quando reforça, explicativamente, os três tempos na análise compreensiva-interpretativa das narrativas, em relação ao tempo de análise cruzada ou pré-análise, constituindo o primeiro tempo: “[...] centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado”. Em prosseguimento, quanto ao Tempo II, chama atenção para a leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva,

[...] consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa. [...]. o Tempo III – análise interpretativa-compreensiva – vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu

conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas.

O conjunto desses três tempos constitui o processo de análise na perspectiva interpretativa-compreensiva, oportunizando às etapas sucessivas o exercício reflexivo com base nas narrativas produzidas, com a utilização dos dispositivos pelos participantes da pesquisa.



3 APRECIANDO A BELEZA DOS JARDINS: o que revelam as teorias sobre a formação continuada de professores alfabetizadores

A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência (GARCIA, 2015, p. 19).

A formação continuada de professores alfabetizadores tem crescido consideravelmente, possibilitando aos profissionais a constante vivência do processo de atualização, quanto conhecimentos necessários a uma profícua prática alfabetizadora. Para ampliar esse entendimento, abordamos nesta seção diálogos entre autores que trazem evidências quanto essa produção para o desenvolvimento da prática pedagógica alfabetizadora, a exemplo do que está

referido na epígrafe, à medida que o conhecimento é atualizado, vai progressivamente possibilitar a elaboração e reelaboração em torno de sua prática, como refere Garcia (2015).

Para melhor observância quanto às teorias dispostas sobre a formação continuada de professores, continuamos exemplificando sobre o uso da analogia delineada nessa escrita, demarcada pela metáfora, que opera cruzamentos e entrecruzamentos na literatura que discute a temática. Assim, tomamos emprestado a expressão usada por Marques (2006): “Ônibus da história” para discorrer a respeito da formação continuada, empregando essa simbologia para ajustar no percurso de uma viagem histórica no campo educacional.

Nesse sentido, traçamos a analogia da viagem e do jardim. A primeira considerada por meio do encontro com a literatura que está posta sobre a formação continuada, especificamente no que refere a professores alfabetizadores, que oportuniza interconexões e formulações de novas teorias. A segunda, que diz sobre jardim, aqui considera lócus desta pesquisa, representado pela presença de um habitat que acomoda muitas espécies, que ajudam no equilíbrio da natureza, comparativamente fazendo referência às potencialidades das professoras alfabetizadoras no seu saber docente.

Essa contextualização na perspectiva metafórica traz um sentido singular na teorização da formação continuada de professores alfabetizadores. Lançamos mão do contributo histórico, recorrendo a um enredo que se delineia nessa perspectiva, o que, para Marques (2006, p. 30), “de saída não se pode saber quais nossos interlocutores. Surgirão eles durante a caminhada. Isso faz parte da aventura.”

Conforme explicita o autor, é durante a trajetória da pesquisa que escolhemos nossa interlocução argumentativa e os mesmos farão parte dessa história. Nesse sentido, usaremos essa configuração do encontro dos interlocutores para aproximar o movimento de escolhas dos autores no diálogo conosco sobre a formação continuada de professores.

Partindo desta compreensão é que instituímos, por meio da simbologia, uma dessas pausas propiciadas na viagem que realizamos no “ônibus da história” em que a formação continuada de professores surge como que nos convidando a caminhar pelas estradas da literatura, a embarcar nessa viagem, descortinando tempos, espaços, traçando registros importantes. Deixamos o convite para que embarque conosco, ouvindo-nos, ajudando-nos na contação dessa história ou, pelo menos, na contação de momentos que caracterizam uma compreensão histórica, buscando compreender a formação continuada, à luz dos estudos de García (1999), Imbernón (2010, 2011), Nóvoa (1992), Gatti (2008) e outros.

Conhecendo a formação continuada através de seu marco regulatório, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, traz explícitas evidências a esse respeito

em seu Título VI, ao tratar Dos Profissionais da Educação, no artigo 61, inciso I, destacando “[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p. 20).

Nesse contexto, a formação continuada surge vinculada à valorização do professor, ao plano de carreira e a sua profissionalização, conforme se encontra no artigo 67 da mesma lei em comento sobre formação continuada. Esse documento, apresentado no IX Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- ANFOPE, ocorrido em Campinas, registra as seguintes pontuações:

[...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998, p. 35).

Cabe ressaltar, que é perceptível uma trajetória de luta dessa associação em defesa de políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, buscando seus próprios espaços de discussão, promovendo eventos que reflitam sobre temáticas, que busquem sempre melhoria da qualidade do ensino.

Acerca desse processo de formação continuada surgem, ainda, os Referenciais para Formação de Professores, que destacam os responsáveis pela formação de professores, pontuando que o professor precisa dispor de que colabora com seu processo de desenvolver-se profissionalmente, para assumir com autonomia o comando de seu trabalho, somente assim poderá oferecer condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos (BRASIL, 1999, p. 6).

Diante do que está posto, emerge a percepção de que a formação continuada passou a se constituir uma temática de investigação crescente, ganhando forma, justamente a partir da década de 1990, período que as políticas públicas passaram a ser gestadas tendo em vista alcançar os professores em serviço, intenção de aperfeiçoar e qualificar o profissional docente, por meio de processos formativos contínuos, visando contemplar demandas formativas postulando a melhoria da qualidade do ensino no espaço escolar.

Desse modo, a formação continuada ganha materialidade por meio de ações desenvolvidas pelo MEC, evidenciadas através dos Referenciais para Formação de Professores,

em que o Ministério da Educação, ciente de que o fortalecimento da qualidade da educação está relacionada à qualidade do trabalho do professor, que se compromete em estabelecer metas voltadas para a valorização do magistério, melhoramento salarial do professor e, também, das condições de trabalho e sua formação profissional do professor (BRASIL, 1999).

Nesse contexto, essas políticas educacionais surgem visando contribuir para o fortalecimento profissional, fomentando melhorias efetivas para a classe, com intuito que essas ações impactem, positivamente, na prática do professor e o processo ensino-aprendizagem, compreendendo que a formação continuada pode propiciar condições para mudanças, frente às demandas geradas pela complexidade do ato de ensinar. Em se tratando, ainda, dos Referenciais para Formação de Professores, o documento pondera que a formação continuada precisa ser apreendida como parte integrante do exercício profissional de professor (BRASIL, 1999).

Pelo exposto, é compreensível que a ação educacional, por estar atrelada à contextualização do movimento das transformações ocorridas na sociedade, adentre à escola, também por exigência dos profissionais, em busca de conhecimentos necessários, de mobilização de saberes, frente às situações singulares que emergem dessa realidade, que requer que os professores busquem autonomia profissional, tecendo reflexões acerca de sua realidade contextual.

Requer, nesse sentido, compreensão acerca dessa política educacional de formação continuada, constituída na década de 90, trazendo em seu bojo a urgência pela elevação do nível de qualidade da educação escolar, mostrando o quanto as discussões, nesse campo, se voltam para necessidades de sistematização de propostas que propiciem avanços significativos no cenário educacional, consolidando-se por meio da iniciativa de elaboração e efetivação dos Referenciais para a Formação de Professores, “[...] nesse movimento de provocar [...] e orientar transformações na formação de professores” (BRASIL, 1999, p. 15).

Dessa forma, a demonstração é que, por meio desse movimento, que se espera é gerar reflexões tanto por parte dos formadores, como das instituições formadoras, possibilitando para tomada de decisões que contribuíssem para o fortalecimento do desenvolvimento de novas ações educativas, repercutindo na qualidade do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se pertinente destacar a contribuição de García (1999, p. 19) ao acentuar que “[...] a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-se, [...], no entanto, a formação entre suas abordagens, ela é “susceptível de múltiplas perspectivas”, levando à compreensão de que, dessa forma, contempla tanto a formação inicial como a formação continuada.

Em se tratando, ainda, da mesma temática, os professores ao buscarem uma formação, não necessariamente precisam se tornar especialistas no conteúdo a ser ensinado, mas se revelou “[...] sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar” (GARCÍA, 1999, p. 34).

Ainda no contexto de políticas de formação continuada, é que surge, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, “[...] como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores” (BRASIL, 2006, p. 3).

A partir dessa iniciativa, ganha notoriedade a valorização da formação continuada como política estabelecida por meio de um trabalho articulado entre as instituições conveniadas, perspectivando o fortalecimento de ações pedagógicas a serem disseminadas nos municípios que aderirem a essa proposta formalmente, o que representou um grande investimento na Educação Básica.

A temática formação continuada, nas últimas décadas, tem se afigurado como pauta importante no cenário da formação de professores, o que a levou a contribuir para seu ingresso na pauta mundial, que segundo Gatti (2008, p. 62), realça sob forte “constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população”. Essa realidade que ajudou a fomentar políticas públicas voltadas para atendimento dessa demanda, iniciativa do Governo Federal, no propósito de potencializar práticas formativas que deem suporte para que uma “[...] dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas” (BRASIL, 2015, p. 10).

Diante desse quadro teórico, é compreensível que essa contextualização, apresentada frente aos documentos gestados pelo MEC/SEB, possa trazer maior visibilidade para a formação continuada como um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento da educação escolar em seus diferentes níveis. Nas últimas décadas, frente a um contexto globalizado, percebemos a necessidade de novos conhecimentos para fazer face às exigências da realidade cotidiana, especialmente no que diz respeito à alfabetização de crianças em seus primeiros anos de escolaridade. Esse contexto começa a exigir mudanças para o campo da formação continuada entendida à luz das teorizações de Imbernón (2010, p. 19):

Formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras. [...] Sendo que “um dos seus resultados esperados [...] é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula”.

O entendimento do autor nos faz compreender que essa configuração teórica aponta para a requisição de um espaço propício à construção de saberes que permitam o professor vivenciar novas experiências geradoras das necessárias competências e habilidades, que conduzem à produção de mudanças nas suas práticas pedagógicas de forma consciente, contribuindo, assim, para a efetivação de uma prática inovadora.

Assim, temos que a prática pedagógica deve ser pautada na ação- reflexão- ação, como suporte para o enfrentamento das necessidades no fazer pedagógico dos professores, colaborando para que se tornem intelectuais críticos e reflexivos, visto que a reflexão na prática reforça e diversifica a compreensão de que a melhoria do ensino deve começar ou ancorar-se na reflexão sobre a própria experiência, possibilitando a conscientização para uma nova prática refletida.

A partir dessa compreensão, o professor se imbuí da convicção de que o olhar comprometido com a prática condiz o professor a “[...] pensar sobre fazer” antes, durante e depois de uma aula. “[...] pensar sobre fazer” antes, durante e depois de uma atividade de aprendizagem” (HARTMAN, 2015, p. 13), buscando introduzir modos diferenciados de propiciar aprendizagens aos alunos, entendendo que essa prática produz benefícios ao processo educativo. Ainda para Hartman (2015), a prática reflexiva, por ser compreendida como um processo de introspecção, permite a avaliação crítica das ações realizadas, no sentido de propiciar melhores posturas quanto a novas ideias e seu desempenho futuro.

Imbernón (2010) pontua que a formação continuada tem o desafio de apoiar, criar e potencializar a reflexão aos professores sobre sua prática docente, permitindo que assim possa examinar suas teorias e adotem, constantemente, a autoavaliação do que se faz e, conseqüentemente, porque se faz, valendo-se de uma prática reflexiva.

Nas palavras de Pinto, Barreiro e Silveira (2010), na profissão docente, as mudanças ocasionadas nos vários setores da sociedade têm se apresentado como condição para acompanhar a evolução do conhecimento, a fim de redimensionar as ações docentes, atendendo às novas demandas educacionais. Estamos falando de uma realidade que, sem a formação continuada, ficaria mais improvável de responder às demandas do contexto contemporâneo, dificultando o bom desenvolvimento da profissão.

Considerando que falamos de uma política pública que fomentou vários programas de formação continuada de professores, condicionados à adesão de estados e municípios, a exemplo do Pró-Letramento, programa de formação continuada de professores integrado à Rede Nacional de Formação Continuada, voltado para um trabalho formativo para as disciplinas

de língua portuguesa e matemática nos primeiros anos/séries iniciais do ensino fundamental, tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino.

3.1 Ensino Fundamental de nove anos: implicações para política de formação continuada de professores alfabetizadores

O Ministério da Educação, ao considerar crescente etapa de universalização da educação básica, e diante da necessidade de ver o Brasil ampliar o tempo do ensino obrigatório, com a extensão do ensino fundamental, condição sinalizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, e consolidada em 6 de fevereiro de 2006, mediante aprovação da Lei nº 11.274, que “[...] institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2006, p. 3).

Assim, fez com que as crianças, mais cedo, começassem sua escolarização na educação básica, exigindo como condição para a efetiva matrícula dessas crianças a obrigatoriedade de contar com seis anos completos ou a completar no início do ano letivo em curso, conforme versa o documento que orienta para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006).

No contexto dessa política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, foram percebidas fortes implicações quando da implantação dessa política, principalmente no que diz respeito a orientações pedagógicas que respeitem o desenvolvimento das crianças como sujeito de aprendizagem, conforme recomenda a BNCC (2018).

É o que fica evidenciado através do referido documento orientador para se operar a mudança/ampliação, significando “[...] uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos”. [...] além de sinalizar a necessidade de providências quanto à atuação desses profissionais nesse novo formato educacional, comprometendo-se em “assegurar, dentre outras condições, uma política de formação continuada em serviço” (BRASIL, 2006, p. 8).

Discorrer sobre essa realidade, requer considerar que essa estrutura emergiu junto a outras necessidades para operacionalização dessa transição do ensino fundamental de oito para nove anos, exigindo articulações entre secretarias de educação no seu planejamento institucional. Com essa reformulação do ensino, fez-se necessária a elaboração de documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove), que trouxe em seu bojo esclarecimentos sobre o ensino e a formação, juntamente com outros apontamentos direcionados à melhor forma de efetivar a ampliação da educação básica, que recomenda a adoção, por partes dos sistemas de ensino, que sejam

organizados “[...] em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade, instituindo um bloco destinado à alfabetização” (BRASIL, 2013, p. 122).

Após essa normatização feita pelas diretrizes, percebemos a adoção da nomenclatura ciclo de alfabetização, recebendo um tratamento individualizado para estas turmas, em que os profissionais que nelas atuam passam a ser orientados a atuarem com um novo olhar a respeito do acompanhamento e avaliação desses períodos. Na mesma direção, orientam as escolas a construir estratégias que, nesse percurso do ciclo, possam recuperar os alunos com dificuldades no seu processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2013).

Assim conceber, leva à percepção de criação de políticas de formação continuada que contemplem essas necessidades após a ampliação do ensino fundamental. Com a explicitação dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, evidencia-se a necessidade de os entes federativos assumirem o compromisso de prover a formação continuada dos professores, conforme pontuado no documento oficial (BRASIL, 2013).

Com o Novo PNE- Plano Nacional de Educação, foi aprovado, em 25 de junho de 2014 e sancionada pela, então, Presidente Dilma Rousseff, através da Lei nº 13.005, o plano passa a vigorar no prazo de 10 (dez) anos, assim até 2024, adiantando sua meta 5: alfabetizar todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade (SAVIANI, 2014).

Essa meta tornou visível a efetivação de estratégias para seu alcance, por meio de um plano com iniciativas a serem colocadas em práticas, principalmente voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, como: promover a formação continuada de professores alfabetizadores, com intuito de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, colaborando para melhorar o ensino no contexto da alfabetização (SAVIANI, 2014).

3.2 Formação continuada e interface com a prática pedagógica

A formação continuada surge como resposta a meta 5 – alfabetizar todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade, estabelecida, alinhada a estratégias como caminho a ser percorrido, surgindo a política nacional de formação continuada de professores alfabetizadores, o então Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, em 2012, instituído pelo MEC, com parcerias das Universidades integradas à Rede Nacional de Formação Continuada, sobre a política nacional estendida aos municípios pactuados, que trouxe em seu bojo uma estrutura

curricular a ser ofertada aos professores alfabetizadores, compreendendo que essa trajetória oferece melhorias ao exercício docente, como também ao processo ensino-aprendizagem.

Essa realidade referendada no caderno de apresentação do PNAIC, em 2015, destaca que o contexto da proposta de implantação do programa de formação continuada de professores alfabetizadores, nos moldes do Pacto, foi delineado a partir de “um contexto de renovação curricular, em especial para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos [...], processo acompanhado da necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015, p. 12). Essa realidade gerou implicações para a formação continuada dos alfabetizadores, uma vez que precisariam se apropriar de novos conhecimentos específicos para trabalhar nessa nova perspectiva.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, traz a formação continuada mencionando-a nos artigos 3, 7 e 16, contempla várias considerações, o que pode ser destacado, segundo o documento em apreço a respeito da referida temática:

[...]

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

[...]

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...].

[...]

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015, p. 13).

Nesse contexto, percebe-se que a política nacional de formação continuada institucionalizada nos municípios no âmbito do PNAIC, foi contemplada por essa legislação, uma vez que os professores alfabetizadores participavam coletivamente das mesmas ações planejadas através dos formadores das Instituições parceiras e contextualizadas em nível local pelas equipes de formadoras no âmbito municipal.

Assim, é pertinente destacarmos que em meio à atuação dos professores, neste século XXI, faz-se imprescindível assumir que tanto o conhecimento como os alunos estão se transformando rapidamente, tendo em vista dar resposta adequada ao direito de o aluno aprender, continuar aprendendo (MARCELO, 2009). Essas informações do autor, nos remetem à compreensão, ao entendimento voltado para justificar a necessidade da formação continuada dos professores, diante da patente realidade de que o ensinar é considerado uma atividade complexa que, em geral, está imbricada a mudanças sociais, econômicas, culturais, tecnológicas, entre outras.

Assim, se faz pertinente recorrer à contribuição de Imbernón (2010), ao afirmar que, ao se fazer uma análise introdutória do passado a respeito da formação continuada, mostrou-se necessário assumir, neste novo século, parcelas de mudança e inovação, pois no contexto atual os professores precisam buscar constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, a fim de se adaptar as suas necessidades presentes e futuras.

Essa compreensão trazida pelo autor, desperta-nos que com o passar dos anos os processos de aprendizagem vão sofrendo alterações, exigindo dos professores mudanças significativas nas suas práticas pedagógicas realizadas em sala. Esse entendimento, conforme afirma Imbernón (2010, p. 27) remete às mudanças que “[...] repercutem muito e que podem nos ajudar a criar alternativas”. O sentido dessa mudança apresenta um forte desafio na geração de novas aprendizagens, que acontecem através da visitação ao conhecimento, em busca de literatura disponível para aprofundamento de teorias que fundamente o novo fazer, buscando implementar elementos para a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Uma vez que, para Franco (2012, p. 154), as práticas pedagógicas são compreendidas como aquelas “[...] que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por determinada comunidade social”. Considerado importante elemento para a ação docente de forma consciente, principalmente se

adotada a uma prática refletida em seu cotidiano, permitindo assim conduzir uma educação para a liberdade pautada na transformação.

Pois somente diante de conscientização profissional é que o professor poderá reelaborar sua prática, a fim de atingir os objetivos estabelecidos. Para Tardif (2002), os professores incorporam, mobilizam e produzem saberes que são plurais, temporais, heterogêneos, situados e personalizados em contextos diferenciados, podendo assim construir e reconstruir seu lastro de saberes a sua prática, classificando-os em quatro tipos de saberes, assim oriundos da “formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Nesse sentido, entendemos que várias são as interfaces entre a formação continuada e a prática pedagógica. A geração da interface resulta nos paradigmas inseridos nos contextos formativos. Para Pacheco e Flores (1999), esses são classificados como paradigma da deficiência, do crescimento, da mudança e da solução de problemas. O paradigma da deficiência é sustentado na ideia de preenchimento de lacunas, proporcionado pela desatualização da formação inicial e ausência de competências práticas, como forma de aquisição de saberes e possibilidade de respostas as necessidades prioritárias.

Ainda para os autores, o paradigma do crescimento situa a formação continuada numa lógica de experiência pessoal e desenvolvimento profissional, valorizando um papel ativo do profissional no processo formativo. Por sua vez, o paradigma da mudança pauta-se no processo de negociação e colaboração no seu contexto de atuação profissional, assumindo a função de reorientar os saberes e as competências do professor. Em se tratando do paradigma de solução de problemas, tem como base “[...] o princípio, de que a escola é um local onde emerge constantemente problemas que serão melhor solucionados quando diagnosticados pelos professores [...]”, profissionais que diretamente atuam nas situações educativas.

Tomando como referência o entendimento trazido pelos autores, é possível compreendermos que nas propostas de formação continuada presentes nas políticas públicas voltada para os professores alfabetizadores, que a adoção do paradigma do crescimento enfatizaria o processo e não apenas os resultados estabelecidos em suas etapas. Essa articulação dos modelos formativos resultaria no desenvolvimento de práticas pedagógicas tendo como base a reflexão.

Refletir no processo formativo possibilita transportar esse conhecimento adquirido ao processo de desenvolvimento profissional, acrescido das mudanças sociais que tem forte influência na formação, sinalizando caminhos a serem percorridos. Para compreendermos a interface entre formação e práticas, recorreremos a Imbernón (2010, p. 27), quando afirma que o grande desafio é “[...] examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido,

construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho.” Aqui, compreendemos essa posição do autor, no sentido de pensar o velho, como práticas que já foram usadas em outros tempos, e que se tornaram obsoletas na contemporaneidade, pela própria evolução do conhecimento, fazendo-se necessária a implantação de outros mecanismos que colaborem com os modos de ensinar.

A afirmativa trazida pelo autor Imbérnón requer um clima de colaboração entre as instituições que fomentam as políticas educacionais. Como expressa Giroux (1997), é necessário defender as escolas como instituições essenciais para o desenvolvimento de uma democracia crítica, saindo em defesa dos professores como intelectuais transformadores, combinando reflexão e prática a serviço da educação. Pois assim, a formação continuada, possa em meio a essas exigências de mudanças, contribuam para inovação nas práticas pedagógicas.

Nessa compreensão, a prática pedagógica, segundo Franco (2012, p. 152), refere-se a “[...] práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Nesse sentido, a entendemos como uma ação interconectada da prática intencional, desenvolvida pelo professor e propiciada aos alunos para construção de conhecimento.

É oportuno recorrermos, ainda, à autora, quando reafirma que as práticas pedagógicas precisam ser organizadas intencionalmente, como possibilidades de atendimento às expectativas educacionais geradas pelas demandas existentes cotidianamente (FRANCO, 2012), ou seja, quando essa prática pedagógica é desenvolvida de forma consciente na ação profissional para alcance do objetivo educacional para o trabalho com as turmas do ciclo de alfabetização.

Nessa concepção acerca das práticas, Garcia (2015) afirma que professores no exercício da prática docente tornam-se portadores de teorias, a cada empreendimento que envolve leituras, participação em cursos ou nas reflexões que consegue realizar sobre seu fazer, nesse movimento que faz parte de seu cotidiano profissional. É por esse viés que a formação continuada, no âmbito do PNAIC em Altos, se propôs a contribuir para a qualificação profissional de seus professores.

A formação continuada de professores alfabetizadores ganhou maior destaque através do PNAIC, por sua amplitude em âmbito nacional como política pública. No que se refere a essa compreensão, estudos de Pires e Schneckenber (2018) destacam que essa política de formação continuada de professores busca propiciar a melhoria da qualidade do ensino, tendo como incumbência, no processo formativo, reverter os indicadores de desempenho dos alunos das escolas brasileiras. Neste intuito, fica subentendido que as novas aprendizagens adquiridas

pelos professores, em meio a esse contexto, favorecem o desenvolvimento de atividades próprias ao fazer docente, sobretudo estimulando nos alunos o desejo de aprender.

São inúmeros e desafiadores os comprometimentos da profissão no cotidiano da sala de aula, uma circunstância que remete à constante busca por novos conhecimentos, seja participando de eventos, de rodas de conversas, de grupos de estudos, seja desenvolvendo pesquisas, assumindo uma postura de pesquisador de sua prática, que busca encontrar respostas para novas possibilidades de realização de seu trabalho, o que requer envolver-se com necessárias reflexões sobre suas práticas.

Compreendemos, portanto, que assumir atitudes reflexivas é, também, concordar com Liberali (2012), ao afirmar que a reflexão não se limita ao processo de pensar, mas conduz ao agir consciente, sabendo “o que, porque, como e para que faz”. Entendemos que a formação continuada de qualidade precisa ser tomada como prioridade pelos governantes, contribuindo para ampliar e assegurar a qualificação dos professores que trabalham no ciclo de alfabetização, assegurando-lhes um círculo de formações inventivas, que estimulem a criação de outras possibilidades e que favoreçam o cruzamento de ideias.

Ainda para a autora, classifica a reflexão como técnica, prática e crítica. Sendo que, o professor ao refletir tecnicamente estaria preocupado em solucionar problemas do dia a dia, buscando respostas em descobertas científicas, como estudos, seminários entre outros. Já na reflexão prática, o professor procura encontrar as possíveis soluções para a prática na própria prática e na reflexão crítica, busca a transformação da ação, assumindo uma postura de agente intelectual transformador. O profissional ao participar de formação continuada, consciente da existência dessas três possibilidades, deve adotar o tipo de reflexão que atenda ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem condições para formar cidadãos ativos.

Citamos Souza, Lourenço e Passalacqua (2020, p. 39), encerrando, provisoriamente, as considerações teóricas acerca do contexto da formação continuada, deixando “[...] o questionamento básico de que o conhecimento favorece e fortalece a prática dos professores ao realizarem a complexa tarefa de ensinar”, sinalizando que esse entendimento vai ao encontro do que denominamos de contexto de formações inventivas, importante para gestar um ambiente fluido para o cruzamento de ideias, para realização de intervenções assertivas no seu contexto de atuação em classe de alfabetização.

Temos, pois, como formação inventiva, segundo Horn e Olegário (2019, p. 112), “aquela que busca uma imagem de professor capaz de criar enquanto ensina. [...] que defende uma educação baseada em processos de recriação do existente”, uma educação que qualifica o profissional para compreender e comprometer-se com o processo criativo. Nessa perspectiva,

os autores apontam caminhos que oportunizam aos profissionais condições de superarem as macropolíticas, aquelas apresentadas como verdades, através de leis, normas, entre outras e valorizarem a formação em uma dimensão micropolítica, implicando-se na criação, experiência e nos acontecimentos que surgem no seu cotidiano, buscando outros modos de docência e desenvolvimento da prática pedagógica, através da capacidade de inventar, criar e experimentar.

