

PESQUISA NARRATIVA E A FORMAÇÃO E (AUTO)FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS

NARRATIVE RESEARCH AND THE TRAINING AND (SELF-)FORMATION OF LITERACY

INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y LA FORMACIÓN Y (AUTO)FORMACIÓN DE ALFABETIZADORAS

Marina Campos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016) e doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021).

Izabel Cristina Costa de Faria

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2023). Mestre em Educação, Cultura e Comunicação FEBF/UERJ (2021). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e integrantes das Rede FORMAD. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2004). Tem experiência nas áreas da Educação Infantil e da Alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil; Políticas Públicas para a Infância; Formação de Professores, Alfabetização e Processos de Ensino e Aprendizagem. Especialista em Organização Curricular e Formação Docente na Educação Básica pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- UERJ.

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão

Mestre em Educação (FFP /UERJ). Doutoranda (PPGE/UFRJ) . Especialista em Alfabetização e Letramento (UFSJ). Psicopedagoga Clínica e Institucional(Fac. Batista). Pós-graduanda Neuroaprendizagem, dificuldades e transtornos (UNESA). Pedagoga – habilitações: Administração Escolar e Supervisão Pedagógica. Licenciatura em Didática, Psicologia da Educação, História da Educação.

RESUMO

Este artigo objetiva trazer discussões e apontamentos, sobre a formação docente contínua e a (auto)formação de professoras alfabetizadoras que atuam nos anos iniciais da educação básica e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Utilizamos como opção metodológica e epistêmico-política a pesquisa narrativa e os estudos e pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Apresentamos reflexões que temos tecido em nossas pesquisas de doutoramento com os nossos personagens conceituais, a partir das questões e dúvidas que estes nos apresentam, sejam eles autores/as, documentos, os cotidianos escolares ou os seus 'praticantespensantes'. Dialogamos com documentos históricos, políticas públicas e com as redes educativas que formamos e que nos formam. Entendemos a alfabetização como componente essencial do direito à educação e a discutimos a partir de organismos internacionais e a partir de algumas políticas e programas de alfabetização efetivados no Brasil. A modalidade Educação de Jovens e Adultos é abordada reconhecendo os traços de exclusão que caracterizam seu público. Nossos estudos têm apontado que a formação contínua e (auto) formação de alfabetizadoras estão inter-relacionadas às suas experiências, aos 'saberes-fazer' tecidos nos cotidianos escolares e seus saberes acadêmicos. A abordagem (auto) biográfica e as narrativas, como metodologia, podem desinvisibilizar tais formações, como epistemologia outra diversa da racionalidade técnica.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; cotidiano escolar; alfabetização; formação docente.

ABSTRACT

This article aims to bring discussions and insights on continuous teacher training and the (self-)formation of literacy educators working in the early years of basic education and in Youth and Adult Education (EJA). We adopted narrative research and studies with/in/from everyday practices as our methodological and epistemic-political approach. We present reflections woven into our doctoral research with our conceptual characters, based on the questions and doubts they raise—be they authors, documents, school routines, or their “thinking practitioners.” We engage in dialogue with historical documents, public policies, and the educational networks that we form and that form us. We understand literacy as an essential component of the right to education and discuss it based on international organizations and certain literacy policies and programs implemented in Brazil. The Youth and Adult Education modality is addressed by recognizing the exclusionary traits that characterize its audience. Our studies indicate that continuous training and (self-)formation of literacy educators are interrelated with their experiences, the “knowledge-practices” woven into school routines, and their academic knowledge. The biographical (self-) approach and narratives, as a methodology, can render these formations visible as an epistemology distinct from technical rationality.

Keywords: narrative research; school routines; literacy; teacher training.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo aportar debates y reflexiones sobre la formación docente continua y la (auto)formación de maestras alfabetizadoras que trabajan en los primeros años de la educación básica y en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Adoptamos como enfoque metodológico y epistemológico-político la investigación narrativa y los estudios y prácticas con/en/desde los cotidianos. Presentamos reflexiones entretejidas en nuestra investigación doctoral con nuestros personajes conceptuales, a partir de las preguntas y dudas que plantean, ya sean autores, documentos, los cotidianos escolares o sus “practicantes pensantes”. Dialogamos con documentos históricos, políticas públicas y con las redes educativas que formamos y que nos forman. Entendemos la alfabetización como un componente esencial del derecho a la educación y la discutimos desde organismos internacionales y algunas políticas y programas de alfabetización implementados en Brasil. La modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos se aborda reconociendo los rasgos de exclusión que caracterizan a su público. Nuestros estudios han señalado que la formación continua y la (auto)formación de alfabetizadoras están interrelacionadas con sus experiencias, los “sabereshaceres” entretejidos en los cotidianos escolares y sus conocimientos académicos. El enfoque (auto)biográfico y las narrativas, como metodología, pueden visibilizar estas formaciones como una epistemología distinta de la racionalidad técnica.