3.3 Necessidades formativas dos professores alfabetizadores

A identificação das necessidades formativas apresenta-se como necessária para o desenvolvimento das políticas de formação continuada. Em se tratando de políticas destinadas aos professores alfabetizadores, esperamos que sejam levadas em consideração as necessidades formativas, propiciando embasamentos que possam ajudá-los no desenvolvimento de suas atividades cotidianas com autonomia e com base na reflexão para decidirem ou proporem em meio as expectativas geradas socialmente em seu contexto de atuação, com competências para enfrentar as situações-problemas da profissão.

Para Romanowski (2007), as necessidades formativas dos professores precisam ser identificadas por aqueles que promovem as políticas de formação, sendo importante a realização de diagnóstico dessas necessidades. A realização do diagnóstico possibilita envolvimento dos participantes e chancela a importância da aquisição desses novos conhecimentos para melhoria de sua prática pedagógica e das novas exigências e mudanças que emergem da sua atividade profissional.

Neste sentido, compreendemos que há diversas formas de diagnóstico das necessidades formativas, como em espaços de discussão entre pares, em roda de conversa orientada, na qual o profissional se expressa conscientemente, por meio de formulário físico ou online, de questionário, entre tantos outros formatos, desde que oportunize a sistematização destas necessidades que podem ser agrupadas, servindo como base para o planejamento das ações formativas futuras.

Um dos princípios dos programas de formação deve consistir em oportunizar condições para o desenvolvimento profissional dos professores, a partir das necessidades apontadas advindas do cotidiano pedagógico nas vivências das demandas escolares, conforme ressalta Romanowski (2007).

Percebemos, em decorrência do que é posto sobre necessidades formativas, que podem ser consideradas fundamentais para o planejamento e tomada de decisões no que diz respeito à

oferta de formação continuada aos professores alfabetizadores em razão das demandas profissionais, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica em contextos específicos de alfabetização.

Ramalho e Núñez (2011) assinalam que as necessidades formativas são dinâmicas, uma vez que sofrem modificações de diferentes fatores, entre os quais sociológicos e pedagógicos. Quando essas necessidades são gestadas e externadas pelos professores, possibilitam o desenvolvimento desses profissionais e podem impulsionar a criação de vínculos, resultando em motivação para a formação continuada, tornando-os sujeitos de sua própria formação.

Ainda na opinião de Ramalho e Núñez (2011, p. 77), “A posição dos professores na escola obriga-os a não só satisfazer suas necessidades pessoais, como também a cumprir as exigências que a sociedade demanda, transformando-as em necessidades do grupo profissional”. Dessa forma, gera necessidades de caráter pessoal e social. Exemplificando, apresentamos as demandas tecnológicas, largamente enfatizadas no contexto atual de ensino remoto, que geraram necessidades de continuidade da formação entre os alfabetizadores, em razão da pandemia pela COVID-19, mesmo após encerramento da política de formação no âmbito do PNAIC. Portanto, as necessidades formativas se renovam, tanto as de caráter pessoal como social, de acordo com cada tempo e contexto.

Diante do que está posto, foi possível perceber na política de formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, proporcionada aos professores alfabetizadores em Altos-PI, objeto contemplado nesta pesquisa, que estiveram presentes tanto a demanda social como a pessoal no desenvolvimento da referida política. As demandas sociais eram contempladas na matriz curricular do curso e na sua operacionalização surgiam as demandas pessoais a partir das experiências formativas gestadas no contexto local, pelos diversos projetos realizados os quais demandaram outros estudos.

Quanto a este entendimento, buscamos apoio no que dizem Ramalho e Núñez (2011, p. 72), que “[...] o caráter local e as próprias características dos contextos de formação determinam necessidades singulares para os grupos de professores”. Em Altos-PI, as necessidades emergiram do trabalho com projetos e propósitos educativos quando da sua realização nos espaços escolares.

O contexto educacional gera uma gama de necessidades formativas diante de constantes mudanças, requerendo envolvimento dos profissionais. Em se tratando dos professores alfabetizadores, há especificidades, requerendo conhecimentos de diversos campos, não apenas pedagógicos, para a mediação do conhecimento, mas pensar também em “[...] aspectos de como

a criança aprende”, conforme Brito (2007, p. 1), dentre suas preocupações com os processos neurolinguísticos para a aquisição da leitura e da escrita.

Quanto aos conhecimentos pedagógicos, na política de formação no âmbito do PNAIC, um dos conteúdos abordados foi o planejamento como uma necessidade de pensar e organizar a prática pedagógica a ser desenvolvida nas turmas do ciclo de alfabetização. Esse planejamento deve ser alinhado às orientações propostas pelos documentos norteadores da política de formação para a alfabetização de crianças até o 3º ano do ensino fundamental. O planejamento assume, portanto, lugar de destaque quanto à rotina de alfabetização, considerando os direitos de aprendizagens de cada componente curricular e objetivando a apropriação e a consolidação da alfabetização.

Em relação à organização do trabalho pedagógico no âmbito do PNAIC, aconteceu por meio de projetos didáticos e de sequências didáticas, contemplando as diferentes experiências de aprendizagem, levando em consideração a otimização do tempo pedagógico em sala de aula. Em meio a essas orientações, o planejamento das ações didáticas desenvolvidas em Altos-PI, com os professores alfabetizadores contemplavam as seguintes etapas: 1- levantamento das necessidades formativas através de rodas de conversa nos diferentes *espaçostemposformativos*, buscando incluir os grupos de professores nas ações formativas temáticas de estudo, tanto da matriz curricular do pacto como da realidade local; 2- sistematização das ações formativas a partir da percepção da coordenação local quanto às necessidades formativas com o planejamento dos encontros formativo com os alfabetizadores, diretores, coordenadores; 3- Execução da proposta de formação dos professores alfabetizadores, concomitante com o desenvolvimento do projeto didático. Havia a socialização da proposta do projeto com a sensibilização quanto ao engajamento dos professores alfabetizadores, para posterior desenvolvimento no contexto escolar, levando em consideração as necessidades dos alunos em cada unidade de ensino, seja na zona urbana ou rural; 4- Culminância do trabalho desenvolvido pelos professores na escola com a execução do projeto didático, organizado em sequências didáticas, de projetos desenvolvidos com os alunos em nível municipal, em espaços diversos: chácaras, sítios, ginásio poliesportivo, quadra escolar, praça pública e outros. Foram desenvolvidos vários projetos com propostas diversificadas de atividades finais, a exemplo de: Sarau literário, Piquenique literário, Feira do conhecimento, entre tantos outros.

Para Vasconcelos (1999, p. 41), o planejamento é uma necessidade do educador. “[...] uma questão política, na medida que envolve posicionamentos e compromisso com a reprodução ou com a transformação”. A necessidade da tomada de decisão para o desenvolvimento da prática pedagógica, uma realidade presente em Altos-PI, vivenciada pelos

professores alfabetizadores no planejamento dos diversos projetos. Também estava presente o planejamento ao longo da institucionalização da política de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Altos-PI, na sistematização das inúmeras ações formativas realizadas no âmbito da política, contemplando professores e gestores.

Ainda, para Vasconcelos (1999), o objetivo do planejamento é chegar à ação pedagógica, propiciando experiência de aprendizagem, levando em consideração a qualidade da prática a ser desenvolvida para alcançar a finalidade da ação realizada. Assim, compreendemos que o planejamento deve ser pensado numa perspectiva de mudança em meio ao desenvolvimento de práticas sociais. É importante ressaltar que a equipe de coordenação local, no âmbito do PNAIC em Altos-PI, procurava, nos encontros formativos, vivenciar uma sistemática de organização, em que era perceptível a sensibilização quanto à experiência de aprendizagem coletiva, propiciando momentos alegres e significativos, aspectos ressaltados pelos professores nas avaliações dos encontros.

Partimos da compreensão de Ramalho e Núñez (2011), quando operam o conceito de formação continuada na interface com as necessidades formativas, compreendendo-a como atividade que visa à apropriação sistemática da cultura profissional para o desenvolvimento e para a reelaboração das práticas, em ações pedagogicamente organizadas. Portanto, no que concerne ao planejamento, é requerido para a elaboração e reelaboração das práticas pedagógicas, neste caso, das práticas alfabetizadoras; além de se fazerem presentes na organização dos processos formativos, no âmbito do PNAIC.



**4 AS BASES PARA O PROCESSO DE MULTIPLICAÇÃO DAS BORBOLETAS NA
CIDADE DE ALTOS-PI: aspectos contextuais da formação continuada no âmbito do
PNAIC**

A metamorfose das borboletas

[...] Um dia a borboleta
pousa numa folha
e põe ovo, e põe ovo, e
toca toc toc
a história começa de novo

Hélio Ziskind

[...]

O início dessa seção traz o trecho da música “A metamorfose das borboletas”, de Hélio Ziskind (2000), buscando evidenciar a relação entre a base de sustentação desses animais e o processo de multiplicação. Esta base de sustentação oferece as condições para que ela aconteça em habitat próprio. Evidenciamos aproximações entre a base para a multiplicação das borboletas e os fundamentos advindos das formações no âmbito das políticas do PNAIC como referência para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. Apoiando-nos nas ideias de Ricoeur (2000), quanto aos sentidos do uso de metáfora para ilustração, aproximamos esses dois contextos distintos, ou seja, das borboletas e dos professores alfabetizadores, visto que ambos necessitam de bases sólidas para o seu desenvolvimento.

Nesta seção, buscamos descrever os processos de institucionalização da formação continuada de professores alfabetizadores em Altos-PI, por intermédio da política de formação do PNAIC, buscando responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que serviram de bases para o desenvolvimento destes profissionais.

4.1 O ovo, início do processo de metamorfose: alfabetização em Altos e processos formativos vivenciados pelos professores alfabetizadores

O sentido do emprego da metáfora das borboletas, trazido na construção deste texto, evidencia o constante processo de transformação do sujeito, nos aspectos pessoal e profissional, carregado de subjetividade que caracterizam suas experiências, interpretando-as e narrando-as conforme os acontecimentos vividos. A este respeito, Ricoeur (2000) nos revela indicativos de aproximações da metáfora na transposição de um nome, aplicando-o a um outro sentido, empregado de forma figurada.

Partindo dessa compreensão, continuamos empregando o sentido metafórico da borboleta, desde seu primeiro estágio: o ovo, para descrever a gênese do PNAIC, até sua recontextualização na cidade de Altos-PI. Objetivamos, nesta seção, descrever os processos de institucionalização da formação continuada de professores alfabetizadores em Altos-PI, por intermédio de política de formação do PNAIC, considerada significativa, por oportunizar significativas ações pedagógicas em nível local, permitindo formações inventivas, propiciando aos professores alfabetizadores oportunidades para renovar e ampliar desenvolvimento de competências e habilidades, contribuindo para mudanças na prática pedagógica alfabetizadora.

A esse respeito, o primeiro documento que escolhemos para mostrar a gênese do trabalho institucionalizado no município, foi o lançamento do Pacto, em nível nacional, conforme exposto, no slide que explicita a respeito da cerimônia que oficializa esse momento.

Figura 12 – Cerimônia de lançamento do PNAIC em Brasília (mandato Dilma Rousseff)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y>. Acesso em: 01 set. 2021

Os discursos dessa cerimônia oficial do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade- PNAIC, lançado em 8 de novembro de 2012, em Brasília, conforme imagem do vídeo disponibilizado através do Youtube, trouxeram principalmente, por parte do Ministro de Educação, Aloízio Mercadante, o que traz o compromisso do pacto, apresentando detalhadamente aos presentes a respeito dos eixos do programa, em que parte de seu diálogo enfatizou a respeito do eixo da formação em serviço, ofertada aos professores, na modalidade presencial, acontecendo no município onde trabalham e tendo como foco as práticas pedagógicas em sala de sala, apoiado nos direitos de aprendizagem de cada ano escolar.

Foi possível perceber que as ações que fundamentaram esse ato, efetivado pela presidente Dilma Rousseff, sobre o programa formação continuada para professores, instituído a partir da portaria de nº 867 de 04 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a) configurava-se base para reafirmação de pactuação, um compromisso formal assumido entre os entes federados. Dessa

forma gestando as ações do pacto a serem realizadas pelos estados, municípios, além do Distrito Federal, este, gerenciado pelo Sistema de Monitoramento e Controle (SIMEC).

No que tange à Portaria que instituiu o Pacto, este expressa um documento que buscou oferecer resposta ao Decreto de nº 6.094, de 24 de abril de 2007, como possibilidade de instituir o programa, objetivando alcançar resultados na alfabetização de todas as crianças ao final do 1º ciclo, isto é, até o final do 3º ano, por assim ser considerado, ainda, o número bem expressivo de crianças com dificuldades para ler e escrever no final do ciclo.

Após a sinalização do Governo Federal, com o lançamento do programa, a realidade, propiciou o início de um trabalho articulado em todos os estados, representados pelas Instituições Superiores, em parceria com as SEDUC, que se incumbiram, juntamente com sua equipe de profissionais envolvidos, na realização da cerimônia de lançamento do PNAIC, em nível estadual, contando com a presença de seus representantes sociais. Nesse momento foram convidados todos os municípios pactuados representados pelo Coordenador Local e Secretários de Educação.

Um discurso alinhado ao acontecido em cerimônia a nível da união, em que as instituições que representavam a esfera estadual, mobilizaram ações a fim de apresentar aos municípios, representados pelos Coordenadores Locais, profissionais que iriam gerenciar o trabalho no âmbito municipal, juntamente com a equipe de orientadores de estudo de cada município.

Na oportunidade, os organizadores levaram aos partícipes a contextualização do programa, sua forma de desenvolvimento, monitoramento e controle das ações que integravam essa política prioritária do MEC, evidenciando parceira estratégica entre união, estados e municípios num regime de colaboração. No decorrer desse processo, foi possível visualizar o fluxo de informativos na caixa de e-mail, enviados pela Instituição Superior que disseminou as formações no Piauí através de sua equipe de formadores responsáveis pelo acompanhamento nos municípios, mantendo-os informados acerca de datas estabelecidas para realização das atividades referente a política formação de professores a nível introdutório e, posteriormente, os municípios também realizariam o lançamento do programa em nível local. Convidada enquanto Coordenadora Local, participamos da cerimônia de lançamento do PNAIC, situação melhor representada pela Figura 13, a seguir.

Figura 13- Matéria que evidencia o lançamento do PNAIC no Piauí



Fonte: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticia/Governo-do-Piauí--UFPI-e-MEC-realizam-lançamento-estadual-do-PNAIC/698/>. Acesso em: 10 out. 2021.

Esse registro fotográfico marca o evento solene que deu início à política de formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do PNAIC, no Piauí. Uma ação formativa que apresentou aos coordenadores os elementos básicos que subsidiariam o acompanhamento inicial com o público contemplado pelo programa. Esse grupo teve papel fundamental para que toda essa sistemática de formação pudesse trazer impactos à prática pedagógica do professor alfabetizador ao longo do programa. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa era apoiado por quatro eixos de atuação, com ampla abrangência na formação continuada.

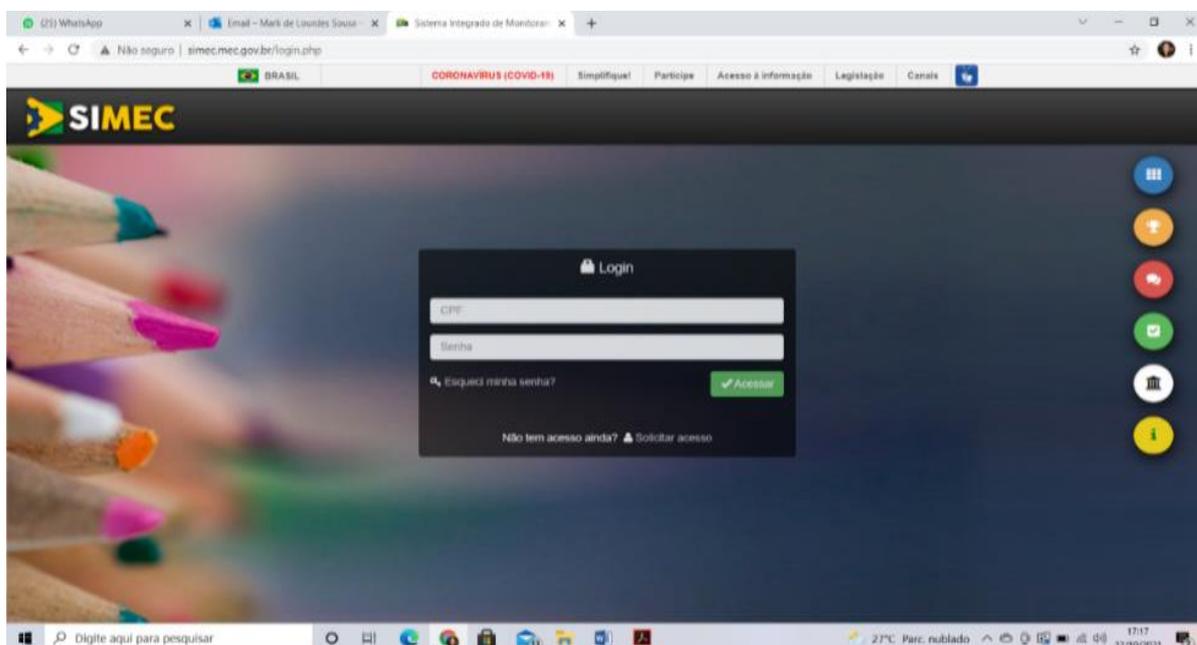
Essa modalidade formativa chegou ao município trazendo grande desafio quanto à necessidade de articulação entre vários parceiros no propósito de que o programa respondesse, de forma positiva, às demandas de alfabetização dos alunos do ciclo, assim compreendido do 1º ao 3º ano. Um trabalho que envolveu a mobilização de vários saberes, principalmente para a coordenação local, pela responsabilidade de gerenciamento da equipe de professores e orientadores de estudos, uma demanda de 112 profissionais cursistas, a princípio, com a alimentação do SISPACTO, com o cadastro de cada cursista e depois a enturmação de cursistas por orientadora.

Um trabalho intenso na alimentação dos dados desses profissionais na plataforma do SIMEC, um portal de acesso para inserção das informações específicas do programa, como cadastro, avaliações além do monitoramento, uma vez que os participantes recebiam uma bolsa de estudos, com valores diferenciados conforme o perfil de atuação de cada colaborador/professor. Essa plataforma permitiu a visualização da reenturmação dos perfis, bem como as etapas de execução de cada perfil. É explicitado através da Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013), no Art. 7º- São atribuições e responsabilidades dos agentes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, como apresentadas no inciso I, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC:

Letra g) conceder bolsas de estudo aos coordenadores das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados e municípios, aos orientadores de estudo e aos professores das redes públicas participantes Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013).

Essa política contemplou todos os municípios que aderiram ao Pacto, confirmada/validada através do SIMEC, conforme explicitado na Figura 14, a seguir.

Figura 14: Sistema de Monitoramento e Controle (SIMEC)



Fonte: <http://simec.mec.gov.br/sispacto5/sispacto5.php>. Acesso em: 29 set. 2021.

Assim disponibilizados, formação continuada presencial para os professores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e

tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização. A formação continuada era considerada eixo principal do PNAIC, proporcionando o aprofundamento de diversas temáticas voltadas para a alfabetização.

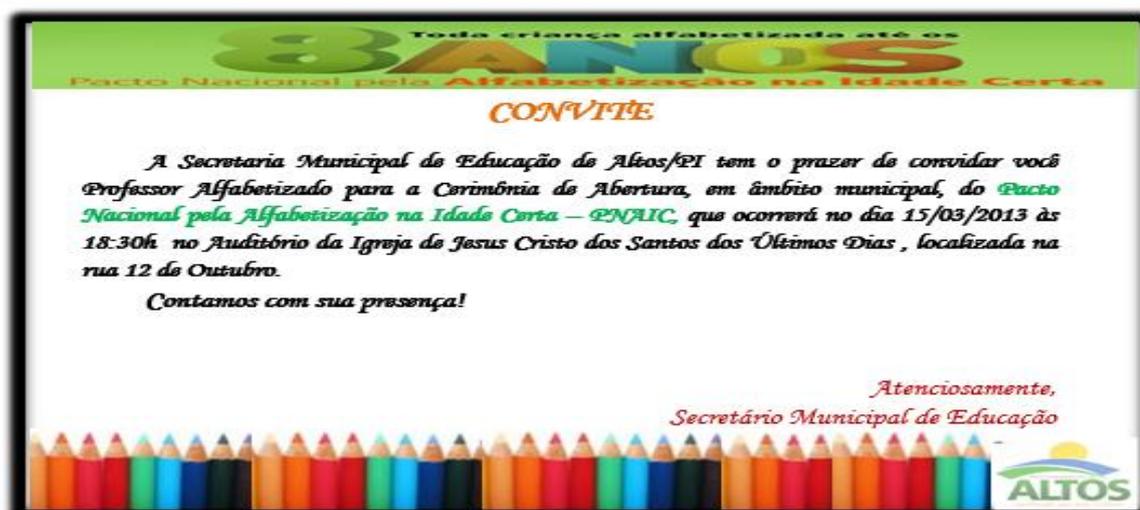
É pertinente evidenciar que o programa foi formatado sobre cinco princípios da formação continuada, assim identificados: “prática da reflexividade, mobilização dos saberes docentes, constituição da identidade profissional, socialização, engajamento e colaboração” (BRASIL, 2012c, p. 13-19). Esses princípios estabelecidos pelo pacto fundamentam a proposta de formação continuada quanto às concepções, objetivos e estratégias na perspectiva de que os professores alfabetizadores participem ativamente, promovendo engajamento nas atividades propostas de forma a refletir no fazer pedagógico cotidiano, assumindo a condição de sujeito.

Todos esses princípios representam a engrenagem necessária à efetivação do programa desde sua implantação. Essa perspectiva é o que nos remete à análise dos excertos apresentados pelas participantes, que nos ajudam a identificar a existência de articulação para a efetivação das ações do pacto, durante o tempo de institucionalização do programa.

Por meio dessa plataforma, o Coordenador Local assumiu a incumbência de gerir o sistema, alimentando-o com ações coordenadas junto ao município, com auxílio das equipes de trabalho como as orientadoras de estudo e seus cursistas em cada período estabelecido para as formações. Somente através da realização dessas atividades, a frequência seria computada e a bolsa de estudo de cada perfil avaliada.

A política de formação no contexto do PNAIC ganhava visibilidade à medida que os entes pactuados conseguiam efetivar as ações estabelecidas para cada esfera. Após o lançamento do Pacto em nível estadual, foram instituídas nos municípios, articulações para efetivação das atividades contempladas pelos eixos do programa. Na cidade de Altos, o evento de lançamento oficial do PNAIC, aconteceu dia 15 de março de 2013, no auditório da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, localizada na rua 12 de outubro, centro da cidade, com a presença da Prefeita, Secretário de Educação, Professores Alfabetizadores, Gestores, Supervisores entre outros. Sobre esse momento, registramos como ilustração o Convite para lançamento do PNAIC, em Altos-PI.

Figura 15: Convite lançamento PNAIC para professores do ciclo de alfabetização e autoridades locais



Fonte: Acervo da pesquisadora (2013)

No contexto da logística de lançamento, foram elaborados dois convites, no sentido de cativar/prestigiado os professores com um convite individual, exclusivo para ele e outro, encaminhado a autoridades municipais e outras pessoas que em momentos anteriores, também, contribuíram de alguma forma para a educação altoense. Com esse evento, o Programa começou oficialmente em Altos, com apoio de uma equipe formada por orientadores de estudos, previamente selecionados. O documento orientador identificado como Entendendo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa descreve os critérios para escolha dos professores Orientadores de Estudo:

[...] “escolhendo dentre aqueles que foram tutores do Pró-letramento e que atenda aos seguintes requisitos: I. Ser profissional do magistério efetivo da rede; II. Ser formado em Licenciatura ou Pedagogia; III. Ser coordenador pedagógico ou atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental há no mínimo, três anos; IV. Não receber simultaneamente bolsas de outros programas de formação; e V. Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso. (BRASIL, 2012a, p. 6).

A compreensão que emerge é que essa orientação foi seguida no município de Altos, que após lançamento de edital interno, com o intuito de selecionar estes profissionais, cumpriu criteriosamente todas as recomendações trazidas pelo manual orientador, excetuando-se a escolha da Coordenadora Local, pois a gestão que assumiu, à época, percebendo que na equipe anterior havia uma profissional com vasta experiência com programas de formação continuada, voltados para os anos iniciais, prontamente renovou o convite para que continuasse na equipe, frente à Coordenação Local do PNAIC. O convite foi aceito e, junto com ele, o enorme desafio de nova aprendizagem, ampliando sua experiência pessoal e profissional.

Todos os documentos, até agora apresentados sobre essa política de formação, estão seguindo uma linearidade, devido estarem articulados aos acontecimentos, que os justificam. Para Flick (2009), na investigação quando o pesquisador faz escolha pela utilização de documentos, deve selecioná-los propositadamente aqueles que façam conexões com os acontecimentos representados. Ilustrando os dizeres do autor, apresentamos a Figura 16, representando o evento de lançamento oficial do programa no município.

Figura 16: Cerimônia de lançamento oficial do PNAIC em Altos (2013)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2013)

A exemplo dos demais eventos/lançamentos, cada um teve sua pauta de exposição no programa, no cerimonial, sua programação fazia referência à institucionalização do Pacto no município. Os discursos da gestão, tanto da Prefeita e do Secretário de Educação expressam o apoio à política pactuada pelo município.

Vale ressaltar, também, que a realidade vivenciada, desde o princípio, foi de mútua e concreta colaboração da gestão com o investimento financeiro, oportunizando espaço próprio para funcionamento das formações, carinhosamente chamado de Espaço PNAIC, autorizando a composição da estrutura física, de recursos pedagógicos e de recursos humanos para que as ações do programa fossem bem desenvolvidas.

Ainda, no momento da solenidade, a Coordenadora Local discursou reiterando o objetivo do programa, apresentou a equipe de acompanhamento por turma, registrando que foram organizadas 5 turmas, sendo 3 turmas na zona urbana (1º, 2º e 3º ano) e 2 turmas da escola do campo, totalizando cinco turmas, todas comprometidas com a intensificação de trabalhar a alfabetização plena dessas crianças, alinhadas, pois, com o objetivo geral do programa: alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade no final do 3º ano do ensino fundamental.

Estávamos diante de um discurso disseminado a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007). Compreendendo que esse era um imenso desafio, colocado à equipe/colaboradores envolvidos no Pacto, sem desconsiderar implicações existentes, notadamente prover as condições necessárias para garantir a alfabetização plena de todas essas crianças, responsabilidade com que toda a equipe se mostrou comprometida. Após o lançamento do PNAIC, foi realizada a primeira formação em Altos, mesmo sem o recebimento dos Cadernos de Formação, que já havia sido providenciados pela equipe gestora (serviços gráficos). A Figura 17 registra momentos relativos à 1ª formação do PNAIC, em Altos-PI.

Figura 17: Painei Fotográfico: momentos da 1ª formação (Campus Professor Roberto Raulino em Altos-PI)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2013)

As orientadoras de estudos que estavam à frente da formação possuíam experiência na área de alfabetização, seja atuando em sala de aula, seja como formadora do Pró- letramento. Vale ressaltar que o trabalho desenvolvido em torno da primeira formação, foi intenso, mas, de certa forma, gratificante pelo envolvimento conjunto, inclusive experiência frente à pasta, atuando na Coordenação Local do PNAIC.

É oportuno destacar, que o município contou com a parceria de várias instituições para a acomodação dos professores durante as formações, no período de institucionalização do

programa PNAIC na cidade de Altos-PI, contando, também, com a participação de profissionais qualificados nas palestras de encerramento dos seminários.

Essa realidade vai ao encontro do que propõe o Caderno de Apresentação do Pacto (BRASIL, 2012c, p. 09), quando afirma que é importante a equipe que atua à frente do programa, seja destinada “[...] a refletir e conduzir ações específicas, voltadas a garantir a alfabetização das crianças, e definir prioridades de participação de profissionais que já tenham efetivas experiências em salas de alfabetização, com reconhecimento pelas estratégias bem-sucedidas”.

O autor nos faz acionar a memória, para perceber o quanto nos momentos de reuniões com as orientadoras refletíamos sobre o planejamento da formação (antes e depois das formações), buscando avaliar as temáticas discutidas, bem como as oficinas socializadas pelos grupos. O que depois dessa primeira formação, pensando na coletividade, o que a partir de então, foi assumido pela equipe adaptar a metodologia de projetos a ser trabalhada em rede, em nível de município com a institucionalização dessa política de formação continuada de professores alfabetizadores, na qual a formação orientada pelos cadernos era contextualizada a partir da demanda municipal.

Ainda sobre o exposto, é importante registrar os fortes parceiros que contribuíram nesse período com a educação, nas formações, nos seminários finais e até mesmo em eventos considerados pela equipe que acompanhava, como “momento deleite”¹, com expressiva participação através de parcerias de Instituições Superiores, pelo conjunto de seus profissionais atuando em diversas áreas, ministrando palestras com temáticas significativas para o contexto de atuação dos professores alfabetizadores participantes do PNAIC.

No caderno de apresentação da formação do professor alfabetizador, algo explícito é a recomendação dos espaços e tempos escolares para desenvolvimento de atividades que propiciem aprendizagens concretas. Nesse contexto, é preciso repensar os espaços e tempos como propiciadores de ensino e de aprendizagem, contribuindo, assim, para a integração entre atividades a serem desenvolvidas como propulsoras do processo de alfabetização e letramento (BRASIL, 2012c).

A concepção de alfabetização adotada pelo programa pauta-se na “perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar” (BRASIL, 2015, p. 7). Ou seja, o programa defende que a criança precisa dominar o Sistema de Escrita Alfabética, além de desenvolver habilidades que a permitam fazer uso “em diversas situações comunicativas, com autonomia” (p. 21). É perceptível que essa concepção evidencia a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento, uma vez que ambos valorizam as práticas sociais de leitura e escrita.

Para explicitar o entendimento a respeito dessa temática faz-se necessário destacarmos uma questão teórica no que concerne aos termos ora apresentados. Cabe destacar o que refere Soares (2004, p. 16) quanto à alfabetização, “entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico”, de modo que para seu desenvolvimento são exigidas práticas de metodologias específicas, no sentido de contemplar suas “muitas facetas”, expressão cunhada pela autora em comentário.

O letramento, conforme concebe a mencionada autora, “se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso [...] nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas” (SOARES, 2004, p. 16). Acrescenta, a esse respeito, que exige, também, um reconhecimento da necessidade de trabalho específico para participação na cultura escrita, assim sendo imersas em experiências variadas com a leitura e a escrita.

Nesse sentido, o trabalho com projetos em Altos desenvolveu-se contemplando temáticas interessantes que efetivaram ações específicas para propiciar a alfabetização e o letramento num processo indissociável, mas trabalhado com diversificadas facetas que colaboraram com o aprendizado das crianças no ciclo de alfabetização. Tudo isso requer contemplar o planejamento de rotinas de alfabetização, na perspectiva do letramento, por meio de ações de cada projeto apresentado, visando ampliar discussões com os professores durante as etapas de realização dessas práticas estabelecidas pelos *encontros formativos*³ semanalmente, contendo sugestões de vivências em diferentes espaços e tempos, contribuindo para a aprendizagem das crianças.

As ações dos projetos foram contempladas nos planejamentos ao longo do programa, apresentando resultados expressivos na implantação dessas atividades, desenvolvidas de forma interdisciplinar e vivenciadas na prática, nos espaços da escola ou em outros espaços educativos (ginásios poliesportivos, auditórios, clubes, entre outros).

O planejamento dessas atividades envolvia diversas ações com intuito de fazer com que as crianças se sentissem motivadas a aprender no contexto de práticas inovadoras, com situações-problema a serem investigadas e socializadas junto à comunidade escolar, incluindo outros espaços e eventos: exposições das atividades produzidas em Feiras do conhecimento, Sarau literário, Piquenique literário, entre outros. A Figura 18 ilustra os diversos projetos realizados.

Figura 18- Projetos realizados no período de 2013-2018



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2021)

O caderno de apresentação da formação do professor alfabetizador (BRASIL, 2012c), recomenda a realização de atividades que assegurem diferentes estratégias didáticas, pois, assim as crianças aprendem, além de socializar saberes e se sentirem motivadas a permanecer na escola aprendendo. Quanto ao exposto no mencionado caderno, acrescentamos que o trabalho era realizado através das formações do PNAIC, e que a transposição didática, na sala de aula, se apresentava como práticas inovadoras, propiciando novos conhecimentos para o professor. A esse respeito, a equipe à frente do programa, tinha como incumbência “[...] planejar ações de formação continuada” (BRASIL, 2012c, p. 9), envolvendo professores, gestores e equipe pedagógica e, assim, o trabalho seria seu desenvolvimento com ajuda de vários colaboradores pedagógicos.

Essas ações permitiram tanto mobilizar como promover novos saberes, pela necessidade e pelo intuito de realizar suas atividades com autonomia, como se perspectiva para todos os professores e gestores.

Alferes e Mainardes (2018), fundamentados na teoria de Bernstein (1996, 2003), descrevem sobre a estruturação do discurso pedagógico e dos processos de recontextualização nos contextos macro, meso e micro nas políticas educacionais. Nestas, os autores destacam em seus estudos a existência de dois tipos de discurso: o discurso instrucional, como aquele que apresenta qual conhecimento deve ser transmitido, e o discurso regulador que traz um formato orientador de como o conhecimento deve ser transmitido, trabalhado, compartilhado.

O entendimento que emerge, a partir da contribuição desses autores, é que no contexto local o discurso foi mobilizado seguindo leituras cruzadas, entre os cadernos de formação e a literatura sistematizada dos projetos, seguindo a estrutura escrita com etapas fundamentais para sua realização em sala de aula, compartilhando arquivos do projeto, sequência didática e anexos dos materiais complementares. Ou seja, um discurso produzido para fazer face às necessidades formativas a serem desenvolvidas com os professores.

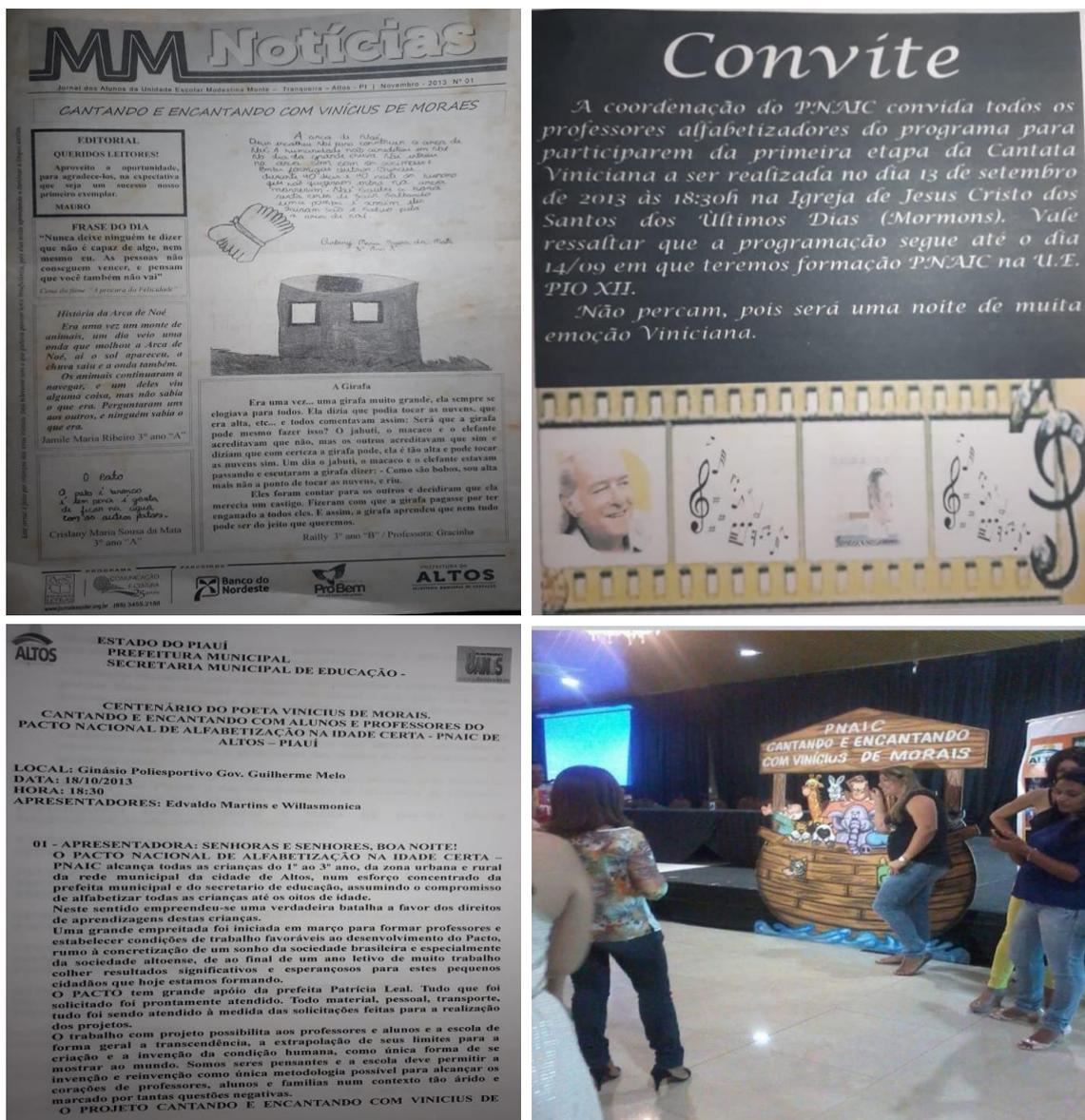
Ainda sobre os estudos de Bernstein (1996), abordados por Alferes e Mainardes (2018), identificamos três dispositivos importantes os quais colaboram para a recontextualização de um conhecimento a ser transmitido, conforme o contexto a ser compartilhado, descrevendo “[...] produção, recontextualização e reprodução do discurso pedagógico” (p. 422).

Comungamos com essa compreensão, para abordar a realidade dos lócus desta pesquisa, em que a política educacional passou por algumas adaptações a fim de adequar-se à realidade local. Nesse sentido, tomamos a liberdade de selecionar em meio ao universo de registros fotográficos, alguns momentos que demonstram como as necessidades locais foram contempladas nas pautas formativas.

Em 2013, desenvolvemos dois projetos ao longo do ano: “Como é bom brincar” e “Cantando e encantando com Vinicius de Moraes”, inclusive este último se prestou como suporte para implantar atividades interessantes alusivas à comemoração do centenário desse emérito escritor, poeta, cantor, que foi intitulado Cantata Viniciano, nas escolas, o “Sarau Viniciano”, além do grande evento “*Sem Vinicius 100*”.

Através do projeto foi desenvolvido sequências didáticas contemplando o trabalho com gêneros textuais, músicas, jogos, arte, brincadeiras, ambientação da sala, encerrando com culminância do projeto nas escolas, propiciando aprendizagem significativas às crianças.

Figura 19 - Jornal escolar, convite da cantata, programação de comemoração do Centenário Viniciano e socialização de experiências no Seminário do PNAIC no Atlantic City em Teresina



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2021)

O exercício de selecionar esses momentos, sejam por fotos, sejam pelas memórias digitais do programa em nosso Facebook, ou nos faces específicos de cada turma, carinhosamente como suas orientadoras identificavam como primeirão, terceirão, foram difíceis, pois cada um deles nos aproximava novamente de uma construção árdua, mas prazerosa, diante do envolvimento dos professores, alunos, gestão e família, na verdade, essa foi nossa grande parceira na execução das atividades. Relembrar a socialização do jornal *MM noticiais*, as siglas da escola, a comunidade escolar presente na escola, foram momentos

importantes, além de propiciar a alegria dos pais com as produções dos filhos, atividades realizadas em sala de aula e em casa.

Relembrar os esforços feitos na produção do convite, da programação do evento que contemplava as escolas no poliesportivo, as crianças empolgadas para recitar, dramatizar, cantar foi emocionante. Algo que, também, marcou foi o convite para socialização da experiência no seminário do PNAIC em Teresina. Poder compartilhar o modo utilizado para pensar práticas inovadoras que oportunizassem às crianças aprender num contexto do lúdico, descontraído, com situações de alegria, em meio à diversidade de atividades propostas contribuiu para alfabetização na perspectiva do letramento, concepção adotada no âmbito do pacto.

Nessa concepção “[...] defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia” (BRASIL, 2015, p. 21). Apoiado nessa compreensão, vale ressaltar que, nesse direcionamento, a partir da concepção abordada, a criança aprende o sistema de representação de escrita e, também, seu entendimento quanto ao uso social dessa representação.

Na consideração desse contexto, é preciso registrar que descrever sobre a memória do PNAIC, revela-se tarefa gratificante que oportunizou rememorar momentos de aprendizagens, além dos desafios e da superação do medo, do desconhecido, de situações que nos fizeram buscar o apoio de uma parceria com todos os professores do ciclo, incluindo gestores e demais colaboradores, um acontecimento jamais vivenciado no contexto formativo na cidade de Altos.

Memória essa que, de forma singular, nos permitiu ao longo do desenvolvimento do PNAIC estabelecer uma sistemática própria de arquivamento das lembranças do pacto, seja por registros fotográficos, cadernos de sequências, documentos, relatórios anuais, convites, portfólios, fichas, entre outros. Tomamos de empréstimo expressões usadas por Mignot e Souza (2015, p. 10), que são “modos de viver, narrar e guardar”. Assim também é o que esse movimento de pesquisar as fontes produzidas em Altos na época do pacto, permite com que essas memórias não caiam no esquecimento, de modo que muitos outros pesquisadores, posteriormente, poderão realizar estudos comparativos, bem como buscar entender novos fenômenos originários do PNAIC.

No percurso dessa política de formação continuada, o contexto social priorizado para idealização de projetos, o que trouxe um significativo sentido, em 2014, o trabalho sobre a temática copa do mundo, com o projeto “A Grande Jogada”, tendo como justificativa:

[...] enriquecer e dar mais sentido às aulas, estimulando, inovando e criando estratégias que favoreçam à aquisição da leitura e da escrita concomitante ao ensino de valores através de temas motivadores e práticas interdisciplinares que auxiliem na construção do conhecimento além de despertar o patriotismo dos educandos e educadores que fazem parte do ciclo de alfabetização. Portanto, A GRANDE JOGADA surge como fortalecimento de práticas pedagógicas que propiciem a alfabetização dos educandos na idade certa, conforme o Pacto Nacional (ALTOS, 2014, p. 3).

Objetiva, pois, proporcionar a aquisição da leitura e da escrita através de práticas interdisciplinares e temas motivadores, como forma de desenvolver conhecimentos e competências curriculares ao longo de seu período de desenvolvimento alguns subtemas trabalhados junto aos professores na formação, para que assim a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula contribuísse para essa finalidade. A interdisciplinaridade uma temática que foi aprofundada nos encontros formativos do PNAIC, que contribuiu nas ações realizadas através dos projetos didáticos. O mosaico fotográfico representa alguns momentos formativos em sala e na culminância do projeto contemplando público de todas as escolas, uma pré-copa do mundo em Altos.

Figura 20 - Mosaico dos *espaçostemposformativos* do projeto “A Grande Jogada”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

A primeira fotografia, à esquerda, evidencia um convite a todos os professores representados na formação, simbolicamente, a levantarem a taça no sentimento de campeões, reconhecendo que o contexto formativo possibilita estratégias criativas para o trabalho com alfabetização. A segunda fotografia na horizontal, à direita, demonstra um momento de oficina com os grupos durante a formação. A fotografia, à direita, parte inferior, mostra a plenária com todos os professores e equipe da secretaria. E fechando o mosaico, a quarta fotografia, à esquerda, parte inferior, mostra a professora desenvolvendo atividades com os alunos na escola, em Altos-PI.

Vale ressaltar que o planejamento dessas atividades demonstradas cumpriu um processo até chegar a sua operacionalização. Incluindo ações complementares ao programa, aconteceu envolvendo a equipe local, a partir de demandas levantadas em cada período e após elaboração do projeto, contando com o compartilhamento do secretário, que articulava, juntamente à prefeita, as condições e garantias para realização das ações formativas. Posteriormente, após acordado com a gestão municipal, acontecia a reunião da reunião com todos os gestores, posteriormente acontecia o lançamento dessas pautas formativas, sempre compartilhadas no primeiro momento das formações.

Na verdade, o intuito era intensificar, junto aos professores, atividades diversificadas fortalecendo a alfabetização e o letramento no ciclo, avaliando e intervindo no processo de ensino aprendizagem. Para Carvalhêdo e Brito (2020), na atualidade existe forte entendimento a respeito da abrangência do processo de alfabetização, trazendo entendimento da necessidade de ensino simultâneo para o desenvolvimento da leitura e da escrita, refletindo, com isso, na concepção de alfabetização articulada ao letramento.

Nesse sentido, corroboramos com o que discorrem essas autoras, principalmente por compreendermos que as situações rememoradas evidenciam o comprometimento de recontextualizar o discurso trazido por essa política de formação, não no sentido de desvalorizar a teoria ora apresentada, mas no intuito de incrementar elementos que fortaleçam a prática pedagógica alfabetizadora de forma a elevar o índice de crianças alfabetizadas até o final do ciclo.

No que se refere à prática pedagógica alfabetizadora, a qual evidenciamos no presente estudo, Brito (2007) a define como aquela que é planejada com foco a levar a criança ao mundo letrado, por meio de possibilidades a diversificadas formas de propiciar a leitura e a escrita, permitindo à criança ampliar saberes linguísticos pelo emprego da língua de forma reflexiva.

Concordamos com a concepção da autora, tendo em vista a importância do papel do professor na condução da prática alfabetizadora. Defende que as professoras não se limitem a

práticas mecânicas, descontextualizadas, mas que busquem desenvolver aulas com interações dinâmicas entre os alunos, viabilizando aprendizagens concretas no âmbito do ciclo da alfabetização.

Nesse sentido, recorremos a Franco (2012, p. 155), ao colocar em realce “[...] que a prática pedagógica de alfabetização convive com decisões que antecedem a prática de sala de aula”. Contemplando, dessa forma, o planejamento que propicie condições para que as crianças do ciclo possam ser alfabetizadas.

Nesse constante processo, o professor percebe ao produzir sua prática pedagógica, permanece em diálogo constante sobre o que faz, com o que faz e como deve fazer (FRANCO, 2012), intensificando dessa forma meios para reelaborar sua prática, fazer novamente, desenvolvendo de outras maneiras, buscando incorporar novas possibilidades, a esse processo conceituamos com base no cruzamento dessas leituras, o conceito de reelaborar.

O PNAIC, através do eixo formação, garantia aos professores alfabetizadores curso presencial, distribuindo uma carga horária anual contemplando diferentes temáticas. A propósito, é oportuno destacar que os cadernos do PNAIC não recomendavam a utilização de um método específico, mas variadas sugestões metodológicas, que pudessem subsidiar as necessidades dos alunos no processo de alfabetização (BRASIL, 2015).

É o que podemos conferir através dessa socialização de culminância, de atividades vivenciadas pelos alunos no contexto da escola, representadas por crianças do ciclo na culminância do projeto, no poliesportivo “Governador Guilherme Melo”, demonstrado abaixo.

Figura 21 - Registro fotográfico de cenas do vídeo, crianças demonstrando a bandeira de cada país participante da copa do mundo de 2014



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=GePG8HTqEWM>. Acesso em 21 out. 2021.

Esse evento representou uma amostra de todas as atividades realizadas por cada turma do ciclo de alfabetização, entre zona urbana e campo, acontecendo a socialização final por cada escola em suas comunidades, como oportunidade de estender esse conhecimento à população local.

Em outro momento, as crianças realizaram pesquisa orientada sobre os países participantes, objetivando conhecer a cultura desses países, bem como realizar leitura individual e compartilhada na sala de aula e em casa, com a orientação dos pais e/ou responsáveis, desenvolver a sensibilidade com a arte cantar, dramatizar, além de desenvolver a oralidade e a escrita através de atividades de produções escritas para registrar as memórias do vivido.

Quando paramos para visualizar novamente o vídeo, através das mídias digitais, percebemos o quanto foi possível mobilizar vários saberes para que esse evento ganhasse sua materialidade, isto é, sua realização, o que prontamente acompanhamos pelas postagens no Facebook, pelos comentários da comunidade através de suas avaliações orais quanto à participação de seus filhos ao longo das atividades desenvolvidas, o que foi positivo na concepção deles. Essas considerações avaliativas nos chegavam através dos gestores, que captavam dos pais e nos repassavam. Como o registro da atividade, através do Portal 180 graus, ilustramos com a matéria a seguir, na Figura 22.

Figura 22 - Matéria publicada sobre a culminância do projeto no Portal 180 graus

180graus.com/piaui/alunos-do-pacto-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-fazem-apresentacao-em-altos

180

Capa Política Entretenimento Geral Esporte Municípios Blogs Multir

Municípios - PI

NESTA QUINTA-FEIRA (12/06) - 11/06/2014 - 17H13 | ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO EM 11/06/2014 - 17H23

Alunos do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa fazem apresentação em Altos

O evento acontece a partir das 8h no ginásio Governador Guilherme Melo

Compartilhar Tweet G+1

Nesta quinta-feira (12), a partir das 8 horas, no ginásio Governador Guilherme Melo, em Altos, os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, inscritos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), farão uma apresentação das atividades de alfabetização em homenagem à Copa do Mundo. O secretário de Educação de Altos, Kiko Fontenele, explica que o PNAIC vem dando resultados positivos na Educação do município. "Essa união de forças entre os governos federal, estadual e municipal tem dado frutos excelentes em Altos. São ações concretas, com grandes investimentos, que têm mudado a vida das crianças altoenses", frisa Kiko Fontenele.

Fonte: <https://180graus.com/piaui/alunos-do-pacto-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-fazem-apresentacao-em-altos>. Acesso em: 21 out. 2021.

De certa forma, esses registros, tanto nas formações, como na escola e, também, em outros espaços de atividades do PNAIC, nos trouxeram enormes desafios, pois nem tudo se

mostrava fácil, nos bastidores enfrentávamos diversos obstáculos para que as ações se efetivassem, pelo público de turmas do ciclo ser numerosa e de fato a política de formação continuada conseguir a efetivação dos objetivos estabelecido ao longo do programa.

Brito (2007), acerca desta questão, reconhece que a alfabetização precisa ser pensada como processo dinâmico e, dessa forma, entende que é de fundamental importância o uso de interação através da escrita, o que requer que seja desenvolvido com referência às práticas do dia a dia. E, nessas perspectivas abordadas pela autora, que reconhece a potencialidade de trabalhar no contexto de alfabetização, em proximidade com a realidade em que as crianças estão inseridas, procuramos contemplar no trabalho pedagógico desenvolvido em Altos no âmbito do PNAIC.

Outro assunto que se faz oportuno registrar refere-se aos seminários finais de cada período, totalizando cinco seminários na cidade de Altos, todos constando de programação voltada para a reflexão da trajetória formativa vivenciada pelos professores e demais perfis incluídos na formação, dentre os quais destacamos algumas vivências do IV seminário assim demonstrados na Figura 23.

Figura 23 - Registros fotográficos do IV Seminário Municipal



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Os seminários finais, assim denominados porque aconteciam no encerramento de cada período, conforme estabelecido pelas equipes formadoras. No contexto formativo do PNAIC, ocorriam à luz da necessidade dos professores alfabetizadores. Assim, escolhemos dentre os vários registros dos seminários municipais, o “IV Seminário Municipal” ocorrido no final do ano de 2016, com a temática “Integrando Saberes”. Compreendemos que todos tiveram sua importância particular, entretanto, destacamos esse “IV Seminário Municipal”, como um dos grandes feitos do PNAIC em seus momentos formativos, nas suas formações continuadas, por fazer parte o registro do projeto exclusivo no terceiro ano intitulado “E o dente ainda doía”, um projeto que mobilizou a produção de várias situações-problema, para detectar, apesar de tudo, que o “dente” continuava doendo. E no final acontecer a socialização de experiências de grupos que vivenciaram esse projeto de formação.

O planejamento acontecia entre equipes, pois havia um forte companheirismo entre os grupos, de modo que comporta ser registrada essa vivência, que na equipe aconteceram duas substituições de orientadoras em períodos distintos, a primeira aconteceu devido a orientadora ser convidada a assumir no município a pasta da educação na condição de Secretária Municipal de Educação e a outra devido a orientadora decidir retornar para sua vaga do concurso como Coordenadora Pedagógica.