Palabras clave: investigación narrativa; cotidianos escolares; alfabetización; formación docente.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordamos o entrelaçamento de nossas pesquisas de doutoramento, através das tessituras dialógicas que temos realizado com nossos personagens conceituais (Alves, 2002; 2008, 2019). Adotamos as histórias de vida como metodologia de pesquisa no campo das ciências humanas que “indica[m] potencialidades emancipatórias da perspectiva (auto)biográfica. Uma epistemologia de investigação e de formação que se corporifica na dialética entre experiência, memória e narração” (Bragança, 2009, p. 37).

Em nossas pesquisas utilizamos como opção metodológica e epistêmico-política a pesquisa narrativa (Reis, 2023; Bragança, 2011) e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares (Alves, 2002, 2019, 2023). Assim, nos identificamos como ‘*pesquisadorasnarrativas*’¹.

As protagonistas das pesquisas em questão são professoras alfabetizadoras² de classes de pessoas jovens, adultas e idosas e professoras alfabetizadoras iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, com as quais, durante nossas pesquisas, serão realizadas rodas de conversa, como uma estratégia de pesquisa. Nosso objetivo com estas rodas de conversas consiste em acessar conforme afirmam Ribeiro *et al.* (2023) em acessar “modos outros de produzir conhecimento, maneiras outras de se colocar na pesquisa e no científico: conhecer como um desafio ético, estético e político, que tem a ver com a experiência como sujeito e não como objeto” (Ribeiro *et al.*, 2023, p. 8). Nesta perspectiva, juntamente com Bragança e Motta (2019) optamos pela ‘*pesquisaformação*’, uma abordagem teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica que segundo as autoras é “uma palavra-conceito que traz princípios dialógicos para ‘*pensar*’ ciência, na Educação” (p. 1034).

1 Como Nilda Alves e outros pesquisadores e estudiosos do cotidiano escolar, utilizamos a junção de palavras, neologismos, para dar conta dos conceitos e ideias que desejamos expressar. Também com a autora passamos colocar aspas simples nestas composições, visto que algumas vezes eram lidas como erros ortográficos (Alves *et al.*, 2023).

2 Utilizamos a forma feminina ao nos referirmos às docentes das classes de alfabetização da EJA, por serem mulheres, quase a totalidade de profissionais que exerce esta função.

Na primeira parte do artigo traçamos nosso caminho ‘*epistemopolíticometodológico*’ (Alves, 2019) de pesquisar nos/dos/com os cotidianos escolares com as abordagens de pesquisa narrativas e (auto) biográfica. Trazemos as bases teóricas da pesquisa narrativa, da formação contínua e da autoformação “com-partilhando” (Bispo, 2023) saberes e experiências essenciais nesta fase da pesquisa.

A segunda parte do artigo aborda a alfabetização, enquanto componente essencial do direito à educação, a partir de documentos de organismos internacionais, evidenciando a centralidade da alfabetização nas políticas mundiais de educação no século XXI (Gontijo, 2014) e no contexto brasileiro.

Na terceira parte, subdividida em duas seções, apresentamos reflexões que temos tecido até o momento em nossas pesquisas com os nossos personagens conceituais (Alves, 2019). A primeira seção apresentamos a tessitura da pesquisa com professoras alfabetizadoras iniciantes na carreira docente e refletimos sobre o processo de indução docente. Na segunda seção, abordamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecendo os traços de exclusão ao longo da história da educação, que caracterizam seu público (Arroyo, 2005). Seu estado secundário nas políticas públicas ainda é permeado por concepções supletivas e de aceleração de estudos, que se opõem ao conceito de educação como direito constitucional de qualidade para todos.

Ao final, apresentamos algumas (in) conclusões que surgiram na tessitura do texto, também fruto de nossas investigações.