Porém as que assumiram desenvolveram um excelente trabalho frente as suas pastas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das ações do PNAIC na cidade, a princípio foram assessoradas, mais depois conquistaram autonomia, permanecendo na função até o final de vigência da política de formação.

Figura 24 – Registros fotográficos: momento formativo, oficina de produção de recursos pedagógicos, reunião com gestores e momento de teste de leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017)

Esses registros demonstram indícios das atividades realizadas pela equipe responsável pelo PNAIC em Altos. Nas imagens visualizamos as orientadoras repassando a formação aos professores ao tempo que realizavam oficinas com os professores, no registro abaixo a esquerda, mostra um momento de reunião com os gestores das escolas socializando demandas e repasse de informações importantes sobre o programa e o registro abaixo a direita evidencia o momento em que a orientadora de estudo realizava teste de leitura na escola com as crianças de 1º ano, turma em que acompanhava a formação.

Nesse contexto, a participação das orientadoras de estudo, nas formações na UFPI, tinha a incumbência de multiplicá-las juntamente as suas turmas de formação em Altos, seguindo essa estrutura desde implantação do PNAIC. Sendo que o programa tinha focos de estudos, é o que explicita o manual de orientação do ano de 2017, com apresentação de breve histórico do PNAIC desde 2013, assim registrado: Linguagem, 2014; Matemática, 2015; temáticas como Gestão Escolar, Currículo, Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade em 2016, com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático, ambos com carga horária específica (BRASIL, 2015).

O trabalho com projetos na Rede Municipal tornou-se uma rotina, prática que à medida que conseguíamos finalizar um projeto, já começava articulação para proposição de uma ação pedagógica que ajudasse os professores alfabetizadores continuar no ritmo de investigar, buscar novas aprendizagens que contribuíssem para discussões teóricas como também para possibilitar trabalhar com atividades tradicionais, transformando-as em atividades inovadoras, ação que conceituamos como reelaboração da prática alfabetizadora. Razão por que, em 2017, trabalhamos o “Projeto Vou te contar”, que trazia a seguinte justificativa:

A necessidade de mobilizar os saberes das crianças para aprendizagens significativas requer o desenvolvimento de atividades criativas, interdisciplinares e sobretudo lúdicas. O prazer de aprender brincando é condição essencial para a adesão das crianças no processo de ensino aprendizagem [...]. A escolha metodológica de Projeto Literário para o trabalho com as crianças do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Altos, no âmbito do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, tem por objetivo: Desenvolver habilidades e competências relacionadas à leitura, interpretação e produção de texto, a partir da contação de histórias, estimulando no educando o gosto pela leitura e escrita, ampliando o conhecimento linguístico e cultural dos mesmos, contribuindo na formação de princípios e valores para a construção da cidadania (ALTOS, 2017, p. 2).

Para o lançamento do primeiro dia de formação, na abertura, priorizamos um *espaçotempofornativo* agradável para vivenciarmos a contação de histórias com personagens

caracterizados. A roupa da equipe de orientadoras e coordenação local foi estampada com exclusividade por uma das orientadoras que tem dotes artísticos, com o mesmo slogan do projeto, prevalecendo a tonalidade rosa. Nos demais dias aconteciam as formações no próprio espaço do PNAIC, devido cada turma ter um dia exclusivo para suas formações, com carga horária inclusa para as formações em serviço. Para dia evento literário, organizamos um luar à beira de uma piscina, foi uma noite com clima de muito encantamento, pois buscávamos apresentar inventividades pedagógicas a fim de que, por meio da socialização, pudéssemos mobilizar os novos saberes e, conforme permitissem as condições pedagógicas existentes na escola. Procuram trabalhar com clima de encantamento junto às crianças, conforme apresentamos nos registros fotográficos emoldurados na Figura 25.

Figura 25 – Atividades do projeto Vou te contar: momentos formativos e atividades realizadas na escola



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017)

Os registros apresentados na Figura 25 mostram a sequência do trabalho operacionalizado no período que corresponde à duração do projeto, tanto nos momentos formativos com apresentações literárias pelas orientadoras de estudos, como o trabalho realizado pelos professores na sala de aula com seus alunos, posteriormente, seguindo um cronograma de apresentações no pátio da escola pelos alunos, com a presença dos familiares e das formadoras.

Essa mesma sistemática foi vivenciada pelos professores em suas turmas, contando história do acervo literário disponibilizado para cada escola, produzindo sequências didáticas, compartilhando-as com seus grupos das práticas pedagógicas, pensadas para contemplar as ações do projeto, e das temáticas estudadas nos encontros formativos.

Posteriormente, as crianças vivenciavam a experiência, fazendo a contação de história em sala, conforme o livro que escolheu, de forma alternada durante as semanas e no final realizavam a culminância no pátio da escola, com programação de todas as turmas do ciclo, unificadas, para apresentação em um único turno de aula. E nós, enquanto equipe, acompanhávamos todas as culminâncias nas escolas. Todos os registros ajudavam as professoras na produção de seus relatórios, organizando-os, ilustrando-os conforme o gosto do relator e dos demais professores integrantes do grupo. Esses relatórios guardavam a memória das atividades realizadas pelas escolas, à época dessa política de formação continuada (PNAIC).

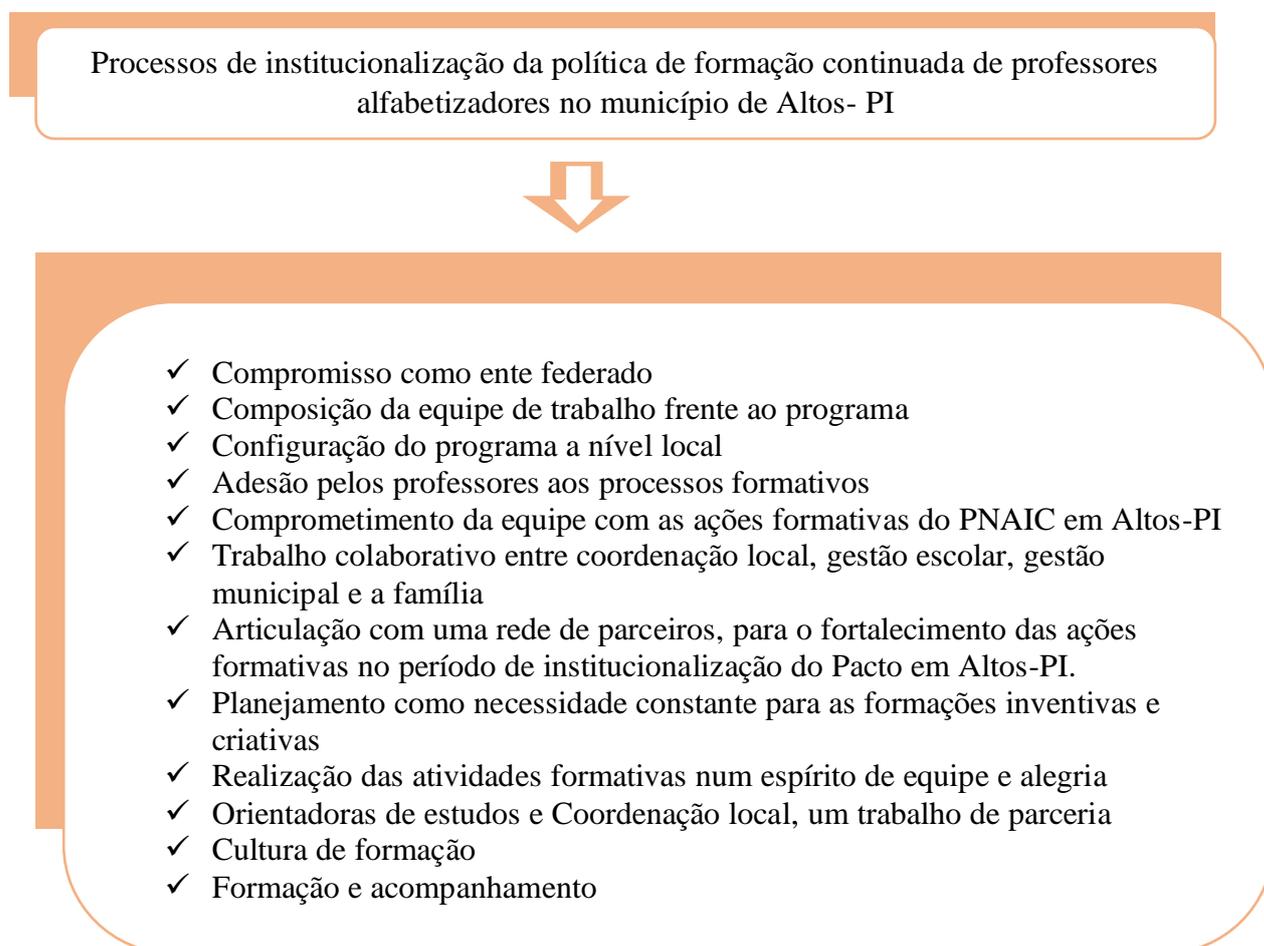
Chegar a esse momento, entendendo que todos os registros selecionados fazem parte desta pesquisa, é contribuir para a memória dessa política de formação não cair no esquecimento, seja por professores, alunos, gestores, secretários, seja pelos pais e pelos pesquisadores. A verdade é que todas as vezes que folharmos essas páginas, um pouco de nós estará representado nessa obra: Dissertação de Mestrado, prestando-se como fonte para produzir conhecimento, entendendo que sua ressonância reverbera em nossa memória, lembrando-nos o quanto foi possível produzir, mobilizar e compartilhar saberes, sem contar a conquista de uma rede de amigos (alunos, professores, gestores e comunidade em geral) que fomos construindo, contando, também, para fortalecer o sucesso em que se revelou a política pública PNAIC, em Altos e no cenário piauiense.

O PNAIC em Altos-PI produziu uma cultura de formação, deixando um legado para o município com a sua finalização no ano de 2018. A rede municipal deu continuidade aos processos formativos voltados para o ciclo de alfabetização, instituindo uma Coordenadoria de Alfabetização, composta pela mesma equipe de formadoras que atuou na política de formação do PNAIC. Uma coordenação regulamentada por portaria interna em 14/01/2019, identificada pela sigla NCSA- Novo Ciclo Sequencial de Alfabetização. Nos processos formativos do Novo

Ciclo Sequencial de Alfabetização, os projetos didáticos continuaram sendo implementados no planejamento, a exemplo do ano de 2019, o Projeto Educação Solidária: Caleidoscópio de beleza, solidariedade e cidadania e, em 2020, o Projeto Escola e Família Aprendendo Juntas, este, que foi estendido a toda a rede, com ações iniciais desenvolvidas na Semana Pedagógica, porém, interrompido pela pandemia da COVID-19 ainda em março, início do ano letivo, logo na primeira semana de aula, comprometendo o desenvolvimento das atividades presenciais. Depois de suspensas as aulas presenciais, a rede municipal voltou adotando a modalidade remota para continuidade do ensino, de modo que os processos formativos passaram a acontecer online, pelo ‘Google meet’, coordenado por cada formadora. Ressaltamos que essa configuração formativa do Novo Ciclo Sequencial de Alfabetização permaneceu em desenvolvimento até o ano de 2020. Com a troca de gestão municipal, essa configuração formativa não foi adotada, voltando à forma de coordenação e acompanhamento dos professores do ciclo de alfabetização, voltando, portanto, à configuração anterior ao PNAIC.

Com essa atividade de reconhecimento quanto à descrição de acontecimentos que evidenciaram aspectos que singularizam a institucionalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Altos, abrimos espaço para anunciar o próximo item que, em linhas gerais, discute princípios e fundamentos do ciclo de alfabetização. Como síntese dessa unidade buscamos descrever os processos de institucionalização da política de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Altos- PI, apresentada na Figura a seguir.

Figura 26 - Aspectos contextuais da formação continuada no âmbito do PNAIC



Fonte: Síntese construída pela pesquisadora com base nos dados da seção referente à descrição dos processos de institucionalização do PNAIC em Altos-PI (2021)

Após a síntese da descrição dos processos de institucionalização da política de formação continuada de professores alfabetizadores, no município de Altos- PI, apresentada na Figura, trazemos, em seguida, a multiplicação das borboletas em Altos-PI: formação continuada de professores alfabetizadores e reelaboração da prática pedagógica, a partir das narrativas ora apresentadas.



5 MULTIPLICAÇÃO DAS BORBOLETAS EM ALTOS-PI: formação continuada de professores alfabetizadores e a reelaboração da prática pedagógica

O texto é como uma partitura musical e o leitor como o maestro que segue as instruções da notação. Por conseguinte, compreender não é apenas repetir o evento do discurso num evento semelhante, é gerar um novo acontecimento, que começa com o texto em que o evento inicial se objetivou (RICOEUR, 2005, p. 106).

Ricoeur (2005) esclarece que frente ao texto buscamos sua compreensão, mas, para isso, temos que observar a partitura com suas notações, gerando interpretações, no sentido de compreender e torná-lo compreendido para os outros. Entretanto, esse movimento é dinâmico, pois resulta desse processo um novo texto. Assim, as narrativas produzidas serviram de base para nossas compreensões/interpretações a partir dos cruzamentos realizados no processo de análise do corpus do estudo que apresentamos nesta seção, explicitando que para o processo de compreensão de um texto, faz-se necessário o entendimento de suas regras a fim de revelar a sintonia entre a partitura musical e o maestro, como exemplifica o teórico.

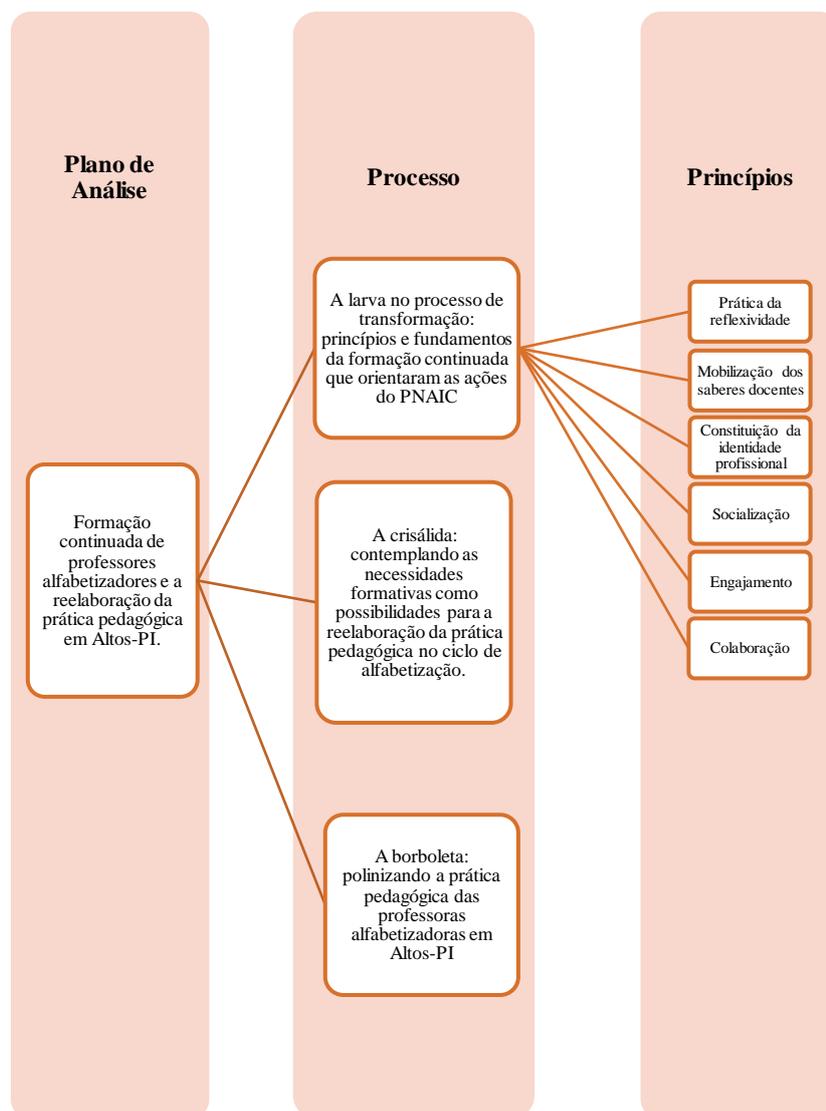
Os subtópicos desta seção apresentam a análise compreensiva-interpretativa dos achados da pesquisa, cujos dados foram organizados em unidades temáticas de análise, com base no objeto de estudo e nos seus objetivos. Adentramos ao processo de análise, depois de passarmos por muitos cruzamentos em um percurso hermenêutico no processo de leituras do corpus da pesquisa. Neste cruzamento, buscamos acessar aos objetivos do estudo no sentido de compreender como os princípios da formação continuada no âmbito do PNAIC são percebidos pelas professoras alfabetizadoras e analisar em que aspectos a formação continuada contribui para a reelaboração da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, a partir das narrativas produzidas pelo Memorial de Práticas e a Roda de Conversa.

Intitulamos esta seção de multiplicação das borboletas na cidade de Altos-PI, mediante compreensão da existência de uma relação entre o que acontece no ciclo de reprodução das borboletas e a reelaboração da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. Na multiplicação de espécies, com cores e tamanhos diferentes, nas diversas fases do processo de metamorfose da borboleta, há a presença de um processo extraordinário de crescimento e transformação, evidências demonstradas no documentário *Metamorfose* (2020). Na primeira fase do processo de metamorfose, o documentário ilustra como as borboletas buscam a folha para depositar seus ovos, após provar o sabor da folha e perceber que é uma boa base de sua sustentação nas demais fases de sua transformação, nesse misterioso ciclo de vida.

Na segunda fase do processo de metamorfose, agora, na versão larva, alimentando-se bastante como fator essencial para o êxito no processo de transformação. Tomamos esse sentido metafórico para buscar evidências entre os princípios que orientam as ações do Pacto, desenvolvidas na formação continuada, que perpassam concepções, objetivos e estratégias, percebidas pelas professoras alfabetizadoras. É, portanto, essa segunda fase, reconhecida como larva, que consideramos base para o processo da metamorfose, visto que fundamenta, nos aspectos teórico e metodológico, os profissionais para a reelaboração de sua prática.

Para procedimento da análise compreensiva-interpretativa dos dados empíricos, organizamos e seguimos um plano denominado “Unidades temáticas de análise/descriptivas”, conforme consta na Figura 27, a seguir.

Figura 27- Unidades temáticas de análise/descriptivas



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados empíricos advindos do Memorial de Práticas e das Roda de Conversa (2021).

A seguir, iniciamos a movimentação analítica dos dados empíricos, com base nas seguintes unidades temáticas (a larva, a crisálida e a borboleta) e decorrentes princípios fundadores da prática pedagógica no PNAIC (reflexividade, identidade profissional, socialização, engajamento, colaboração), tendo em vista realçar aspectos como princípios e fundamentos da formação continuada que orientaram as ações do PNAIC; contemplando as necessidades formativas como possibilidades para a reelaboração da prática pedagógica no

ciclo de alfabetização e polinização da prática pedagógica dos professores alfabetizadores em Altos-PI.

5.1 A larva no processo de transformação: princípios e fundamentos da formação continuada que orientam as ações do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, contava com uma estrutura fundamentada por princípios orientadores de seu ciclo formativo, assim identificados, como possibilidades para a mobilização de diferentes saberes na materialização das práticas escolares, tendo em vista atingir a meta do programa: alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Sua proposta formativa contempla estudos teóricos difundidos ao longo dos módulos estabelecidos para o programa, fomentando os participantes com dados relativos à compreensão e à vivência de cada princípio, suporte necessário para composição de uma formação continuada que contribuísse para reelaboração da prática pedagógica alfabetizadora.

5.1.1 Princípio da prática da reflexividade

Percebemos que a capacidade de refletir é inata a todo os seres humanos. No contexto educacional essa capacidade orienta o professor a tomar consciência do que precisa ser melhorado com base na análise de sua prática para a sua reelaboração, possibilitando valorizar e transformar situações problemas em experiência de aprendizagem.

Assim, compreendemos que a prática da reflexividade contribui para o desenvolvimento do professor como intelectual numa perspectiva crítica. Busca, portanto, respostas às demandas sociais que emergem de seu fazer profissional em contextos específicos, mediados pela capacidade de reflexão sobre sua prática. Partindo desses olhares perceptivos, voltamo-nos para analisar as narrativas das participantes Girassol, Rosa, Flor de Laranjeira e Antúrio, registradas e em seu Memorial de Práticas.

O PNAIC me concebeu vários momentos reflexivos, os projetos trabalhados impulsionavam positivamente, pois no desenvolvimento dos mesmos os resultados eram espantosos, as culminâncias nos deixavam perplexos, como crianças tão pequenas eram capazes de dar um retorno tão perfeito! Um dos momentos que me fez refletir foi num projeto de leitura, onde os alunos foram desafiados a confeccionar seu próprio livro, parecia tão distante da realidade e impossível que fosse realizado; o incentivo à leitura, as práticas utilizadas durante todo o projeto foram aplicados fielmente e na culminância se deu o resultado, crianças que estavam no processo silábico finalmente estavam lendo, outros

avançaram positivamente, muitas produções e crianças com semblante revigorados pela conquista do saber, de se sentirem orgulhosas de si mesma. Então essa vivência me fez refletir que, é possível alfabetizar, alcançar aqueles que estão lá atrás do processo alfabetizador, que devemos ser incentivadores e que as crianças se bem acompanhadas, estimuladas são capazes de nos surpreender de forma grandiosa (Participante Girassol-Memorial de Práticas).

Entre os vários momentos vivenciados na formação continuada, destaco alguns dos vários bons projetos trabalhados no PNAIC: 2013- Como é bom brincar, 2014- A grande jogada e Livro, pra que te quero? 2015-Pode- não- pode, Meu livro, meu amigo, 2017-Vou te contar, 2018 – Tic- tac tempo de aprender. Ambos, muito contribuíram para refletir criticamente sobre minha prática alfabetizadora. O grande legado destes projetos, foi o envolvimento da família com a escola, o gosto pela leitura, o aprender a ler e a escrever e a dramatizar de forma prazerosa. [...] quão importante foi levar para os alunos a literatura, enriqueceu nossa prática de alfabetizadora (Participante Rosa- Memorial de Práticas).

A contribuição do PNAIC para minha vida for bastante engrandecedora, para minha prática alfabetizadora mais ainda. Hoje sempre procuro buscar mais, planejar [...], e tentar passar o melhor para meus alunos. Me tomei uma pessoa mais reflexiva, sempre tento rever minha prática diante das dificuldades de cada aluno. O PNAIC de certa forma contribuiu muito para nossa prática diante das necessidades e dificuldades atuais. Me especializei para melhor compreender meus alunos com dificuldades especiais. Sei que ainda falta muito para me tornar uma profissional que sempre sonhei, mais com a contribuição do PNAIC melhorei bastante e depois disso posso resumir minha prática em uma palavra. "reflexão " (Participante Flor de Laranjeira- Memorial de Práticas).

Na abertura de cada formação, era sempre com uma história dramatizada ou com humorista, entre outros ou então as próprias formadoras com apresentações as mais diversas e interessantes. No início [...] comecei a refletir que após essas atividades ficava mais disposta [...] a passar horas em formações. Com nossos alunos não poderia ser diferente, também investíamos em atividades diversificadas para fazermos com eles [...] a aula ficava mais leve, para entrar no conteúdo e as atividades prazerosas pra eles aprenderem (Participante Antúrio- Memorial de Práticas).

Lendo e relendo os recortes narrativos das participantes Girassol, Rosa, Flor de Laranjeira e Antúrio acessamos à confirmação de que não houve similaridade entre os elementos das narrativas, embora todas discorram, em essência, sobre a mesma temática, ou seja, a prática da reflexividade no contexto de atuação das professoras que trabalham no ciclo de alfabetização. Foi possível captar, perceber, em todas as vezes, a presença da reflexividade, em relação, por exemplo, aos registros rememorados o quanto estava presente no cotidiano das formações, porém percebemos que esse entendimento não se aplicava a um único contexto, acontecia nos *tempoespaçosformativos* e no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Na compreensão das participantes Girassol e Rosa, os momentos de reflexão aconteciam a partir de atividades realizadas na operacionalização dos projetos, no desenvolvimento da prática pedagógica e pelas vivências na formação. Por exemplo, no desenvolvimento do projeto planejado que intencionava a construção de um livro pelas crianças, diante das produções de

textos, como bem afirma a participante Girassol. Também aconteciam nos momentos de reflexão nas formações, quando ocorria a socialização dos projetos com os pares, oportunizando a reflexão das experiências vivenciadas, demonstrando a percepção dos professores quanto a mudanças e possibilidades em relação ao objeto em discussão.

O caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012d, p. 13) destaca que, “a atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação”. Fato que assim, suscita, desse modo, a possibilidade de questionar, ponderar sobre o que deu certo e o precisa ser melhorado, ou sobre o que é possível alfabetizar como enfatiza a participante Girassol.

No desenvolvimento das atividades relacionadas à construção do livro pelas crianças, houve momentos direcionados para ouvir a história, para a dramatização por meio de reconto, para produção e a ilustração do texto, até a montagem do livro. No decorrer dessas atividades, as professoras demonstraram a importância de refletir sobre suas práticas, considerando sobre esse fazer, desde o contato com a literatura pertinente, o trabalho com a leitura e a escrita, de forma que as crianças participassem ativamente da construção do conhecimento, assumindo o lugar de protagonistas.

Girassol mostra que se envolveu com situações reflexivas, por exemplo, ao ponderar sobre o processo de apropriação da leitura pelas crianças, do engajamento pessoal e da coletividade no desenvolvimento dos projetos; também sobre a constituição da sua identidade profissional como alfabetizadora, quando vislumbra que é possível alfabetizar; e, ainda, nas ações/tarefas voltadas para a mobilização dos saberes para atender àqueles que estão em processo de alfabetização, em momentos de acompanhamento dos trabalhos escolares ou mesmo em situações de estimulação, empregando em sua narrativa os princípios que orientaram as ações do pacto. A participante Rosa mostra, em seu recorte memorialístico, que teceu reflexos sobre a sua prática alfabetizadora no desenvolvimento dos projetos; no que tange ao envolvimento da família com a escola e acerca da possibilidade do desenvolvimento do gosto pela leitura a partir da introdução da literatura na prática alfabetizadora.

Consideramos, portanto, que a compreensão das participantes se aproxima do entendimento de Hartman (2015, p. 14), que afirma ser a prática reflexiva “um processo de introspecção. Por meio de análise e avaliação crítica dos pensamentos, posturas e ações passados, atuais e/ou futuros, o professor se esforça para obter novas ideias e melhorar o desempenho no futuro”. Por mais que as participantes não tenham feito a operação de

generalizações, deixam subtendida essa consciência da necessidade da reflexão no seu fazer cotidiano.

Da mesma forma, a participante Flor de Laranjeira concebe a prática da reflexividade aplicada no desdobramento entre o processo formativo e a prática enquanto alfabetizadora, motivada a buscar sempre novas possibilidades de intervir diante das dificuldades de seus alunos, propondo caminhos que os levem a aprender, conforme as suas necessidades. Mostra, também, a constituição da sua identidade profissional ao buscar na formação de elementos para compreender melhor sua prática alfabetizadora, percebe, inclusive, nesse âmbito, sua incompletude, prosseguindo na intenção reflexiva, em torno de sua prática se autodefine em uma palavra “reflexão”.

A narrativa da participante realça sua compreensão quanto a aspectos marcantes do seu fazer cotidiano em sala de aula. Segundo Brito (2007), como resultado da reflexão na intervenção didática, o professor mobiliza suas competências técnicas para o planejamento e consequente reelaboração da prática pedagógica. Assim, pautado na reflexão crítica sobre sua ação, se revela capaz de identificar o que precisa ser melhorado para próximas intervenções.

Inferimos que esses espaços formativos, suscitaram condições reflexivas aos professores alfabetizados a partir das atividades vivenciadas em seus diferentes *espaçostemposformativos* reservados ao longo da política do PNAIC. Por constituir-se um fenômeno complexo, a formação continuada é vista como fundamental para a educação, suscitando a articulação teoria e prática num processo reflexivo, contribuindo para a aquisição de conhecimentos que sejam base para a prática alfabetizadora.

Estudos de Imbernón (2010, p. 43) clarificam sobre possível alternativa que pode vir a propiciar reflexão sobre a prática em meio a dada estrutura organizativa, “[...] mediante a análise do ensino, [...] da troca de experiência, dos sentimentos do que está acontecendo, da observação mútua, dos relatos da vida profissional, dos acertos e erros. Na proposta de formação do PNAIC, havia estruturas que propiciaram condições possíveis de chegarmos a compreender, interpretar e intervir na prática.

Compreender a formação continuada nessa vertente, demanda o entendimento da não romantização, pois não devemos considerá-la como solução mágica para sanar todos os problemas enfrentados na prática, devendo, portanto, dentre os elementos fundamentais para melhoria da qualidade da educação. Há, portanto, necessidade de os governantes municipais pensarem os processos formativos para os professores da rede pública como política local, em parceria com as Universidades Públicas, reconhecendo-as como lócus da produção de conhecimentos, independente das políticas do Governo Federal.

Ainda quanto ao princípio da reflexividade, a participante Rosa do Deserto narra a contribuição do coletivo no processo formativo, envolvendo troca de conhecimentos, experiências e questionamentos que proporcionem novas reflexões. A propósito, refere que na construção da sua identidade profissional, como demonstra na sua narrativa, como esses *espaçostemposformativos* contribuíram para o desenvolvimento da sua autonomia, seja na seleção das estratégias didáticas no contexto da sala de aula, seja na articulação da teoria com a prática alfabetizadora.

No que tange à narrativa de Rosa do Deserto percebemos em suas ponderações é que mostra sintonia ao que trata Liberali (2012, p. 31) quando afirma a respeito da reflexão crítica de o “sujeito ser capaz de analisar sua realidade social e cultural e tomar uma posição frente aos acontecimentos de forma a desenvolver possibilidades de transformá-lo”. A participante, em sua narrativa, evidencia que sabe administrar sua autonomia para executar seu trabalho em sala de aula, revela, inclusive, ser a constituição da sua identidade profissional como alfabetizadora, formatada em processos formativos, quando, então, percebe que a formação faz sentido e tem significado para sua prática pedagógica

Nessa direção, entendemos oportuno destacar que o ato de refletir não pode ser considerado um fenômeno simplista, segundo Giroux (1997), visto que, dentre as prerrogativas da reflexão, esta assume a perspectiva do professor como profissional intelectual crítico, reflexivo e transformador. Assim, as narrativas das participantes nos encaminham a perceber que os *espaçostemposformativos* contribuíram para gestação de profissionais reflexivos.

5.1.2 Princípio da mobilização dos saberes docentes

Este princípio “Mobilização dos saberes docentes”, é visto como ponto de extrema importância no debate que contempla a formação continuada, como se apresenta no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O que nos impele a lembrar e destacar que o professor, através da formação inicial, traz consigo uma bagagem teórica, oportunizada pelas áreas contempladas na proposta curricular do curso superior, o que o autoriza oficialmente assumir a profissão. Desse modo, na continuidade de sua atuação docente, é esperado que assuma e se empenhe na mobilização de novos saberes, na ampliação dos saberes adquiridos na formação inicial, como condição para, de forma competente, efetivar seu fazer docente.

Este entendimento é reforçado através do Caderno de Formação do Pacto, reconhecendo “que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber sobre sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem

pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (BRASIL, 2012d, p. 14).

Trata-se de processo que acontece justamente mediado pelo exercício dessa mobilização de saberes, que consegue captar elementos significativos a serem articulados às práticas docentes com a produção de condições que deem garantia aos aprendizados na alfabetização. Por mais que as professoras, em sua narrativa, relatassem sobre suas práticas realizadas ao longo da política de formação continuada do PNAIC, não encontramos, em todas as narrativas analisadas, trechos que pudéssemos pontuar quanto a essa compreensão mais sistematizada a respeito da mobilização de saberes, princípio considerado importante para a realização das atividades no contexto do PNAIC. Identificamos por meio de relatos de uma participante indícios que nos aproximam dessa compreensão, quando, assim, tece sua narrativa:

Depois das formações do PNAIC, a gente percebeu que [...] tinha que mudar completamente [...] a nossa sala de aula [...] contextualizar os cartazes que tivesse a ver com o projeto que estávamos [...] trabalhando a temática explorada [...], então aquele processo de repetição não ia dá certo, o tradicional, precisando assim ajustar o que sabíamos com os novos conhecimentos trabalhados no PNAIC (Participante Rosa - Roda de Conversa).

É possível perceber, através do discurso da participante Rosa, indícios de mudança da prática pedagógica, comparando os momentos anterior e posterior à formação. Identifica como tradicional sua prática realizada anteriormente às formações do PNAIC, ao tempo que reconhece a existência de saberes docentes e que estes emergem como ponto de partida para o aprofundamento de conhecimentos e mobilização de novos saberes a partir das formações do pacto, articulando em sala de aula teoria e prática, alinhando os recursos à prática alfabetizadora e trazendo como referência o desenvolvimento de projetos. Para Vasconcelos (1999), o desafio da transformação deve ser percebido no contexto da educação como mediação para necessidade de planejamento. Entendimento que nos remete ao trabalho com projetos, desenvolvendo atividades que aproximam a criança a situações de novas experiências de aprendizagem, principalmente aquelas crianças que estão em fase de alfabetização.

No relato da professora, identificamos traços que remetem à mobilização de saberes, posto que sua narrativa evidencia que precisou ajustar sua prática, alinhando-a a outros saberes produzidos na formação continuada, à contribuição advinda da formação do PNAIC, que foi incorporada a sua prática, incluindo o trabalho com projetos.

Compreendendo que os saberes são plurais, se considera que na profissão docente existem outros saberes envolvidos desde os saberes científicos, didáticos, entre outros, que se

fazem necessários ao fazer docente (BRASIL, 2012d). Ou seja, a ideia que transparece é que, sempre ao realizar as atividades da prática pedagógica, os professores recorrem ao leque de saberes disponíveis empregando-os na alfabetização, produzindo aprendizagens. Segundo narrativa em comentário analítico, a formação do PNAIC promoveu o desenvolvimento e ampliação de novos saberes a partir das discussões teóricas e das oficinas pedagógicas realizadas nos encontros de formação. Pelo relato da participante Rosa, esses saberes produzidos na formação continuada foram confrontados com os saberes consolidados pela professora, que percebeu a necessidade de introdução/acréscimo de novos saberes, bem como, sempre que necessária, a reelaboração dos saberes existentes.

Este cenário pressupõe um processo de formação baseado em novos saberes, ou seja, o que está posto pelas teorias contemporâneas. Para Tardif (2002, p. 36), “[...] o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem”. O autor, em sua compreensão, remete-nos ao contexto de reelaboração, fazendo-nos entender que a prática é mediada pela mobilização de saberes produzidos pelos professores, incluindo os saberes pertinentes ao ciclo de alfabetização.

5.1.3 Princípio da constituição da identidade profissional

A profissão docente ocupa um campo de muitas tensões. É percebido que historicamente essa profissão vem passando por complexos e diversificados problemas, entre esses desvalorização social, formação inicial precária, baixos salários em sua maioria, além de perdas de direitos, causando baixa autoestima nessa categoria (BRASIL, 2012d), de modo que a política do PNAIC constituiu uma proposta diferenciada para a identidade profissional do professor alfabetizador.

A formação do perfil profissional se inicia a partir da habilitação oficial na formação inicial, que confere ao professor o direito de exercer a profissão, com a aquisição de conhecimentos fundamentais ao exercício docente no curso de licenciatura. Para Pimenta (2009, p. 18), são esperados dos profissionais que desenvolvam “[...] habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

Implica dizer, revelando-se capazes de mobilizar as aprendizagens adquiridas através das teorias, transpondo-os para o contexto em que trabalha, adquirindo capacidade de investigar sua própria atividade, adotando como ponto de partida a possibilidade de construir e transformar seus saberes-fazer (PIMENTA, 2009). Em relação à constituição da identidade profissional,

verificamos nas narrativas que esse princípio foi contemplado pelo pacto. No bloco de narrativas, as participantes narraram sobre a construção da identidade profissional no processo de formação continuada:

E a gente tem que se atualizar [...] sempre um novo chegando e a gente tem que aprender (Participante Girassol- Roda de Conversa)

É a necessidade de estar em contato constante com o novo que contribua no meu processo de alfabetização, aquela necessidade de estar o tempo todo adquirindo conhecimento (Participante Rosa- Roda de Conversa).

A gente tem que inventar e reinventar todos os dias [...] pra que a gente consiga alcançar nossos objetivos que é a aprendizagem dos alunos, e o que temos que fazer, o que a gente faz no nosso dia a dia é tentar de todas as formas, procurar fazer alguma coisa, procurar métodos e achar um objetivo comum pra que todos os alunos aprendam (Participante Flor de Laranjeira –Roda de Conversa).

Nós temos que estudar muito, ter muita formação continuada pra gente aprender novas técnicas pra alfabetizar as crianças, porque tem crianças que aprende de uma maneira, tem criança que aprende de outra, então nós temos que saber planejar boas aulas [...] que nos aprimorar de várias técnicas, para que a gente possa alcançar uma alfabetização e a formação continuada pra mim é essencial (Participante Antúrio – Roda de Conversa).

Na análise das narrativas das participantes, *Girassol, Rosa, Flor de Laranjeira e Antúrio*, encontramos indícios que remetem à constituição da identidade profissional, a partir das condições existentes, busca constante de novos saberes, possibilidade para desenvolver estratégias metodológicas, que colaboram para o aprimoramento de seu fazer cotidiano, diante da sua incompletude profissional. Ainda sobre a narrativa da participante Rosa, sua compreensão repercute quanto aos conhecimentos e práticas, nos modos de se constituir professora alfabetizadora. É importante que alcancemos a percepção de que a formação se constrói de um trabalho realizado “sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). Ou seja, uma prática que vai passando por ajustes ao longo de seu desenvolvimento a fim de atender à heterogeneidade, como afirma a participante Antúrio.

As participantes realçam que o professor alfabetizador tem necessidade do contato com novas aprendizagens, pois contribuem para alcançarem novos saberes e articulá-los às alternativas de trabalho com a alfabetização, visto fazer parte de um processo dinâmico e complexo. Imbernón (2010, p. 78), ao fazer referência à formação continuada, afirma que esta “pode ajudar o desenvolvimento da identidade”.

Nesse sentido, a afirmação de Pimenta (2009, p. 18), de que “A identidade não é um dado imutável”, se confirma nas narrativas das participantes, pois foi moldando sua forma de

atuar e agir como professor, ao longo do percurso formativo, pelos conhecimentos que vão sendo produzidos, cabendo-lhes, a consciência de que, a formação, fará parte da vida profissional ao longo da carreira, contribuindo para construção do eu, seja profissional seja pessoal, como enfatizam as participantes Rosa, Flor de Laranjeira, Girassol e Antúrio.

5.1.4 Princípio da socialização

O princípio da socialização mostra sua expressiva representatividade no programa de formação continuada de professores no âmbito do PNAIC, notadamente por ser uma das atividades recorrentes em quase todos os ciclos formativos, contemplado na pauta da programação do seminário de encerramento anual do Pacto.

Na consideração desse processo, em conjunto com as orientadoras de estudos e suas respectivas turmas, visualizamos a relevância desses momentos para trocas entre os professores participantes, além do seu envolvimento com os grupos estabelecidos em termos de socialização de experiências e saberes, tendo sido oportunizado, ao final das apresentações, questionamentos pelos grupos. Sobre esse princípio, as narrativas das participantes revelam:

Quando eu ia pra formação eu conversava muito, [...] socializava muita coisa que eu fazia na minha sala, [...] eu gostava muito de experienciar as coisas que aconteciam comigo e o aprendizado que eu via dos meus alunos no PNAIC [...] e aprendia também com elas, [...] suas experiências [...] era uma troca [...] lá no PNAIC era uma troca de experiência, [...] tudo que eu via que eu conseguia fazer eu fazia que dava certo, eu trocava experiência com os outros, eu dizia isso aqui dá certo, vamos fazer isso daqui [...] só que depende muito do professor, depende do querer dele (Participante Rosa- Roda de Conversa).

Com a sistematização das formações semanais [...] muito me ajudou a refletir sobre minha prática, [...] através das socializações de experiências [...] eu aprendia e refletia sobre minha prática enquanto alfabetizadora, dialogávamos nossas dificuldades com os mais experientes (Participante Flor de Laranjeira- Memorial de Práticas).

O PNAIC oferecia muitas formações bem estruturadas, com livros que tinham relatos vivenciados por professores e alunos, que serviam de norte para nós que queríamos mudar nossa prática. Nas formações, tínhamos a oportunidade de aprimorar nossos conhecimentos e saíamos com nossas sequências didáticas prontas, comentadas e revisadas pelas formadoras, os recursos a serem usados eram elaborados e produzidos nas formações e ao final era apresentado através de microaula, como iríamos utilizar nas aulas de alfabetização (Participante Antúrio- Memorial de Práticas).

Tínhamos a necessidade de aprender a trabalhar com as sequências didáticas[...]assim quando nós estávamos com os nossos encontros semanais no PNAIC, por meio das formações e dos projetos, nós fazíamos nossas atividades no coletivo [...] cada professor tem a sua metodologia de como tá aplicando dentro da sala de aula, mas a gente fazia no coletivo (Participante Rosa do Deserto- Roda de Conversa).

Os relatos das participantes *Rosa, Rosa do Deserto, Flor de Laranjeira e Antúrio*, nos trazem evidências da valiosa contribuição dessas atividades para a construção de novos sentidos e significados. São vozes entrelaçadas, sintonizadas, comprometidas com a socialização entre os pares. Esta prática fortalece os *espaçotempoformativos* como articulador de potencialidades geradas pelo ato de socializar as histórias e as experiências, sejam em relação à realização de uma atividade bem-sucedida em que teve bons resultados, o desenvolvimento da ação específica de um projeto, seja no que concerne a acontecimento vivenciado na escola, a exemplo dos momentos formativos.

Para Oliveira (2011), o fato de o professor contar história produz reflexões, produz, também, troca de experiências, contribui para seu desenvolvimento profissional, uma vez que existem aprendizagens fomentadas nesses *espaçostemposformativos*, que atravessam vida do sujeito produzindo saberes, e que são revisitados ao longo da trajetória profissional, permitindo a produção de sentidos para a reelaboração da prática.

No que tange à narrativa da participante Rosa, esta aponta a socialização de sua experiência profissional, bem como a aprendizagem consolidada nas atividades realizadas em conjunto com seus alunos. A participante Rosa do Deserto, relata o quanto foi importante a socialização das sequências didáticas, bem como as ações dos projetos, por mais que houvesse um planejamento em rede e de rede de forma coletiva, cada professor possuía (possui) seu modo de operacionalizar as referidas atividades.

Conjuntamente, é possível perceber que as professoras revelam o sentimento compreensivo de quanto estão imbricadas com o princípio da socialização. Imbernón (2010) afirma que, ao professor, no exercício de sua função, é fundamental que seja apoiado por seus colegas, no sentido de aprender com os pares, potencializando o trabalho, a fim de possibilitar condições para um fazer consciente.

Em se tratando da formação continuada de professores alfabetizadores, cenário que nos remete, principalmente, ao professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando conhecer os desafios de alfabetizar crianças socialmente e culturalmente inseridas em contextos diversos e, em geral, adversos. Ao abordar aspectos relativos à alfabetização, Brito (2007, p. 2) compreende como “um processo histórico-social multifacetado, envolvendo a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos”. Ou seja, a socialização contribui para a troca de experiências, sendo as multifaces do processo de alfabetização evidenciadas, oportunizando o compartilhamento de aprendizagem de crianças mais experientes com aquelas menos experientes, como afirma Flor de Laranjeira.

O processo de planejamento das sequências didáticas era realizado de forma coletiva pelas participantes nas formações, como atividade prática, nos diversos grupos organizados para essa finalidade, conforme narram as participantes Rosa do Deserto e Antúrio. Segundo o planejamento, ao final acontecia a socialização das sequências didáticas elaboradas pelos referidos grupos, contribuindo para que as participantes aprendessem no coletivo; embora houvesse autonomia para que cada profissional ajustasse o planejamento de acordo com sua realidade. O planejamento coletivo durante as formações não constituía objetivo da proposta do PNAIC, portanto configurava uma atividade exitosa sugerida/organizada em nível local. Inclusive algumas sequências didáticas foram elaboradas pela coordenação da formação em Altos-PI, como subsídio aos professores para o desenvolvimento dos diversos projetos, sempre com espaço para readequação de acordo com a realidade local.

Entendemos que essa prática pode ser alvo de críticas, pois provoca, muitas vezes, engessamento ação dos professores, quando desassociada do planejamento da realidade, contribuindo para a reprodução de práticas sem espaços para reflexão, fundamentadas na ideia aplicacionista. Entretanto, nos formatos do Pacto, havia espaços para a reflexão das sequências didáticas, associada ao entendimento de que, majoritariamente, se apresentavam como produções dos próprios professores, de forma coletiva, nos diversos grupos, com mediação das formadoras, contando com espaço para a socialização e adequações necessárias, de acordo com o contexto. Vasconcelos (1999, p. 93) levanta alguns questionamentos no campo do planejamento participativo, ressalta que “Não importa, pois, só o que se planeja, mas também o como”. Segundo o autor, o como está relacionado ao nível de participação, pois, “[...] quanto maior o nível de participação, maiores as chances de vermos o planejado realizado. A proposta pedagógica do planejamento participativo favorece este envolvimento, visto que nasce na própria participação ativa de cada membro”.

No contexto escolar de Altos-PI, o planejamento coletivo operava-se “em grupo” e não “para o grupo”. Dessa forma, embora à primeira vista possa passar a impressão de que o planejamento realizado nos encontros formativos do PNAIC resultava em uma prática aplicacionista, nossa convicção é de que, na prática, ocorria planejamento participativo, sobretudo pelos momentos de socialização, discussões, avaliações e ajustes ocorridos, sempre ao final das atividades com sequências didáticas estavam prontas, na prática ocorria o planejamento participativo. Configura-se, segundo Vasconcelos (1999), Aplicacionista quando alguém faz para alguém executar, classificado como alienado por Vasconcelos (1999). Entretanto, as formações no âmbito do PNAIC produziam autonomia, solidariedade, sensibilização, discussão e avaliação, possibilitando maiores espaços a fim de que o planejado

fosse efetivamente realizado, embora por adequações o plano aos diversos contextos. As sugestões de atividades elaboradas pela coordenação local se apresentavam na condição de subsídios para o desenvolvimento dos projetos, tendo como base o planejamento das escolas de acordo com cada realidade.

5.1.5 Princípio do engajamento

Na formação inicial ou continuada, faz-se necessária a valorização do conhecimento, pois o entendimento é que, somente, fundamentado teoricamente o sujeito é capaz de construir caminhos para pensar a aprendizagem, neste caso, no cenário do ciclo de alfabetização. No cotidiano das formações no âmbito do PNAIC, destacamos o trabalho realizado pelos professores do ciclo de alfabetização, na consideração de que esses *espaçostemposformativos* foram permeados de desafios, também de potencialidades. Reafirmamos que não há pretensão de romantizar essa política de formação sistematizada implantada em Altos-PI a partir de 2013. Nosso propósito é evidenciar as oportunidades geradas na articulação teoria/prática, diante da busca pela melhoria das condições de aprendizagens das crianças no ciclo de alfabetização. Sobre esse princípio, as participantes da pesquisa relatam:

Uma experiência longa, foram muitos anos, desde 2013 que eu participei dessas formações, a gente tinha que trabalhar o terceiro ano, sempre voltado com essas aulas que a gente assistia, tinha semana que era tirado um dia [...] pra gente ir para as formações [...] fazia toda uma técnica, aprendia tudo e depois a gente tinha que repassar para essas crianças, então pra nossa prática de alfabetizador (Participante Rosa- Roda de Conversa).

As formações, davam um norte [...] grande pra gente, eu nunca perdi uma formação porque era lá que eu conseguia [...] esclarecer [...] minhas dúvidas, lembro-me que eu estava no segundo ano [...] era boas as formações, quando chegava o dia de formação todo mundo queria está lá [...] aquilo era muito bom, muito proveitoso (Participante Flor de Laranjeira-Roda de Conversa).

Nas formações, tínhamos a oportunidade de aprimorar nossos conhecimentos e saíamos com nossas sequências didáticas prontas, comentadas e revisadas pelas formadoras, os recursos a serem usados eram elaborados e produzidos nas formações e ao final era apresentado através de micro aula, como iríamos utilizar nas aulas de alfabetização (Participante Antúrio- Roda de Conversa).

A gente trabalhou com confecção de brinquedo em 2013, com produção de livros, produção de textos por semana [...] mês [...] produzindo e colando nas revistinhas da natureza, (sustentabilidade) [...] no dia da culminância [...] estávamos prontos pra receber [...] família, [...] comunidade, e [...] nossas crianças com coisas grandiosas, [...] riquíssimas que eles mesmos tinham produzidos inclusive com a ajuda da própria família, [...] meu contexto geral, [...] desde o começo [...] até a culminância dentro da escola (Participante Rosa do Deserto- Roda de Conversa).

Iniciamos este trânsito analítico colocando em evidência o princípio do engajamento nas narrativas das participantes, observando o interesse nas formações, embora, em alguns momentos, o relato deixe transparecer a ideia de uma formação como aplicação da teoria na prática, de acordo com as narrativas de Rosa e Antúrio. Ao analisar o princípio da socialização, justificamos com base na proposta formativa local, que havia um planejamento coletivo e que, de acordo com a percepção das duas participantes, resultava em absorção e aplicação das técnicas, como realça a participante Rosa, em relação às “formações [...] fazia toda uma técnica, aprendia tudo e depois a gente tinha que repassar para essas crianças, então pra nossa prática de alfabetizador”, enquanto a esse respeito, afirma a participante Antúrio: “[...] saíamos com nossas sequências didáticas prontas, comentadas e revisadas pelas formadoras, os recursos a serem usados eram elaborados e produzidos nas formações”.

Entretanto, na direção oposta, constatamos que, na percepção de Flor de Laranjeira, as formações davam um norte, pois, agregava conhecimentos e desenvolvia competências e habilidades para pensar sua prática alfabetizadora, fazendo sentido para sua ação na sala de aula. Por essa razão, produzia engajamento, pois esclarecia as dúvidas e se revelava muito proveitosa, demonstrando o interesse em participar das formações.

Na totalidade desses exercícios narrativos, as participantes demonstram que havia engajamento nas formações e no desenvolvimento dos diversos projetos, pois estavam empenhadas em compreender o que era proposto para aperfeiçoamento do seu fazer cotidiano na escola, além do compromisso que assumiam em desenvolver uma prática pedagógica fundamentada nas teorias das quais se apropriaram. A narrativa das participantes Rosa, Flor de Laranjeira e Antúrio se aproximam, quando fazem uma ponte entre as formações e a prática, repercutindo nas atividades realizadas com os alunos. Franco (2012, p. 152) ressalta a intencionalidade da prática pedagógica, exercida “[...] com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”, ou seja, objetivando promover relações significativas entre teoria e prática, no processo de alfabetização que requer uma postura ativa e consciente dos profissionais em todas as etapas, inclusive no planejamento pedagógico.

A atitude de engajamento pode ser ressaltada na força da expressão da participante Rosa: “aprendia tudo”, ou na afirmativa da participante Rosa do Deserto ao descrever as várias atividades nas quais se envolvia, do início ao fim, na execução dos projetos didáticos. Percebemos, portanto, que havia engajamento das participantes, embora as narrativas deixem transparecer, em alguns momentos, a ausência de uma formação crítica, a presença de uma proposta alicerçada num paradigma reprodutivista. De forma geral, nas narrativas e nos documentos analisados da proposta local no âmbito do PNAIC, observamos a existência de

tempos e espaços formativos em que a formação proposta assumia uma perspectiva crítica, abrindo possibilidades para refletir criticamente sobre sua prática, como bem destacamos a esse respeito anteriormente, mediados pelos estudos de Liberali (2012).

5.1.6 Princípio da colaboração

A política de formação no âmbito do PNAIC no Piauí foi ampla, intensa, comprometida, alcançando todos os seus municípios, conforme dados divulgados nos eventos oficiais em Teresina, por meio da coordenação geral, representada pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Da mesma forma como aconteceram o regime de pactuação entre os entes federados (Governo Federal, Estados e Municípios), ficando as universidades federais responsáveis pelo desenvolvimento de um trabalho articulado no âmbito dos Estados, respondendo afirmativamente ao objetivo do programa. O mesmo desenho macro precisaria ser seguido pela gestão local em cada município.