METODOLOGIAS/EPISTEMOLOGIAS OUTRAS DE INVESTIGAÇÃO

A formação docente é (auto)formação, pois parte da experiência de cada docente e dos significados elaborados para essa experiência, que é ‘*singularsocial*’ e contínua, porque ocorre ao longo de toda vida, ou seja, tal formação é “fruto da experiência dos sujeitos que se dá continuamente num processo de partilha” (Reis; Campos, 2019, p. 129).

Para Godoy e Ribeiro (2021) “somos sujeitos narrativos, estamos feitos por narrações”, e, como nos lembra Ailton Krenak (2019), autor indígena brasileiro que nos oferece a ideia de um sujeito coletivo, somos “[...]sujeitos coletivos, compreendemos que habitamos os outros e os outros nos habitam, que se formar é uma aventura singular, sim, porém também com-partilhada” (Krenak, 2019, p.3). Nesta perspectiva, é que buscamos a compreensão dos processos de (auto) formação na perspectiva da formação contínua (Reis, 2014) e da formação no contexto da abordagem (auto)biográfica (Bragança, 2009, 2011, 2019, 2020, 2021) das professoras das classes de alfabetização do ensino de crianças e de pessoas jovens, adultas e idosas. Nesta perspectiva, está sublinhada a importância das pesquisas narrativas em educação e da sua representatividade, como afirmam Bragança e Vieira (2020), ao apontarem a experiência “como o grande campo a ser transitado, (re) vivido e refletido”. Há que ouvir e valorizar “a voz de professoras como pesquisadoras e sujeitos de suas práticas, não mais como objetos” (p. 15). Portanto, se faz necessário ver as professoras alfabetizadoras da EJA e dos anos iniciais como

Os [as] mais recentes andarilhos[as] da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los[las] com cuidado. Ouvi-los[las] mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e de recuos. De alegrias e de tristezas (Barcelos, 2006, p. 82 *apud* Pedrosa, 2015, p. 107).

Assim, através das narrativas, nossas pesquisas intentam a compreensão de como são acionados os ‘*saberesfazeres*’ das alfabetizadoras, bem como a compreensão de como as vivências cotidianas se tornam experiências, criando e possibilitando diálogos entre os saberes previamente tecidos e os novos conhecimentos, nas desafiantes situações educativas, que “são possibilidade de transformar a vivência proposta em experiência analisada, no

decorrer da situação educativa” (Josso, *et al.*, 2007, p.3). Compreendemos que quando “com-partilhamos” (Bispo, 2023) experiências pedagógicas, em rodas de conversas e narrativas de várias formas, tais encontros possibilitam “dizer, pensar e se perguntar; para duvidar, interrogar, afirmar; para ler e escrever; para aprender e ensinar a partir de temas que têm nos mobilizado: alfabetização, crianças e infâncias” (Ribeiro *et al.*, 2023, p. 22) como também, a educação de jovens, adultos e idosos.

Com as reflexões de Simonini-Lopes (2010) percebemos que a pesquisa narrativa tem “a potência de interferir nos modos de aprender, de pensar e de criar verdades”, possibilitando desinvisibilizar conhecimentos sobre a relação com o saber, as subjetividades na formação e (auto) formação docente, bem como identificar as estratégias didático-pedagógicas de sucesso.

Adotamos, em nossas produções, a noção das professoras como ‘*praticantespensantes*’, como o faz Oliveira (2012), para nos referirmos àquelas que no cotidiano são autoras de sua prática. Para Oliveira, “a noção de autoria assegura a dimensão ativa do sujeito na produção de conhecimentos e práticas sociais” (Oliveira, 2012, p. 46). Entendemos, também com a autora, que os currículos ‘*praticadospensados*’ são criados cotidianamente e são parte da autoformação das docentes. “Desinvisibilizá-los torna-se fundamental” (Oliveira, 2012, p.52), pois expressam sua expansão para além de modelos pré-estabelecidos e, portanto, revelam a autoria docente. Assim, se faz necessário

[...] perceber os ‘*praticantespensantes*’ das escolas como produtores de conhecimentos múltiplos e articulados, valorizando modos diferentes de conhecer e de estar no mundo e as relações entre eles, bem como sua importância possível para a tessitura de relações solidárias e de reconhecimento mútuo entre conhecimentos e seus produtores (Oliveira, 2012, p. 54).