São, pois, fatos que nos levam a compreender a complexidade desse processo formativo, o qual necessitava contar com o esforço conjunto de todos os perfis (Secretário de Educação Municipal, Coordenação Local e Formadoras) além dos profissionais do chão da escola (professores e gestores) envolvidos de forma direta ou indiretamente nessa política pública de formação de professores, configurando o regime de colaboração em nível. Quanto ao princípio da colaboração, pudemos captar nas narrativas, as compreensões das participantes:

As oficinas realizadas nas formações me prepararam para atuar com meus alunos, a necessidade do contato com a teoria e a prática na sala de aula foi importante, [...] a gente aprendia [...] no coletivo, [...]. As formações tinham muita criatividade nos projetos [...] muita coisa boa, era uma preparação [...] pra nossa sala de aula e depois a gente [...] desenvolvia pra nosso aluno, só era assim muito corrido, mais era [...] uma coisa [...] maravilhosa (Participante Rosa- Roda de Conversa).

Os planejamentos repensados nas dificuldades dos alunos, o trabalho com a sequência didática produzida colaborativamente, direcionando a nossa prática em sala de aula diariamente (Participante Flor de Laranjeira- Memorial de Práticas).

As formações [...] tinham um ponto [...] muito positivo que era aquele fazer juntos [...] a gente tinha um grupo [...]. E o coletivo ajudava [...] e agora a gente sente muita falta [...] desse [...] aprender coletivo [...] nesse novo contexto atual que estamos vivendo (Participante Antúrio -Roda de conversa).

A troca de experiências [...] foi muito importante, pois [...] contribuiu para a realização de um trabalho que só um professor alfabetizador é capaz de realizar (Participante Rosa do Deserto- Memorial de Práticas).

A narrativa das participantes expressa evidências do princípio da colaboração, dispondo de uma estrutura física, materiais pedagógicos e recursos humanos, disponibilizados pela gestão para o Espaço PNAIC, como ficou conhecido, oferecendo condições para o desenvolvimento e efetivação da política de formação em Altos-PI. Referência importante para registro de como a política tomou forma ao longo de seu desenvolvimento. Para Imbernón (2010), a formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, apoiando os encontros, se incluindo no processo de contextualização da experiência e se implicando no processo de pensar e produzir novas práticas geradoras de aprendizagens. Estendemos essa compreensão aos gestores que, também, são responsáveis pela valorização desses momentos formativos. O autor afirma que é recorrente o fato de que se exerce à docência de forma isolada, mostrando que um trabalho colaborativo entre os pares reflete na melhoria da prática.

A participante Flor de Laranjeira demonstra reflexões aproximadas, voltadas para o trabalho com a organização das sequências didáticas, planejadas e articuladas conforme as temáticas do projeto em foco no período, na consideração de que esse material ser estabelecido para o alcance de objetivos. O caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” salienta que, para garantia das aprendizagens, “[...] é necessário investir no planejamento, concebendo que as ações de planejar: orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade” (BRASIL, 2012b, p. 12). Entendemos que, dessa forma, o trabalho pedagógico é fortalecido, fazendo com que o profissional se revele consciente de sua ação.

No relato, a participante Rosa traz um destaque em sua narrativa, demonstrando como foi cansativo o trabalho, mais que a articulação da teoria/prática foi importante e ajudou na prática alfabetizadora. Narra acerca das novidades encontradas nas formações, que serviram como elementos para ampliar suas ideias, diversificando as estratégias metodológicas que ajudavam na melhoria do processo de ensino aprendizagem, ressaltando a importância da aprendizagem no coletivo.

Para Imbernón (2010) faz-se necessário o incentivo e desenvolvimento de uma cultura colaborativa de formação de professores, tendo como referência a análise, experiência e avaliação de forma coletiva. Acerca do recorrido, também, as participantes, enfatizam a importância desse trabalho compartilhado para o fortalecimento da prática pedagógica alfabetizadora. Como síntese dessa unidade que traz os princípios e fundamentos da formação continuada de professoras alfabetizadoras presentes nos processos formativos do PNAIC, apresentamos a Figura 28, a seguir.

Figura 28- Percepção das professoras alfabetizadoras quanto aos princípios que orientam as ações do PNAIC em Altos-PI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa referente a primeira unidade temática de análise (2021)

Com esta síntese dos princípios da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC, trazemos, na figura, as análises das narrativas que apresentam a reflexão como fundamento da reelaboração da prática pedagógica no ciclo de alfabetização.

5.2 A crisálida: contemplando as necessidades formativas como possibilidades para reelaboração da prática pedagógica no ciclo de alfabetização

Finalizada a fase da larva da borboleta, inicia-se um novo ciclo da metamorfose. É um momento reservado para rápidas e bruscas mudanças internas, que posteriormente se tornam visíveis. Tempo em que o casulo fica imóvel, em conformidade com o documentário *Metamorfose* (2020). Em seguida, transforma-se em borboleta. Nessa analogia, para fazermos referência à experiência formativa dos professores alfabetizadores, apoiamo-nos em diversos momentos de estudos relativos aos *espaçostemposformativos* estabelecidos pela formação continuada no âmbito do Pacto, como indicativo de que o tempo de estudo contribuiu para o atendimento às necessidades formativas, base para a reelaboração da prática alfabetizadora.

Essa fase foi compreendida pelas professoras participantes da pesquisa, a partir da reflexão de que as necessidades formativas foram contempladas nos processos oportunizados pelo Pacto. Vejamos a percepção das participantes nos trechos das narrativas a seguir.

Não participei de todo o período do PNAIC, mais na minha época, penso que todas as temáticas trabalhadas, tínhamos necessidade como professores alfabetizadores. [...]. Muitas formações foram ofertadas ao longo do PNAIC, foram muito útil pra nós, aconteciam [...] semanalmente, contemplando temáticas importantes sobre a alfabetização (Participante Girassol).

O PNAIC pra mim, as nossas necessidades formativas foram contempladas, estudamos sobre tanta coisa, participamos de tantos momentos alegres, construímos muitas estratégias novas em nossos grupos de formação que ajudou nossas práticas de sala [...] contemplou muita coisa, se estiver faltando alguma coisa eu tenho que pensar [...] As formações no PNAIC, oportunizou vários estudos, entre eles, [...] a rotina na sala de aula no contexto do PNAIC, leitura deleite, literatura, [...] palavra-geradora, [...] o trabalho em rede com a metodologia de projeto; [...] leitura, escrita [...] estratégias matemáticas [...], trabalho interdisciplinar (Participante Rosa- Memorial e Roda de Conversa).

Estudamos sobre planejamento repensados nas dificuldades dos alunos, trabalho com a sequência didática produzida colaborativamente, direcionando a nossa prática em sala de aula diariamente. [...] manejo de sala (Participante Flor de Laranjeira).

Pra mim o PNAIC, minhas necessidades enquanto professora alfabetizadora foi contemplada, pois participamos de tanta formação diferente, com muitas novidades, fomos pra muitos lugares, levamos nossos alunos, gostei muito das formações, era alegre, todo mundo unido, o trabalho em tudo, nossos encontros no PNAIC. [...] Formações inovadoras, [...] trabalho interdisciplinar no ciclo, o trabalho com projetos (Participante Antúrio).

Estudos sobre a organização do planejamento através das sequências didáticas, [...] como trabalhar estratégias diversificadas no contexto do letramento para [...] alfabetizar, [...] interdisciplinaridade [...]; uso de jogos; brincadeiras; trabalhos com [...] projetos (Professora Rosa do Deserto).

A proposta do programa de formação continuada no âmbito do PNAIC consistia em fornecer respostas às necessidades de formação das professoras alfabetizadoras em relação a sua atuação profissional, corroborando, portanto, com o que preconiza Romanowski (2007). Realidade percebida nas narrativas acerca da política de formação do PNAIC, pois as professoras alfabetizadoras passaram a estudar temáticas que ajudaram a subsidiar suas práticas no contexto da alfabetização.

Com os estudos coletivos oportunizados aos professores alfabetizadores em Altos-PI, as necessidades formativas foram atendidas, como dizem as narrativas. Verificamos que incorporaram a sua prática o trabalho com projetos, conforme narram as participantes Rosa, Rosa do Deserto e Antúrio. Alguns desses projetos foram elaborados tendo como referência os paradidáticos disponibilizados nas caixas dos acervos, encaminhados às escolas pelo Ministério da Educação-MEC, direcionados às turmas do ciclo de alfabetização. Outros projetos contemplavam temáticas sociais do momento, como o projeto “A Grande Jogada”, referente a copa do mundo do ano de 2014. Esses projetos exigiam planejamento da prática pedagógica com base nas sequências didáticas, algumas produzidas no coletivo, nos encontros formativos, incluindo uma proposta interdisciplinar, abrangendo diversas áreas do conhecimento, como ressaltam as participantes.

As participantes narram que os momentos formativos propiciados atenderam as suas expectativas quanto às temáticas apresentadas, algumas delas se destacaram, sendo lembrado, além do trabalho com projetos e as sequências didáticas, elencaram outras tantas que repercutiram na rotina do trabalho com o ciclo de alfabetização: a leitura deleite, a literatura, os jogos, as brincadeiras, as estratégias diversificadas, entre outras.

Girassol e Flor de Laranjeira, por exemplo, afirmam que as temáticas trabalhadas na formação foram positivas no que diz respeito ao atendimento das necessidades formativas. Girassol expressa que as formações aconteciam semanalmente, o que contribuiu para o estabelecimento de uma cultura de formação continuada no município, com um diferencial: de forma colaborativa, como ressalta Flor de Laranjeira, informando, em acréscimo, que a formação continuada direcionava a prática pedagógica alfabetizadora, propiciando sua reelaboração a partir dos processos formativos, que apontam para autonomia profissional, o que requer sensibilização, discussão e decisão, conforme ressalta Vasconcelos(1999).

Sobre as necessidades formativas, concordamos com Romanowski (2007, p. 138), quando afirma: “A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais”. Ou seja, é necessário atender as necessidades do contexto atual no qual estão inseridas as participantes. Para tanto, deve ser contemplada, nas jornadas de formação, a realidade concreta desse público.

Dessa forma, reafirmamos que a formação oportunizada aos professores do ciclo de alfabetização, no âmbito da proposta do PNAIC, foi contextualizada em cada município, assegurada pela pactuação em nível local.

As participantes evidenciam que suas necessidades formativas para aquele momento foram contempladas nos *espaçostemposformativos* do PNAIC e que, embora os momentos formativos se revelassem intensos (volume de atividades/discussões), a alegria era um componente presente, que fazia toda a diferença, conforme a narrativa das participantes Rosa e Antúrio. Com a falta de continuidade das políticas voltadas para o ciclo de alfabetização no âmbito do PNAIC, outras necessidades formativas surgiram, justamente aquelas não contempladas na proposição de projetos externos, adquiridos pelos municípios, junto a instituições privadas, executados a partir de 2021. São projetos sem articulação com as demandas específicas dos contextos em que a prática alfabetizadora é desenvolvida.

Em razão da dinamicidade, característica do cenário social, identificamos demandas formativas locais que são específicas, surgidas com a pandemia da Covid-19, como se encontram apresentadas nas narrativas a seguir, que embora extrapolem o período e o objetivo da pesquisa, restrito à formação oferecida pelo pacto, registramos com a intenção de suscitar novas propostas formativas:

Estudar sobre os desafios desse novo normal, aprender estratégias em que as aulas sejam atrativas nesse método atual das aulas remotas. Outra necessidade é aprender métodos alfabetizador e práticas para atender crianças com necessidades especiais e garantir a elas um ensino igualitário (Participante Girassol).

Estudos sobre o trabalho com as aulas remotas, a grande necessidade de orientações voltadas para a área de informática. Pois o professor atualmente se utiliza de ferramentas como o celular e internet e alguns precisam dessa busca pelo conhecimento nesta área, tanto para se atualizarem, quanto para melhor desenvolverem suas atividades no âmbito escolar (Participante Rosa).

Formações de como alfabetizar a distância, uma vez que fomos obrigados a aprender ou reaprender para poder ensinar, lidar com tecnologia é ótimo, porém não é fácil e nem todos tem a seu alcance e com isso os alunos são mais prejudicados (Participante Flor de Laranjeira).

Aprender a ser um professor inovador neste momento de Pandemia, estamos precisando de formações continuada para nos orientar a chamar a atenção dos alunos com o ensino remoto. Pois fomos pegos de surpresa (Participante Antúrio).

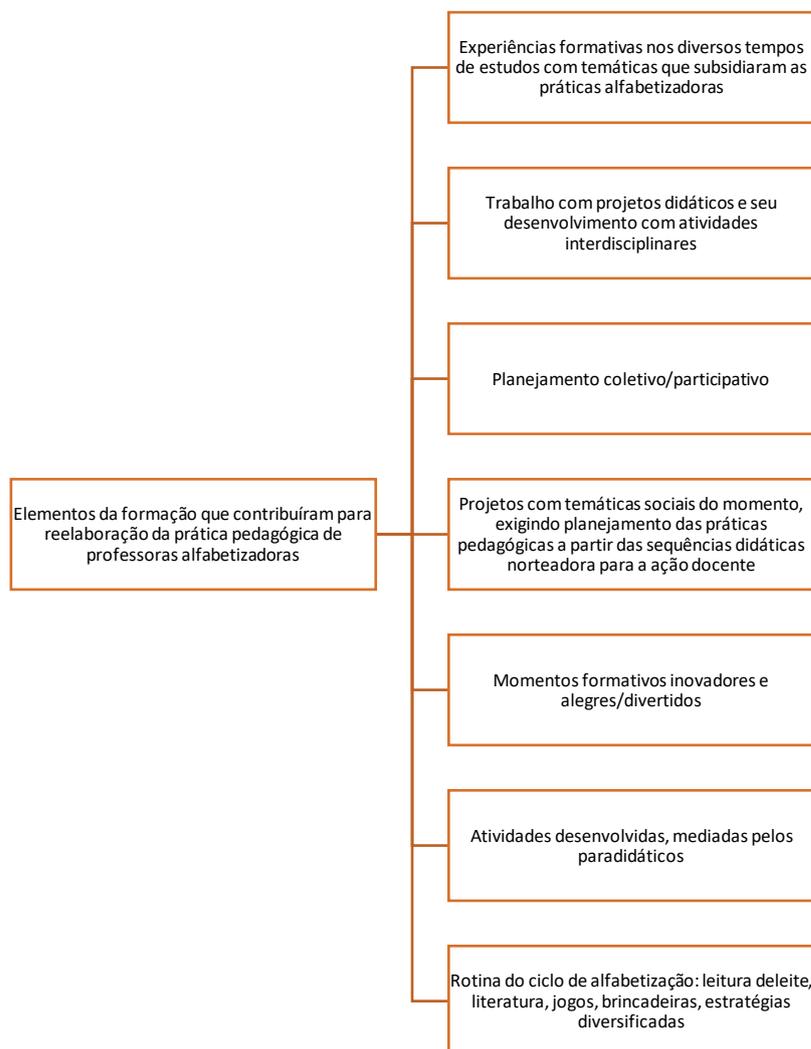
Dificuldades em aliar as tecnologias digitais às metodologias de ensino, tornaram-se evidentes nesse cenário atual (Participante Rosa do Deserto).

As participantes destacam suas necessidades, principalmente, quanto ao uso das tecnologias digitais para contemplar esse formato no qual estão imersas, trabalhando, isto é, alfabetizando de forma remota. Se a função de alfabetizar é complexa, quando acrescida da forma remota, imputa maiores desafios a essa tarefa. Nesse contexto, faz-se necessário um diagnóstico das necessidades formativas na consideração da necessidade de planejamento dos *espaçostemposformativos*, conforme Romanowski (2007), visto que há exigências que requerem do profissional outras competências e habilidades, a exemplo do uso das ferramentas digitais, de práticas inovadoras requisitadas no contexto remoto, entre outras.

Quanto à capacidade de se revelar inovador no trabalho remoto, a participante Antúrio demonstra desejo, diante da situação vivenciada, demonstrando uma realidade problemática, em que os profissionais foram pegos de surpresa e, agora precisam chamar atenção dos alunos, a fim de garantir/desempenhar bem sua prática docente e, igualmente, bem mediar a aprendizagem dos alunos. Para Romanowski (2007), são várias as justificativas em torno da ausência de investimento na formação continuada de professores, entre elas destaca: falta de verbas e de infraestrutura. De forma geral, esses elementos trazem impactos negativos para o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora, que garanta o direito de aprender a todos os alunos no ciclo de alfabetização, atentando para o fato de essa situação se revelou mais complexa em razão da pandemia pelo Covid-19 e seu leque de mutações/modificações.

Como síntese dessa unidade, que expressa as necessidades formativas como possibilidades para a reelaboração da prática pedagógica no ciclo de alfabetização, na formação continuada de professores alfabetizadores nos processos formativos do PNAIC, apresentamos a Figura 29, a seguir.

Figura 29 - Necessidades formativas contempladas no PNAIC em Altos-PI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa referente à segunda unidade temática de análise (2021).

Após síntese das necessidades formativas como possibilidades para a reelaboração da prática pedagógica no ciclo de alfabetização, trabalhadas na formação continuada de professores no âmbito do PNAIC, trazemos a categoria (eixo) “polinizando a prática pedagógica dos professores alfabetizadores em Altos-PI”, como resultante da sua reelaboração no ciclo de alfabetização, com apoio das narrativas das professoras participantes do estudo.

5.3 A borboleta: polinizando a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em Altos-PI

Com base nas narrativas disponibilizadas pelas participantes nos Memoriais de Práticas e nas Rodas de Conversas, analisamos a etapa mais empolgante do ciclo da metamorfose das

borboletas: momento em que consegue realizar o voo, em outras palavras, supõe momento de reelaboração da prática pedagógica alfabetizadora. Esse movimento traz os elementos dos *espaçostemposformativos* que subsidiaram a transformação ocorrida em cada fase, gerando mudanças no retorno ao seu habitat natural para polinização das plantas e flores, enfeitando, colorindo e encantando o ambiente com sua beleza, como ressaltado no documentário *Metamorfose* (2020).

O contexto metafórico empregado no relatório de pesquisa evidencia a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC. De modo que tecer essa analogia, desde o momento embrionário da experiência formativa, ou seja, desde sua gênese em Altos-PI, até a conclusão da operacionalização da referida proposta formativa, evidenciando a incorporação, na prática alfabetizadora, de aspectos da formação continuada que contribuíram para sua reelaboração a partir de investimentos pessoais e institucionais.

A metáfora do voo constitui a fase em que os professores, depois da trajetória formativa, já conscientes de toda uma sistemática de trabalho, assumem a condição de sujeitos autônomos seja no planejamento da prática pedagógica para o alcance das crianças no ciclo de alfabetização, seja com estratégias inventivas, em atendimento às necessidades das crianças, sobretudo no que concerne à compreensão de que as crianças aprendem em ritmos diferentes (FRANCO, 2012).

Embora atravessados por outras experiências enquanto sujeitos aprendentes, os professores se apoiam nas diversas teorias estudadas para fundamentar sua prática alfabetizadora. As memórias de cada professora descrevem nuances de seu desenvolvimento profissional, no qual a formação continuada assume um papel relevante, constituindo-se como um dos elementos que contribuíram para a reelaboração da prática pedagógica alfabetizadora. As professoras do ciclo de alfabetização, em suas narrativas, assumem o lugar de produtoras de sentidos para os acontecimentos selecionados como objetos de suas lembranças narrativas. Diante de sua subjetividade, procura, cada uma, pontos de sentidos de sua narrativa com outras aprendizagens, acionando suas memórias, suas histórias pregressas.

Nesse sentido, nos apoiamos na compreensão de Souza (2007, p. 64) ao afirmar que “[...] A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, [...] e das dimensões existenciais do sujeito narrador”. Corroboramos com a ideia do referido autor, quando entendemos que essa memória, não é linear.

Diante do contexto apresentado, buscamos evidências de práticas pedagógicas reelaboradas, como mobilização dos saberes desenvolvidos nos *espaçostemposformativos* do

PNAIC em Altos-PI. Nessa perspectiva, selecionamos a narrativa de três professoras, dentre as cinco participantes da pesquisa, que relataram atividades de reelaboração desenvolvidas, conforme expressam a seguir:

Uma das minhas aulas [...] trabalhei com o gênero textual [...] o conto das dozes princesas bailarinas [...] onde os alunos [...] se envolveram. [...] tive que montar minha sala, fazer todo um cenário, até o castelo eu me lembro que eu desenhei. Me vesti de princesa, botei uma coroa, fiquei toda caracterizada. Quando eu cheguei na sala de aula, os meninos acharam maravilhoso. Após preparar todo o cenário, coloquei todos eles em círculo em volta de mim e comecei a fazer a dramatização da história, recitando e ao mesmo tempo dramatizava a história, quando terminei de dramatizar a história, eles ficaram assim tão maravilhados, porque geralmente a gente vai contar a história [...] conta normal sem precisar de vestimenta, a gente vai lá pra frente, a sala fica naquele estilo normal, nessa aula não, foi tudo diferente. Fiz toda uma mudança na sala, eles viram que estava diferente o clima [...]. Quando eu terminei, fiz alguns questionamentos a respeito do texto, [...] eu fiquei assim animada com um tanto de coisas que eu pude presenciar, [...] o envolvimento e o interesse em responder [...] percebia claramente uma grande diferença de quando a gente [...] faz aquela leitura deleite normal. Trabalhamos o conto, questões voltadas a interpretação do conto, produção de texto e no final [...] quando foi pra fechar eu pedi pra que eles fizessem o reconto e apresentasse pra mim. Saiu tanta história engraçada [...] fizeram desenhos, produziram frases, foi uma das aulas maravilhosas que desenvolvi com as orientações da formação do PNAIC (Participante Rosa- Cruzamento entre Memorial de Prática e Roda de Conversa).

Conforme relato apresentado, identificamos indícios de uma prática que contempla uma diversidade de estratégias metodológicas no seu desenvolvimento, orientando a professora no detalhamento do trabalho com o gênero textual na escolha de temas sugestivos, a exemplo das “Doze princesas bailarinas”, envolvendo uma proposta interdisciplinar, que exigiu na sua organização a mobilização de vários saberes necessários à prática pedagógica desenvolvida, incorporando a sua ação alfabetizadora elementos da teatralidade, em busca de alcançar os objetivos estabelecidos, demonstrando autonomia da profissional na tomada de decisão. Evidencia, em sua narratividade, exemplos que demarcam a presença da reelaboração, práticas de leitura e produção de texto que, geralmente, eram desenvolvidas “naquele estilo normal”, conforme registra a participante: “conta normal sem precisar de vestimenta [...] a sala fica naquele estilo normal nessa aula não, foi tudo diferente”.

De acordo com o relato da participante, percebemos a articulação pedagógica entre cada momento da aula, com sequência didática para a aprendizagem dos alunos, processo de ensino previamente planejado, desde sua caracterização com figurino de princesa e recursos utilizados a exemplo do castelo e o ambiente da sala, como explicita em reforço: “[...] fiz toda uma mudança na sala, eles viram que estava diferente o clima [...]”.

No que diz respeito à construção intencional dessa prática pedagógica, acompanhamos Franco (2012, p. 151, grifos da autora) ao afirmar que o professor é visto como “desencadeador de processos de aprendizagem e “acompanhador” das possibilidades múltiplas de retorno de sua ação”. Desse modo, planejar a ação docente envolve a reflexão na ação e sobre a ação, como referência para a proposição de uma nova ação refletida. Implica dizer, significa agir para a garantia das aprendizagens contemplando as necessidades dos alunos e, por conseguinte, dinamizando e diversificando a prática pedagógica do professor.

Para Vasconcelos (1999), o autêntico processo de planejamento envolve a elaboração e a exigência da realização, percebendo o plano como referência para a ação programada, embora uma das características do planejamento seja a flexibilidade, pois no seu desenvolvimento o professor vai contornando as situações desafiadoras que surgem nos processos de execução, por isso mesmo, cabe reforçar a reflexão deve ser na ação e sobre a ação.

Analisando o que foi apresentado, quanto às atividades relativas ao conto: interpretação, produção, reconto, além da produção de ilustrações, realizados em sala pela professora, percebemos que esses desdobramentos das atividades conforme constam nos excertos narrativos, potencializaram a aprendizagem dos alunos, pela maneira como foram envolvidos na atividade, como se transportaram para o fantástico clima da narrativa. Assim, o processo de alfabetização foi vivenciado pelos alunos no envolvimento com a leitura e a escrita, de forma prazerosa, levando-nos a acreditar que o conjunto de ações realizado intencionalmente, focalizando objetivos estabelecidos para o ensino de conteúdos próprios do processo de alfabetização, de fato, preparam as crianças para novas aprendizagens a serem articuladas para além da escola, no seu uso social. Quanto a esta compreensão apoiamo-nos em Brito (2007, p. 3), ao afirmar que “[...] o desenvolvimento da escrita na criança está relacionado às práticas cotidianas socioculturais de participação em eventos de leitura e escrita”. Entendimento que vai ao encontro da narrativa apresentada pela participante Rosa, ao discorrer sobre o planejar e reelaborar a prática alfabetizadora.

A compreensão que emerge, ao lado de outras tantas, é que o contexto da formação deve comprometer-se em oportunizar aos professores conhecimentos, competências e habilidades para desenvolver profissionais reflexivos e autônomos, contribuindo com seu fazer cotidiano. Desenvolvendo a “[...] capacidade de refletir sobre a própria prática [...], com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Corroborando com a compreensão apresentada pelo autor, evocamos Franco (2012), que nos orienta a compreender o quanto, em razão da ausência da reflexão, a mediação da prática

pedagógica tem sido dificultada e pouco potencializada na escola, em termos de aprendizagem desejada para cada ano escolar. Diante da realidade vivenciada nesses últimos anos (COVID-19), necessitamos que seja assumido o compromisso pela gestão pública, pensar e implementar políticas afirmativas permanentes e valorativa, no que diz respeito à formação de professores alfabetizadores, visto que demandas surgem cotidianamente na área da alfabetização.

Quanto à reelaboração de práticas pedagógicas alfabetizadoras, a participante Flor de Laranjeira narrou:

Trabalhei em uma turminha difícil, em que professor demorava pouco, já tinha mudado de professora outra vez. Fui convidada pra assumir essa turma no segundo semestre. Nos primeiros dias fiquei ouvindo os relatos deles durante a aula, [...] eram indisciplinados [...], logo comecei a pesquisar uma estratégia para conseguir ministrar as aulas [...] e decidi iniciar pela leitura deleite, porém era de um modo diferente. Chegava na sala todos os dias, recitava a leitura deleite de forma decorada, [...] pois era a maneira de chamar atenção dos alunos [...], eu sabia que ler na frente não dava certo, [...] olhando pro papel. Eu decorava, fazia os fantoches, levava e começava a fazer a leitura com eles todos os dias. No primeiro dia que eu recitei, ficou todo mundo quietinho, ainda quiseram começar [...] mais ficaram quietinho, ficava rodeando a sala, mudei a sala, organizei em círculo [...] passando perto de cada um, lendo e mostrando o fantoche [...] mostrava o livro com as imagens, ai eles começaram a ficar quieto [...] logo percebi que a estratégia estava dando certo [...] então comecei a tentar contextualizar minha aula em cima de leitura [...] usando paradidáticos, escolhia nas caixas de acervo do PNAIC [...] ai eu comecei [...] tudo que eu ia fazer, envolvia eles, [...] como a leitura deu certo, [...] inventei [...] que todo dia alguém iria levar um livro pra casa pra ler [...], eles combinavam com a família [...] escolhia um livro e a forma como fazer o reconto desse livro na sala [...] usando fantoche [...] algo para [...] apresentar o livro. A estratégia começou a funcionar e [...] todo dia um queria levar o livro, [...] depois que eles contavam a história [...] eu contextualizava minha aula em cima daquele livro, se eu ia fazer o ditado, o ditado era as palavras do livro, se eu ia fazer frase, as frases vinham do livro [...] [...] dava vida aquele livro, e a gente começou a trabalhar em cima disso tudo que eu fazia em sala de aula era contextualizada com a leitura primeiro deles [...] a leitura criativa acalmavam eles [...] todos os dias [...] eu passava horas realizando esse trabalho inicial, [...] pra eles era uma alegria [...]e eles começam a pegar o gosto [...] as experiências formativas do PNAIC, me ajudava a articular ideias [...], enfim no final do ano nós conseguimos lograr êxito nessa turminha [...] era dessa forma, que as aulas aconteciam (Participante Flor de Laranjeira - Cruzado entre Memorial de Prática e Roda de Conversa).

Analisando a narrativa da professora Flor de Laranjeira, depreendemos que a experiência contempla um aspecto diferenciado da prática, a exemplo do que já foi mencionado por outras narradoras ao registrarem sua atuação a partir de determinado desafio: assumir uma turma que não estava progredindo ou uma turma com histórico de rotatividade de professores. Nessa direção, a mencionada participante, desafiando-se a fazer algo diferente, seja no sentido de novidade em sala de aula, seja no propósito de rever estratégias didáticas de envolver mais as crianças no cenário da aula, para dar conta da tarefa assumida “uma turma com histórico de

rotatividade docente”, revela que se sentiu provocada a fazer uma reflexão crítica sobre a postura adotada na condução didática desse trabalho.

Ao fazer esse exercício reflexivo, a professora registra que procurou identificar o centro de interesse dos alunos, a partir da avaliação diagnóstica, assumindo a decisão de utilizar uma estratégia bastante adotada no PNAIC, no caso, a leitura deleite, tendo em vista que essa modalidade contribui para o desenvolvimento da turma, notadamente, prendendo a atenção da criança. Portanto, reforçamos que leitura deleite constitui uma estratégia que motiva os alunos, que colabora para o engajamento de todos, suscitando o interesse da turma em aprender. Conforme Liberali (2012), as ações da reflexão crítica são vistas como um processo de reelaboração da ação realizada, pois instrumentalizam os educadores para compreensão do processo de descrever e reconstruir suas práticas, à medida que vão propiciando melhor entendimento de seu cotidiano, ampliando sua autopercepção em relação à própria ação, como aconteceu com a participante Flor de Laranjeira.

Em seu relato, percebemos algumas evidências que se aproximam da compreensão de Liberali (2012), embora sentindo falta de uma descrição com maior riqueza de detalhes acerca do que foi desenvolvido durante a aula, mesmo assim, o sentimento é de que constatamos que houve reelaboração da prática pedagógica, desde que a participante mostra, ao longo da sua escrita, a capacidade de planejamento para enfrentamento das dificuldades em sua sala de aula. De acordo com Imbernón (2011), o profissional é capacitado quando consegue planejar sua tarefa, pensando seu contexto e se incluindo como facilitador de aprendizagens, pensando estratégias que fomentem a participação ativa das crianças.

A maneira como a professora Flor de Laranjeira procurou e decidiu reelaborar sua prática, conforme consta em seu relato, expressa sua disposição em dar ênfase ao ensino da leitura e da escrita na prática alfabetizadora. De forma inventiva e criativa foi colocando em prática suas estratégias desenvolvidas em meio ao seu contexto, diante de suas necessidades, levando-nos a conceber que precisou refletir sobre sua prática pedagógica, refazer caminhos e possibilidades de reelaboração dessa prática a fim de promover a alfabetização de uma turma supostamente intitulada “difícil”.

Para Brito (2007, p. 4), “A prática alfabetizadora deve levar a criança ao mundo letrado através do acesso a diferentes formas de leitura e de escrita, ampliando seus saberes linguísticos a partir do uso reflexivo da língua nas variadas situações de seu funcionamento”. A autora explicita a importância da diversidade da prática de leitura e, nessa perspectiva, podemos confirmar através do relato da participante sobre o trabalho contextualizado, que havia

planejamento prévio diante da escolha dos paradidáticos, para que (re)organizasse sua prática pedagógica, com vistas à participação ativa dos alunos “[...] e eles começam a pegar gosto [...]”.

O contexto complexo da alfabetização abordado pela professora, ao trazer memórias de sua prática alfabetizadora, remete-nos à compreensão da necessidade de contínuo processo de reflexão: “com o que faz”, “por que faz” e “como deve fazer”, desenvolvendo o recomendado movimento de fazer, avaliar, reelaborar. Ou seja, construindo, desconstruindo, começando novamente, acompanhando e buscando outras possibilidades de realizar atividades, imprimindo novos formatos e caminhos de exercitar sua prática alfabetizadora (FRANCO, 2012). Nesse contexto, percebemos que o fazer cotidiano requer saberes diversos, em razão da complexidade da prática alfabetizadora, para a produção de um ambiente alfabetizador e facilitador da aprendizagem.

Em prosseguimento a esse olhar analítico e reflexivo sobre a reelaboração da prática pedagógica, apresentamos, seguir, a narrativa da participante Antúrio:

Escolhi a prática de um paradidático, e o dente ainda doida, esse foi um livro [...] interdisciplinar, ele falava de várias coisas, [...] foi explorado de várias maneiras na sala de aula. Primeiro fiz a exposição da história em um livro gigante, onde a cada página se via a satisfação dos alunos. Segundo cada aluno lia uma página, depois foi feita a interpretação de uma forma divertida, onde todos participavam [...]. Era trabalhada a reescrita da história, os alunos cada um queria fazer a sua ilustração mais bonita e ainda queria dar outro final para a história. Fizemos vários teatrinhos com o tema de cuidar dos dentinhos, [...] produzimos probleminhas onde a gente simulava quanto o jacaré teria que gastar por não ter cuidado dos dentinhos. Aí eles falavam do jacaré e levavam para eles o que aprendiam, [...] tinham que cuidar dos dentinhos [...] nós fizemos muita leitura compartilhada, e na culminância fizemos até uma mesa com as pernas de livros [...] várias apresentações [...] entre elas, a apresentação do paradidático por um aluno, pra toda a escola. Tivemos grande êxito com as atividades de alfabetização [...] foi muito bom trabalhar esse paradidático, pois permitiu explorar várias temáticas importantes para a vida dos alunos, como cuidar dos dentes (Participante Antúrio- Roda de Conversa).

A prática narrada pela participante Antúrio voltada para a alfabetização e letramento, contempla uma abordagem interdisciplinar, uma das temáticas trabalhadas nos encontros formativos do PNAIC, envolvendo, por exemplo, a ludicidade para propor aos alunos a reflexão sobre a saúde bucal, a matemática, a leitura e a escrita, abrangendo vários conteúdos. A participante mostra que com essa prática, incorporou um outro modo de trabalhar as noções básicas de higiene, trocando o contexto tradicional e incluindo questões problemas, a fim de resolver uma situação cotidiana, ensinando com base na leitura, interpretação e resolução de problemas de forma criativa.

Nos dizeres narrativos da professora, foi satisfatório os resultados ao desenvolver essa prática, pela participação dos alunos de forma ativa em todo o processo. Assim, consideramos que as práticas relatadas pela professora são inventivas ou têm potência inventiva, no sentido de que apresentam uma prática não pautada na repetição, “[...], mas em movimentos inéditos que se inscrevem pela via das linhas de fuga” (HORN; OLEGÁRIO, 2019, p. 114).

Para Franco (2012, p. 159), “[...] A Sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolvem e com ela dialoga”. Ou seja, quando o professor dialoga de forma consciente com a necessidade dos seus alunos, concomitantemente está mostrando nuances de reelaboração de sua prática pedagógica em busca da garantia de aprendizagem no cotidiano da alfabetização, “testando e refletindo” como reforça a autora em tela (p. 160). Assim, reorganizando e recriando sua prática vai percebendo o que deve ser realizado de outro modo, pela via da reelaboração.

A síntese dessa unidade exposta na Figura 30, traz em sua composição ilustrativa elementos das narrativas das participantes, de como reelaboraram, quando necessário, sua prática pedagógica no ciclo de alfabetização, com base, inclusive, nas contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC.

Figura 30 – Elementos da formação evidenciados nas práticas pedagógicas alfabetizadoras reelaboradas em Altos-PI

Polinizando a prática pedagógica dos professores alfabetizadores	Leitura, escrita e oralidade a partir do uso da teatralidade
	Uso do gênero textual conto com envolvimento prazeroso das crianças
	Diagnóstico dos interesses/necessidades dos alunos
	Leitura deleite como estratégia metodológica
	Estratégias de leitura diversificadas
	Envolvimento dos alunos nas atividades
	Uso de gêneros textuais diversificados
	Caracterização de personagens da literatura infantil
	Organização da disposição da sala (em círculo)
	Propiciação de um ambiente agradável
	Diálogo/questionamento/situações-problemas
	Reconto de histórias
	Produção de ilustrações
	Uso de recursos visuais para contação de história
	Contextualização da aula com base em paradidáticos
	Envolvimento da família
Temáticas interdisciplinares	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados da pesquisa referentes à segunda unidade temática de análise (2021).

Com essa Figura 30, que sintetiza a polinização da prática pedagógica dos professores alfabetizadores de Altos-PI, encerramos esta seção do estudo, na qual predominou nosso olhar analítico sobre o conjunto de narrativas das professoras participantes, ao tempo em que evidenciamos e reiteramos a presença e a ocorrência do fenômeno “reelaboração da prática pedagógica no ciclo de alfabetização”. Anunciamos, assim, que na seção, a seguir, encaminhamos e registramos as considerações finais desta Dissertação.



6 BORBOLETAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

6 BORBOLETAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu alcançar os objetivos elencados, garantindo a consecução do objetivo geral e evidenciando aspectos relevantes da literatura quanto à formação continuada de professoras e suas práticas pedagógicas alfabetizadoras; sobre a importância de investimentos permanentes e qualificados nas várias dimensões que abrangem essas políticas de formação, adotando um ciclo permanente de valorização da profissão nos mais diversos aspectos que contribuem para que a escola alcance seu objetivo social que é a aprendizagem dos alunos em meio aos diversos contextos de mudanças e transformações da sociedade. Assim, nesta seção, apresentamos uma síntese resultante do estudo, incluindo os contributos da formação continuada para a prática pedagógica alfabetizadora, além dos fios para futuras pesquisas envolvendo a formação continuada de professores alfabetizadores.

Na primeira seção que deu forma a esta dissertação, intitulada “Transformando-me como as borboletas: das afetações experienciais vivenciadas ao objeto de estudo”, uma travessia que nos convida a fazer uma analogia com as fases da metamorfose das borboletas, decidimos pela narração de um percurso (auto)biográfico, produzido mediante as memórias que se tornaram referências para um processo de mudança pessoal e profissional, compreendendo que o sujeito vai se formando a partir das experiências vivenciadas e das aprendizagens auferidas em seu percurso de vida. Nessa circunstância, tomamos consciência das experiências que marcaram a existência da pesquisadora na infância, na trajetória escolar e familiar, ingresso no serviço público, na docência, e seu desenvolvimento profissional, até o encontro com o objeto de estudo. A partir do qual foi tomando forma esta pesquisa: Dissertação de Mestrado, prestando-se como fonte que materializa as experiências vivenciadas na trajetória de inserção na política de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Altos-PI, no âmbito do PNAIC.

A investigação dos fios desse processo (auto)formativo em que estivemos imersas, ajudou-nos a traçar um projeto de vida, buscando ascensão profissional qualificada para atuar em meio às demandas profissionais com autonomia e capacidade inventiva, mediada pela prática da reflexividade. O fato de estarmos à frente da coordenação local do PNAIC, em Altos-PI, coloca-nos frente a frente de muitos desafios, possibilitando-nos novas aprendizagens fortalecendo nosso desenvolvimento profissional.

O exercício narrativo vem ganhando sentido diante da percepção de sua potência para a dimensão subjetiva, propiciando afetos e, ao mesmo tempo, contribuindo com o processo de reflexão quando partilhado, seja por fontes orais, seja por fontes escritas. Constituído-nos tanto

na vida pessoal como profissional, pelas experiências que foram acontecendo, possibilitando-nos transformações. Assim, como Benjamim (1987, p. 15) fala em sua epígrafe “[...] que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”. É, nesta mesma perspectiva, que rememoramos a experiência formativa vivida no âmbito do PNAIC.

Percebemos, à medida que narramos, diante de nossa trajetória de inserção nas políticas de formação continuada de professoras alfabetizadoras, no município de Altos-PI, produzimos sentidos nos acontecimentos vividos e rememorados que potencializaram nosso desenvolvimento profissional, produziram testemunhos de desafios e de superação, ao longo de trajetórias de vida e formação. Com base nas narrativas e de posse das memórias das participantes, nossa preocupação voltou-se para o delineamento e concretização da escrita nesta parte conclusiva, tendo como referência a questão-problema: quais os contributos da formação continuada para a reelaboração da prática pedagógica de professores Alfabetizadores em Altos-PI? E nessa escrituração final apresentar respostas ao questionamento inicial.

Para tanto, no presente relatório, seguimos com a metáfora da metamorfose das borboletas, por entender que a vida é um ciclo que está em permanente mudança, assumindo um movimento cíclico, o que não é diferente no contexto dessa mudança na escola. Assim, assumimos a ideia de transformação, à medida que descrevemos os desafios representados pelas etapas que integram a metamorfose, investindo em situações que nos fizeram ascender profissionalmente, conforme demonstramos ao longo da seção inicial desse relatório.

No contexto da pesquisa empírica, o percurso metodológico seguiu uma abordagem qualitativa, tendo como dispositivos de produção de dados a análise documental, permitindo a contextualização do pacto referendada pelos documentos oficiais e/ou aqueles produzidos em nível local, no contexto do PNAIC, além do Memorial de práticas que oportunizou a escrita autobiográfica. Nessa escrita de si, as participantes rememoraram experiências formativas vividas no âmbito do Pacto e de como teceram reflexões em torno de sua prática pedagógica alfabetizadora. Com a Roda de conversa, outro dispositivo de produção de dados, oportunizamos às participantes momentos de polifonia entre vozes que se cruzavam na interação dialógica, alinhadas ao planejamento da pesquisa, seguindo roteiro relacionado ao objeto de estudo.

Com estes dispositivos de produção dos dados empíricos, as cinco (05) participantes que atuam em turmas do ciclo de alfabetização, professoras da rede municipal de Educação de Altos-PI, lócus da pesquisa, atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos como requisitos para sua participação na pesquisa, produziram narrativas mediadas pelas perguntas de fundo e

pelos disparados de memórias. Percebemos que, tendo em vista o período decorrido dos processos formativos (nove anos), as participantes rememoraram contextos formativos mais gerais, distanciando-se no que tange a registros de detalhes das práticas pedagógicas desenvolvidas concomitantes com os processos formativos. Razão que nos fez lançar mão das rodas de conversas, *online*, através do Google Meet, para preencher lacunas deixadas pelas narrativas das participantes a respeito de suas práticas pedagógicas alfabetizadoras, permitindo potencializarmos os diálogos entre as participantes, mediados pelos atravessamentos e pelos fios acionados por meio de registros fotográficos de eventos do PNAIC, produzindo narrativas que, posteriormente, originaram as unidades temáticas de análise.

As narrativas produzidas foram analisadas com base na técnica de análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014), fundamentado em três tempos: Pré-análise, com a leitura cruzada; Leitura temática com as unidades de análise descritivas e Leitura interpretativa-compreensiva do corpus. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar os contributos da formação continuada para reelaboração da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras em Altos-PI. Para atingi-lo apropriamo-nos das narrativas das participantes entrelaçando-as com a teorização acerca da formação continuada de professores alfabetizadores. As leituras foram importantes, indispensáveis, visto que fazem parte dessa composição e, assim, fomos identificando os autores com os quais dialogaríamos na produção de conhecimento, contemplando o objeto de estudo.

Diante dessa base teórica, traçamos uma lógica para estabelecimento das unidades temáticas de análise, mediada pelas fases da metamorfose, iniciando com a seção: “As bases para o processo de multiplicação das borboletas na cidade de Altos-PI: aspectos contextuais da formação continuada no âmbito do PNAIC”. Traçamos, então, a contextualização da política em nível local, descrevendo o início do processo formativo. Em prosseguimento ao processo de metamorfose, definimos a seção “A multiplicação das borboletas em Altos-PI: formação continuada de professoras alfabetizadoras e a reelaboração da prática pedagógica”, que contém as seguintes subdivisões: “A larva no processo de transformação: princípios e fundamentos da formação continuada que orientaram as ações do PNAIC”; “A crisálida: contemplando as necessidades formativas como possibilidades para a reelaboração da prática pedagógica no ciclo de alfabetização”; e “A borboleta: polinizando a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em Altos-PI”. Reiteramos que essa organização apresenta uma lógica com base na ideia de transformação que foi nos ajudando a responder ao proposto nos objetivos específicos delimitados na pesquisa.

Com a contribuição da literatura posta sobre a formação continuada de professores alfabetizadores e os cruzamentos com as narrativas das participantes, evidenciamos os contributos da formação continuada para reelaboração da prática pedagógica dos professores alfabetizadores em Altos-PI. Partimos, nesse sentido, do investimento realizado pela gestão municipal com a política de formação, propiciando: a) condições humanas através da disponibilização da coordenação local com exclusividade para acompanhar as ações do PNAIC, pois os professores foram melhor assistidos em suas necessidades formativas; b) condições estruturais (pedagógica e tecnológica) do ambiente formativo; e c) desenvolvimento das ações formativas com todos os professores do ciclo, na coletividade. Ainda, pela adesão dos professores alfabetizadores aos processos formativos em serviço, gerando uma cultura de formação; parceria, pela atuação da gestão escolar no chão da escola, acompanhando e colaborando com os professores para o desenvolvimento das práticas pedagógicas (tanto na sala de aula como em outros espaços não escolares), além da parceria com a família, que apoiou as atividades propostas pela escola, propiciando experiências de aprendizagens.

Para atingirmos o objetivo geral, traçamos três objetivos específicos, sendo que, no primeiro, descrevemos os processos de institucionalização da formação continuada de professoras alfabetizadoras no município de Altos-PI, contemplado na quarta seção do relatório, identificado como “as bases para o processo de multiplicação das borboletas na cidade de Altos-PI: aspectos contextuais da formação continuada no âmbito do PNAIC”, abrangendo o subtópico: o ovo, início do processo de metamorfose: alfabetização em Altos e processos formativos vivenciados pelas professoras alfabetizadoras.

No tocante a esse objetivo específico, debruçamo-nos sobre os documentos oficiais produzidos pelo município durante a institucionalização do Pacto e percebemos a importância que foi fazer a contextualização da política de formação continuada de professoras alfabetizadoras no âmbito do PNAIC, pois possibilitou a sistematização da memória do Pacto no município, apresentado desde o lançamento oficial nas esferas nacional, estadual e municipal, bem como o desenvolvimento de um volume significativo de ações formativas e pedagógicas através dos registros fotográficos.

Percebemos como resposta ao primeiro objetivo específico, partindo da síntese produzida nesta seção, que no processo de institucionalização da política de formação continuada de professoras alfabetizadoras no município de Altos-PI, foram evidenciadas através da contextualização, fundamentada em documentos oficiais e/ou registros fotográficos disponibilizados, que o compromisso como ente federado, a composição da equipe de trabalho frente ao programa, a configuração do programa em nível local, a adesão pelos professores aos

processos formativos, o comprometimento da equipe com as ações formativas do PNAIC em Altos-PI, o trabalho colaborativo entre coordenação local, gestão escolar, gestão municipal e a família, a articulação com uma rede de parceiros, para o fortalecimento das ações formativas no período de institucionalização do Pacto em Altos-PI, o planejamento como necessidade constante para as formações inventivas e criativas, a realização das atividades formativas num espírito de equipe e alegria, as orientadoras de estudos e Coordenação local, um trabalho de parceria e a cultura de formação, todos esses pontos foram de extrema relevância para demonstrar o quanto serviram de embasamento para fortalecer a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, organização dos ambientes educativos no contexto escolar e extraescolar subsidiando possibilidades para o desenvolvimento profissional, evidenciando que o investimento financeiro na política implantada no município fomentou as condições efetivas para o desenvolvimento dos processos formativos numa configuração local exitosa.

A descrição da institucionalização do PNAIC em Altos-PI, não exige a política de formação continuada da presença de conflitos de interesses, desafios, opiniões divergentes, dificuldades de desenvolvimento de atividades pedagógicas na sala de aula, investimento financeiro pessoal de recursos na sala de aula, ou até mesmo falta de empatia pelo Pacto, embora nas narrativas das participantes não sejam identificados esses aspectos. Por isso, compreendemos que os aspectos positivos se sobressaíram, possibilitando crescimento pessoal e profissional dos professores alfabetizadores, ressaltando a existência dos negativos para não deixar transparecer uma visão romântica de que só existem flores.

Para consecução do segundo objetivo específico, compreender como os princípios da formação continuada no âmbito do PNAIC são percebidos pelas professoras alfabetizadoras, foram oportunizadas às participantes perguntas de fundo, no Memorial de prática e disparadores de memória nas Rodas de conversa, que permitiram com que narrassem suas percepções quantos aos princípios que orientaram as ações do Pacto, destacado no tópico “a larva no processo de transformação: os princípios e fundamentos da formação continuada que orientaram as ações do PNAIC”.

As narrativas revelaram que as professoras perceberam a presença de cada princípio, mesmo deixando, às vezes, de nomeá-los, em contrapartida, evidenciaram a importância como sustentação para o desenvolvimento da política de formação continuada de professores alfabetizadores. Quanto aos princípios estes se apresentam como fios que unem os eixos do programa, permitindo que as ações do PNAIC adentrassem a escola, contribuindo para a reelaboração/ reconstrução das práticas pedagógicas alfabetizadoras na sala de aula.

Apresentamos como evidências a percepção das professoras da prática da reflexividade nas formações; no trabalho com projetos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e prazerosas, com ênfase no planejamento; mobilização de saberes, no desenvolvimento de projetos; a constituição da identidade profissional, com a busca constante de novos saberes e a necessidade do contato com as novas aprendizagens; a socialização, com a troca de experiências entre os pares nos encontros formativos e seminário final, no planejamento de forma coletiva e na cultura de formação; o engajamento, demonstrado no interesse em participar das formações e no empenho no desenvolvimento dos projetos; e, a colaboração, percebida pela garantia de condições para a efetivação da política de formação em Altos-PI, pela partilha da criatividade e no regime de colaboração entre a gestão.

Por fim, quanto ao terceiro objetivo específico, analisar em que aspectos a formação continuada contribui para a reelaboração da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, desmembramos as análises em dois subtópicos para responder a esse objetivo. Primeiro subtópico, “A crisálida: contemplando as necessidades formativas como possibilidades para a reelaboração da prática pedagógica no ciclo de alfabetização”, buscamos evidenciar as necessidades formativas contempladas no PNAIC em Altos-PI, extraído dos relatos cruzados das participantes, os elementos da formação que contribuíram para reelaboração da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras.

São reveladas nas narrativas das participantes, as necessidades formativas discutidas no PNAIC, como experiências formativas nos diversos tempos de estudos, enquanto temáticas que subsidiam as práticas alfabetizadoras: trabalho com projetos didáticos e desenvolvimento de atividades interdisciplinares; planejamento coletivo/participativo; projetos com temáticas sociais do momento, exigindo planejamento das práticas pedagógicas a partir das sequências didáticas norteadoras da ação docente; momentos formativos inovadores e alegres; atividades desenvolvidas mediadas pelos paradidáticos; rotina do ciclo de alfabetização: leitura deleite, literatura, jogos, brincadeiras, estratégias diversificadas e cultura de formação.

No segundo subtópico, que complementa a resposta ao terceiro objetivo específico: “a borboleta: polinizando a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em Altos-PI”, buscamos os elementos da formação evidenciados nas práticas pedagógicas alfabetizadoras reelaboradas, no sentido de serem reconstruídas, mediante o exercício da reflexão sobre a prática, no sentido da tomada de consciência das necessidades das crianças e na reelaboração/reconstrução das práticas alicerçadas na unidade teoria/prática, promovendo experiências de aprendizagens necessárias ao desenvolvimento da criança.

Dentre as evidências do estudo, citamos as práticas pedagógicas alfabetizadoras reelaboradas para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade a partir do uso da teatralidade, uso do gênero textual conto, com envolvimento prazeroso das crianças, diagnóstico de interesses/necessidades dos alunos; incorporação da leitura de prazer como estratégia metodológica; uso de estratégias de leitura diversificadas; busca pelo envolvimento dos alunos nas atividades; uso de gêneros textuais diversificados; caracterização de personagens da literatura infantil; organização da disposição da sala (em círculo); propiciação de um ambiente agradável; diálogo/questionamento/situações-problemas; reconto de histórias; produção de ilustrações; uso de recursos visuais para contação de história; (re)contextualização da aula com base no paradigmático; envolvimento da família e de temáticas interdisciplinares.

Compreendemos sobre a necessidade de que os profissionais no seu cotidiano se conscientizem acerca da necessidade de ampliação de seus conhecimentos, inclusive como possibilidade de mobilidade intelectual, que leva ao desenvolvimento de sua autonomia e o desenvolvimento profissional. Assumam, desse modo, a postura de incompletude e, por isso, se coloquem na posição de sujeitos aprendentes, entendendo que a partir do processo inventivo, abrem-se possibilidades para a mudança e para a transformação, requisito permanente em meio a um tempo de profundas transições/mutações na sociedade e na educação sobremaneira. Assim, a convicção é de que estamos certos em relação ao alcance do objetivo do estudo, respondendo à questão-problema que originou a pesquisa.

Somos conscientes de que este trabalho apresenta limitações, pois, em seus resultados certamente não conseguimos abranger plenamente a política desenvolvida, principalmente em razão da amplitude do processo formativo que aconteceu no município de Altos-PI, tanto em relação à dimensão temporal quanto em relação ao quantitativo de participantes, pois, além de um tempo prolongado, foi desenvolvido com um pequeno quantitativo de professoras participantes, abrangendo apenas um dos perfis envolvidos nos processos formativos, ou seja, as professoras do ciclo de alfabetização. Assim, os resultados apresentados são, na verdade, mais indicativos do que conclusivos, com espaços para outros estudos que possam ampliar e aprofundar os resultados revelados.

É importante destacar que não buscamos generalizações, interessa-nos alcançar proposições a fim de materializar as contribuições da política formativa do PNAIC, referendada na percepção das professoras alfabetizadoras que, diligentemente, contribuíram com a produção de conhecimento sobre essa temática. Dizemos, pois, ao tempo em que nos encaminhamos para seu encerramento, deixamos sugestão de prosseguimento de estudos acerca da formação continuada de professores alfabetizadores, investigando, talvez, sobre necessidades formativas

em tempo de Covid-19 e seus desdobramentos e mutações, sob a lente narrativa de profissionais que desenvolveram sua profissionalidade frente ao ensino remoto, em turmas do ciclo de alfabetização.

E, assim, para encerrar este estudo, externamos a alegria de experienciar esta pesquisa, de viver este acontecimento acadêmico-científico de valioso sentido de superação diante de todos os desafios que nos acompanharam, mas que, ao mesmo tempo, serviram de estímulos para prosseguirmos. Materializar essa experiência é dar continuidade à história. Esperamos que as professoras alfabetizadoras acreditem que este é um caminho possível e que, portanto, façam investimentos na formação continuada, dentro de suas possibilidades, na convicção de que as oportunidades podem resultar em crescimento pessoal e profissional.

Dizemos, por conseguinte, que essa narrativa representa fios que teceram uma história vivida, permitindo-nos bem realizar os entrelaçamentos de fios que compõem o estudo, permitindo-nos, por conseguinte, uma tessitura viabilizadora de futuras narrativas. E, por oportuno, retomamos Benjamim (1987), para consignar que esse momento não é um ponto final, mas a chave para abertura de outras novas experiências e possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, deixando em aberto um aspecto de continuidade do processo de metamorfose das borboletas, em seu movimento cíclico transformador.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223/pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa-PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 1-28, 2018.
- ALTOS. SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Altos-PI. **Projeto a Grande Jogada**, Altos, 2014.
- ALTOS. SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Altos-PI. **Projeto Vou te contar**, Altos, 2017.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista brasileira de educação**, p. 62-74, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2021.
- ANFOPE. **IX Encontro Nacional da Anfope**. Campinas, Documento final. Brasília. 1998.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, Volume I, Trad. Sergio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de pesquisa**, n. 120, p. 75-110, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4yvdc8Tm5P9XYL4jfzCx7zH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: Ed.UFRN; São Paulo: Paullus, 2010.
- BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 dez. 1996.
- BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular -**BNCC**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. 2018. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. **Rede Nacional de formação continuada de professores de Educação Básica**. Orientações Gerais. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012a**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

BRASIL. **Entendendo o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento orientador. 2012b. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12390733-Entendendo-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-aspectos-gerais.html>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. SEB/DAGE. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Formação do professor alfabetizador: caderno de Apresentação**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. SEB/DAGE. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 04 dez. 2021

BRASIL. **Resolução CD/FNDE 4, de 27 de fevereiro de 2013**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4306-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-4,-de-27-de-fevereiro-de->

CARVALHÊDO, J. L. P.; BRITO, K. D. S. S. **Avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização**: uso dos resultados em favor da aprendizagem. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, A. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1556-1575, out./dez. 2016.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DESMARAIS, D. El enfoque biográfico. Traducción: Francesca Salva Mùt. Universidad de las Islas Baleares. *In*: GAUTHIER, B. (org.): **Recherche sociale**. De la problématique à la collecte des données. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2009. p. 361-389.

DESMARAIS, D. El enfoque biográfico. **Cuestiones pedagógicas**, v. 20, p. 27-54, 2009.

DIAS, R. O. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na educação**: teoria & prática, v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313>. Acesso em: 01 out. 2021.

ENGERS, M. E. A. Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. *In*: ENGERS, M. E. (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 65-74.

ESCUADERO, J. M.; TRILLO, F. O desenvolvimento profissional dos professores. Crise do currículo, das práticas, dos efeitos da formação docente? *In*: FLORES, M. A.; MOREIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. R. **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. Portugal: De Facto editores, 2017. p. 73-84.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA JÚNIOR, R. P. Trabalho, teleologia e causalidade: as formas originárias da práxis social em Lukács. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 572-581, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p572>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto Editora, Ltda., 1999.

GARCIA, R. L. (org.) **A Formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 01 set. 2021.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2021.

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

HARTMAN, H. J. Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento. Porto Alegre: AMGH, 2015. 328 p.

HENZ, C. I.; SIGNOR, P.; SOARES, I. Andarilhando: movimentos que se entrelaçam em Marie-Christine Josso e Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 3, p. 750-775, 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12379>. Acesso em: 01 set. 2021.

HORN, C. I.; OLEGÁRIO, F. Inventário de notas para uma formação docente inventiva. **Revista Digital do LAV**, v. 12, n. 1, p. 110-123, 2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/dc97/85ef8c6b6ed4193cd9aaf5ec12d78081a507.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M. C. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista@ mbienteeducação**, v. 2, n. 2, p. 136-199, 2009.

LARROSA, J. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 8. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LIMA JUNIOR, E. B. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 10 out. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.E., 2014.

MACEDO, R. S. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Prefácio Remi Hess. Salvador :EDUFBA, 2009.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, v. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 dez. 2021.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

METAMORFOSE. documentário. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DAH2BXDY1T0>. Acesso em: 5 jan. 2021.

METZLER, M. C.; CARPENA, L. B.; BORGES, R. M. R. Fenomenologia como filosofia e como método de investigação em pesquisas educacionais. *In*: ENGERS, M. E. A. (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em ação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 75-83.

MIGNOT, A. C.; SOUZA, E. C de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**, v. 16, n. 32, p. 10-33, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015010>. Acesso em: 13. jun. 2021.

MOMBERGER, C. D. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 5, p. 523-536, set.-dez. 2012.

MORAES, D. Z.; SOUZA, E. C. de. Pesquisa (auto)biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 1, n. 1, p. 10-13, 2016.

MOURA, A. F.; LIMA, M. da G. S. B. A Reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/23ac2587640666ea1799b2197c7b1f00/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812>. Acesso em: 01 ago. 2021.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 699-716, 2016.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. Memória e formação de professores. *In*: SOUZA, E. C. de. Biografia, histórias de vida e práticas de formação. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2021.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2021
- NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 143-175.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/index>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M. de; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, v. 43, p. 47-76, 2018.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.
- PARISOTTO, A. L. V.; OLIVEIRA, A. R. de. Formação docente: uma reflexão sobre os princípios norteadores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Revista Teias**, v. 17, n. ed. esp., p. 194-208, 2016.
- PASSEGI, M. da C. Memórias autobiográficas: escrita de si como arte de (re)conhecimento. *In*: CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C. de. (org.). **Memórias, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19-49.
- PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, 2016, v. 41, n. 1, p. 67-86. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195624>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de. **Pesquisa (auto) biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 63-81.
- PASSEGGI, M. da C.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. A. M. de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016.

PIAUI. **Programa Palavra de Criança**. Disponível em:
<https://www.meionorte.com/politica/governo-do-estado-e-unicef-reafirmam-parceria-no-programa-palavra-de-crianca-217321>. Acesso em: 10 de fev. de 2021.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, C. L. L.; BARREIRO, C. B.; SILVEIRA, D. N. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, nº 1, 2010.

PIRES, A. de P.; SCHNECKENBERG, M. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC: a formação continuada na prática dos professores alfabetizadores. **Práxis Educativa (Brasil)**. 2018. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89457516012/89457516012.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história da formação. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005. p. 45-60

RACIERE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental org, 2005.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, v. 40, n. 26, p. 69-96, 2011.

RICOEUR, P. **A metáfora viva**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Rio de Janeiro: Edição 70, 2005.

RODRIGUES, A. J. **Metodologia científica**: complexo e essência para a vida universitária. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3.ed.rev.atual. Curitiba: Ibpx, 2007.

SANSOLOTI, S. de O.; COELHO, M. N. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. Disponível em:
<https://revista.institutoiesa.com/wp-content/uploads/2019/09/26-DESENHO-OU-RABISCOS-NILDA.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

SOUZA, E. C. de. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, E. C. de. Acompanhar e formar-mediador e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. *In*: PASSEGI, M. da C.; SILVA, V. B da (org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SOUZA, E. C. Biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2021.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, N. C. A. T. de; LOURENÇO, R. S. S. L.; PASSALACQUA, F. G. M. A receptividade de professores alfabetizadores às iniciativas de formação continuada: entre apropriações, desvios e reempregos. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Nathalia-Cristina-Souza/publication/342142799>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização. 5^a ed. São Paulo: Libertad, 1999.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 5. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ZISKIND, H. **A metáfora das borboletas**. 2000. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/cocorico/a-metamorfose-das-borboletas.html>. Acesso em: 01 jun. 2021.



ANEXO(S)

ANEXO A - OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



MUNICÍPIO DE ALTOS - PIAUÍ
Prefeitura Municipal
Secretaria Municipal de Educação –
SEMED
CNPJ Nº. 06.554.794/0005 - 45



AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Autorizamos a Pesquisadora Assistente **MARLI DE LOURDES SOUSA SILVA**, CPF nº **871.432.163-72**, Matrícula nº **20201002562**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Pesquisadora Responsável Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo, a realizar a pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUTOS PARA REELABORAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES”**, com o objetivo de Investigar os contributos da formação continuada para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores em Altos -PI, nas escolas vinculadas à secretaria Municipal de Educação de Altos-PI – SEMED, utilizando os seguintes dispositivos de produção de dados: Análise documental, Roda de conversa e Memorial de práticas.

Altos-PI, 09 de novembro de 2020.

Nairene de Sousa Lima Barros
Secretária Municipal de Educação
Portaria GABPMA nº 027/2020



APÊNDICE(S)

Apêndice A - Convite para participação da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CEE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Professor (a),

É com imensa satisfação que convidamos você para participar de nossa pesquisa, ao tempo em que esclareceremos alguns pontos importantes.

1. Título da Pesquisa

Formação continuada: contributos para a reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores.

2. Pesquisadores responsáveis



Orientadora Drª Josania Lima
Portela Carvalhêdo



Mestranda. Marli de Lourdes
Sousa Silva

3. Problema

Quais os contributos da formação continuada para a reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores em Altos-PI?

4. Objetivo Geral

Investigar os contributos da formação continuada para a reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores em Altos-PI.

5. Participantes da pesquisa

5.1 Professoras do Ciclo de Alfabetização



6 Dispositivos de Produção de Narrativa

Memorial de Prática: É a narrativa de memórias das experiências vivenciadas no contexto de suas práticas como professora alfabetizadora no período de sua participação no programa de formação continuada de professores alfabetizadores PNAIC- Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, objetivando narrar acontecimentos considerados de maior importância, dentre aqueles vividos e de interesse desta pesquisa, qual seja, formação continuada: contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores.

Rodas de Conversa: Encontros de reflexões de professores alfabetizadores. Serão cinco(05) rodas de conversa, realizadas quinzenalmente. Nossas conversas serão de diálogos, socialização de experiências e de conhecimento no âmbito da formação continuada de professores alfabetizadores, visando o alcance dos objetivos desta pesquisa.

7 Nome do Participante

Professor (a) alfabetizador (a) / Telefone /WhatsApp

8 Possível data da 1ª Roda de Conversa – Abril/2021 (Dia/ horário)

Grata por sua participação para realização deste estudo,

Marli de Lourdes Sousa Silva
Mestranda em Educação/UFPI



Apêndice B - Disparadores de memórias para subsidiar a escrita do Memorial de Prática



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

MEMORIAL DE PRÁTICAS

TEMA DA PESQUISA: *FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUTOS PARA REELABORAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES*



Metamorfoseando-se

Como as borboletas

Formar para se transformar,

Entendendo quem eu sou

E quem eu estou me constituindo



ALTOS, MARÇO DE 2021



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

TEMA DA PESQUISA:

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUTOS PARA REELABORAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS

Pesquisadora Responsável:
Josania Lima Portela Carvalhêdo
Pesquisadora Assistente
Marli de Lourdes Sousa Silva

Estimada professora alfabetizadora,

Com o intuito de produzirmos dados para nossa pesquisa, a qual traz como título: **“Formação continuada: contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores”**, solicitamos sua colaboração no sentido de narrar suas práticas pedagógicas alfabetizadoras, através do Memorial de Práticas. Ele objetiva analisar os contributos da formação continuada para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores. Destacamos que as narrativas produzidas subsidiarão nossa pesquisa que está em andamento, ressaltando que a sua participação é livre e sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

Como auxílio para a produção do Memorial de Práticas, propomos disparadores de memórias que irão nortear a sua narrativa de práticas pedagógicas alfabetizadoras. Os disparadores de memórias apresentados devem orientar sua escrita de atuação profissional como alfabetizadora, seguindo cada disparador de memória abaixo. Antecipadamente, o nosso sentimento é de gratidão pelo aceite do convite em participar de nossa pesquisa.

Grata,

Marli de Lourdes Sousa Silva

Mestranda em Educação

UFPI - PIAUI

PARTE I: DADOS DO PERFIL**1. Sexo:**

- a. Masculino
- b. Feminino

2. Idade:

- a. 20 a 30 anos
- b. 30 a 40 anos
- c. 40 a 50 anos
- d. Acima de 50 anos

3. Formação Profissional:

- a. Graduação
Área: _____ Instituição: _____
- b. Especialização
Área: _____ Instituição: _____
- c. Mestrado
Área: _____ Instituição: _____
- d. Doutorado
Área: _____ Instituição: _____

4. Tempo de exercício da docência na educação básica:

- a. 0 a 3 anos
- b. 4 a 6 anos
- c. 7 a 14 anos
- d. 15 a 25 anos
- e. 26 a 35 anos

5. Tempo de exercício da docência como professora alfabetizadora:

- a. 0 a 3 anos
- b. 4 a 6 anos
- c. 7 a 14 anos
- d. 15 a 25 anos
- e. 26 a 35 anos

4. O que posso dizer sobre minha atuação profissional?

ANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO PNAIC	APÓS A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO PNAIC

5. Quanto a sua percepção acerca da relação necessidades formativas e formação continuada, descreva, tendo como referência o PNAIC:

NECESSIDADES FORMATIVAS DA PRÁTICA ALFABETIZADORA PERCEBIDAS ANTES DO PNAIC	NECESSIDADES FORMATIVAS DA PRÁTICA ALFABETIZADORA CONTEMPLADAS PELO PNAIC
NECESSIDADES FORMATIVAS ATUAIS:	

Apêndice C - Planejamento das Rodas de Conversa

Quadro 1- Roteiro das Rodas de Conversa

RODA DE CONVERSA	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADES	PARTICIPANTES	DURAÇÃO
1ª Roda de Conversa	O projeto de pesquisa: elementos e dispositivos para a produção dos dados	Compreender a proposta de investigação a fim de colaborar com a sua execução.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento dos participantes; 2. Leitura deleite; 3. Exposição da pesquisa e orientações quanto a produção dos dados; 4. Assinatura do TCLE; 5. Entrega do material: Memorial de práticas e kit individual. 	Pesquisadora e Professores alfabetizadores do Município de Altos – PI	2 horas
2ª Roda de Conversa	A política de formação continuada e o professor alfabetizador	Rememorar a política de formação continuada do município de Altos – PI para o professor alfabetizador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento dos participantes; 2. Leitura deleite; 3. Apresentação de cartazes contendo os temas das formações continuadas no município de Altos-PI, como disparadores de memória; 4. Relato individual das formações com base na memória dos participantes; 5. Reflexão coletiva sobre a política de formação continuada do município. 	Pesquisadora e Professores alfabetizadores do Município de Altos – PI	2 horas
3ª Roda de Conversa	A percepção dos professores alfabetizadores acerca da relação necessidades formativas e formação continuada	Refletir acerca da relação necessidades formativas e formação continuada, tendo como parâmetro a política de formação continuada do município de Altos – PI para	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento dos participantes; 2. Leitura deleite; 3. Tempestade mental sobre as necessidades formativas dos professores alfabetizadores; 4. Relato individual da relação entre as necessidades formativas e os processos de 	Pesquisadora e Professores alfabetizadores do Município de Altos – PI	2 horas

		o professor alfabetizador	formação continuada vivenciados; 5. Reflexão coletiva acerca da política de formação continuada de Altos-PI para o atendimento às necessidades formativas do professor alfabetizador.		
4ª Roda de Conversa	A contribuição da formação continuada para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores	Sistematizar o conhecimento sobre as contribuições da formação continuada para a reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores	1. Acolhimento dos participantes; 2. Leitura deleite; 3. Entrega para cada participante de uma ficha contendo temas relativos ao processo de alfabetização, tais como: leitura, escrita, entre outros; 4. Escrita pelos participantes em uma ficha de práticas envolvendo os temas que foram reelaboradas antes/depois da formação continuada; 5. Socialização das práticas individuais relatadas; 6. Recebimento dos memoriais de prática.	Pesquisadora e Professores alfabetizadores do Município de Altos – PI	2 horas
5ª Roda de Conversa	A relevância das rodas de conversa e o registro narrativo através do memorial de práticas como dispositivo de reflexão, contemplando a dimensão auto formativa e conscientização	Sistematizar o conhecimento sobre as contribuições da formação continuada para a reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores.	1. Acolhimento dos participantes; 2. Leitura deleite; 3. Distribuição de quadro com uma prática narrada pelo colega no memorial de prática, sem identificação; 4. Reflexão individual da prática desenvolvida pelo colega com exercício de	Pesquisadora e Professores alfabetizadores do Município de Altos – PI	2 horas

	quanto a reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores		memória de como o participante desenvolvia essa mesma prática antes da formação e o que faz de diferente em relação à prática narrada pelo colega; 5. Socialização das reflexões individuais a partir das práticas relatadas pelos colegas; 6. Confraternização de encerramento.		
--	--	--	--	--	--

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2021).

Apêndice D - Ficha contendo temas relativos ao processo de alfabetização

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Apresentaremos para vocês duas grandes contribuições trazida pelos autores abaixo, as quais entendemos ser de fundamental importância para nossa atividade:

Para Imbernón, o processo de formação deve preocupar-se em dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos. Apresentando como eixo fundamental na formação, a “[...] capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência.” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

O professor ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer, o qual desenvolve um movimento de olhar, avaliar, refazer. Construindo, desconstruindo, começando novamente, acompanhando e buscando novas possibilidades de realizar a atividades já de outras formas. (FRANCO,2012)

Apresentamos para vocês alguns temas importantes para o processo de alfabetização, os quais foram desenvolvidos através da formação continuada de professores alfabetizadores em Altos.

- ✓ Leitura;
- ✓ Escrita;
- ✓ Oralidade;
- ✓ Ludicidade em turmas do ciclo de alfabetização;
- ✓ Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas e sua contribuição para o processo de alfabetização no ciclo;
- ✓ Jogos na alfabetização e suas possibilidades de promover o letramento;
- ✓ Projetos didáticos e o trabalho interdisciplinar no ciclo de alfabetização;
- ✓ Paradidáticos como promotor de estratégias de aprendizagens diversas (paradidáticos: A Arca, A Grande jogada, Pode não pode, O relógio, As doze princesas bailarinas, e o Dente ainda doía etc.)
- ✓ Leitura deleite como momento propiciador para produzir o prazer pela leitura nas crianças do ciclo de alfabetização;
- ✓ Cantinhos de leitura;
- ✓ Cantinho da matemática;
- ✓ Cantinho de ciências;

Apêndice E - Disparador complementar do Memorial de Prática, por ter percebido lacuna na narrativa das participantes a respeito da prática pedagógica realizada sala em aula

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

5ª roda -14/06/2021

Rememore uma aula que você tenha desenvolvido no contexto de alfabetização na época em que participou do PNAIC, qual tenha sido reelaborada a partir de seu exercício de reflexão entre a unidade teoria prática como reflexo da formação no âmbito do PNAIC descrevendo abaixo. (Descrevendo como foi o planejamento para realização da aula, que conteúdo foi abordado na aula, quais os recursos foram contemplados, como aconteceu o seu desenvolvimento e quais as aprendizagens as crianças aprenderam com a aula).

--

E ao final reflita: Que aprendizagens da formação continuada no âmbito do PNAIC é possível ser relatada nessa aula, como reflexo dessa formação a qual participava

--



Apêndice F - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **Formação Continuada: Contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores**

Pesquisadora Responsável: **Josania Lima Portela Carvalhêdo**
Instituição/Departamento: **UFPI/CCE/DMTE/PPGE**
Telefone para contato: **(86) 99003-3904**
E-mail: josaniaportela@ufpi.edu.br

Pesquisador Assistente: **Marli de Lourdes Sousa Silva**
Instituição/Departamento: **UFPI/CCE/PPGE**
Telefone para contato: **(86) 99475-0187**
E-mail: marlilourdes78@hotmail.com

Prezado professor (a)

Convidamos-lhe a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada Formação Continuada: contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores, Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo e da pesquisadora assistente Marli de Lourdes Sousa Silva e tem como objetivo investigar os contributos da formação continuada para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores em Altos –PI.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelas pesquisadoras em todas as páginas, devidamente numeradas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com a pesquisadora responsável.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável ou com a pesquisadora assistente pela pesquisa, respectivamente, nos seguintes telefones: (86) 99900 3904 – Josania Lima Portela Carvalhêdo (86) 99900 3904 ou Marli de Lourdes Sousa Silva (86) 99475-0187. Se as dúvidas ainda persistirem, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa, a experiência das pesquisadoras vivenciada nos processos formativos continuados em diferentes contextos de atuação profissional, que mobilizaram à investigação sobre os contributos da formação continuada para a reelaboração da prática pedagógica de

professores alfabetizadores. A pesquisa a ser desenvolvida adota a abordagem qualitativa contemplando as narrativas como referencial metodológico. Quanto ao seu contexto empírico, optamos pela rede municipal de ensino do município de Altos-PI, com professores alfabetizadores que sejam efetivos e tenham participado de formação continuada nos últimos oito anos. Para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: a análise documental, além dos dispositivos de produção de narrativas, a roda de conversa e o memorial de práticas.

BENEFÍCIOS: Esta pesquisa proporciona benefícios individuais e institucionais, diretos e/ou indiretos, para o desenvolvimento nos aspectos profissional e acadêmico-científico dos participantes, como também para o contexto da sociedade Altoense, espaço em que será desenvolvida; respectivamente, contribuindo para o aprendizado dos professores alfabetizadores e para a produção de conhecimento de forma sistematizada sobre os contributos da formação continuada no âmbito do PNAIC para a reelaboração da prática pedagógica dos profissionais que atuam no ciclo de alfabetização das instituições de ensino municipais. Evidenciamos que o ato de narrar permite ao sujeito desenvolver a consciência de si, de sua ação social, além da mesma contemplar a dimensão autoformativa, possibilitando a reflexão crítica de realidade vivenciada e sinalizando caminhos que os levem a novas práticas.

RISCOS: A referida pesquisa oferece o mínimo risco de danos, mas se porventura ocorrer algum tipo de desconforto por parte dos interlocutores da pesquisa em rememorar suas práticas pedagógicas alinhadas as suas narrativas de formação no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, seja por revelar as experiências vivida no período instituído do programa no município que lhe foram desafiadores, ou mesmo por não se sentir confortável emocionalmente em rememorar suas experiências, terão toda liberdade para desistir da pesquisa, sem nenhum constrangimento.

Para que não ocorra ou para contornar ou para minimizar a possibilidade da ocorrência de constrangimentos, adotaremos os seguintes procedimentos: não haverá obrigatoriedade de participação e de resposta; parada automática do processo de produção dos dados, caso seja necessário, ou escrita e narração apenas de fatos em que o participante deseja revelar, ou seja, poderá optar em não responder ou não descrever as situações vividas no processo formativo; além disso, as rodas de conversa serão previamente agendadas em conformidade com a disponibilidade dos participantes, evitando-se o incômodo ou prejuízo ao trabalho e discutidas as informações que os participantes devem compartilhar.

Mesmo com todos esses cuidados, há riscos para os interlocutores em razão do medo de exposição de sua prática pedagógica, do julgamento por suas experiências ou mesmo por fatores emocionais, psicológicos e intelectuais pessoais, que pode causar constrangimento ao narrar suas histórias diante dos pares na roda de conversa ou na escrita do memorial de práticas, que buscaremos contornar com os procedimentos adotados descritos ou com a desistência na participação do interlocutor, caso não seja suficiente.

Esclarecemos que não haverá ônus ao participante e sua adesão será voluntária. Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa e, caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Mas, caso ocorra danos ou custos decorrente de sua participação neste estudo, você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral, para isso, deverá ser comunicado ao Pesquisador Responsável (Josania Lima Portela Carvalhêdo) que tomará as providências necessárias para a sua efetivação no tempo máximo de 48 horas.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
 () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
 () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

 Assinatura do Participante
 CPF N° _____

 JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO
 Pesquisadora Responsável
 CPF N° _____

MARLI DE LOURDES SOUSA SILVA
 Pesquisadora Assistente
 CPF N° _____