As professoras alfabetizadoras, conduzem o processo para apreensão da escrita e da leitura, muitas vezes, por anos, apoiadas na experiência construída no cotidiano (Pedroso, 2015). Assim, a opção pela pesquisa narrativa (auto)biográfica é uma metodologia que amplia as maneiras de reconhecer as dinâmicas formadoras nos/dos/com os cotidianos escolares, que se dão na experiência (Bondia, 2002). São experiências '*singularessociais*', segundo Reis (2023), tecidas a partir de redes na experiência pessoal (singular) e coletiva (social). Uma estratégia metodológica de investigação, que segundo Passegi *et al.* (2011) são modos de "[...] estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens" (p.371).

Complementarmente, entendemos com Alves *et al.* (2019) reconhecendo os saberes presentes no cotidiano escolar que

nas pesquisas com os cotidianos partimos da ideia de que pensar as práticas cotidianas de viver dentro e para além de macronegociações políticas e econômicas permite nos aproximar da complexidade da vida sem abrir mão de todas as redes que formamos e nas quais nos formamos. Neste sentido, nunca buscamos estudar sobre os cotidianos, mas estudar nos/dos/com os cotidianos, assumindo a nossa total implicação neste processo, entendendo- nos, sempre, como neles mergulhadas (p.19).

Abordar a formação contínua (Reis, 2014) a partir dos estudos com os cotidianos é pensar em diversas instâncias de (auto)formação, pois são epistemologias outras de investigação no campo da formação docente, para entender percursos constitutivos das professoras alfabetizadoras. São novas maneiras de '*pensarfazer*' investigação.

As alfabetizadoras e nós, *'professoraspesquisadoras'*, “somos sujeitos de histórias e que, ao mesmo tempo, em que as tecemos, nos formamos continuamente por meio delas” (Reis, 2023, p.2). Assim, a pesquisa é uma *'pesquisaformação'*, definida por Bragança e Motta (2019), como “palavra-conceito”, carregada de sentidos; por meio das tessituras teórico-metodológicas” (p. 1037). Ou seja, no processo de investigação somos desafiadas a refletir sobre nossas próprias práticas e, assim, também somos formadas nesse processo.

ALFABETIZAÇÃO: COMPONENTE ESSENCIAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”. Limitada na compreensão do problema, cuja complexidade não capta ou esconde, suas respostas a ele são de caráter mecanicista. Freire, 1981, p. 11

Freire nos ajuda a pensar como a alfabetização é concebida como um problema apenas para as camadas minoritárias da sociedade. Quando percebida como um problema, a culpa do fracasso recai ou sobre a incapacidade desses grupos cujo direito à alfabetização foi negado, ou sobre a incapacidade de quem era a incumbência de alfabetizá-los: as professoras. Uma culpabilização da vítima.

No contexto mundial a alfabetização é um tema que, permanentemente, tem estado na pauta de governos e sociedades. Entendida, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como componente essencial do direito à educação, a alfabetização apoia a consecução de outros direitos

humanos (UNESCO, 2014), e como um bem inestimável para o indivíduo e para a sociedade como um todo. Um melhor nível de alfabetização representa um dos principais indicadores do estado de desenvolvimento humano de um país” (Rivero, 2002).

Iniciamos abordando a alfabetização a partir de alguns documentos de organismos internacionais para, em seguida, trazer algumas políticas e programas efetivados no Brasil ao longo de sua história. Assim procedemos por compreendermos que, apesar das políticas públicas serem recriadas cotidianamente por seus *‘praticantespensantes’*, tais documentos dialogam com esses *‘espaçostempos’* e seus sujeitos, impactando-os.

Dada a referida importância atribuída à alfabetização, sob diferentes formas, organismos internacionais como a União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio da colaboração dos estados-membros, têm firmado compromissos para que o direito à alfabetização seja garantido a todos. Os compromissos assumidos pelos estados-membros desses organismos, resultam em diferentes documentos, elaborados em fóruns específicos. Esses documentos servem, no âmbito de cada estado em particular, como norteadores das políticas públicas que tenham a alfabetização como foco. Dessa forma, abordamos a alfabetização, enquanto direito humano expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e as implicações advindas dessa declaração, especialmente em termos da garantia do atendimento desse direito.

Em consequência da Declaração Universal da Educação para Todos, tem origem um plano de ação que apresentou metas e objetivos a serem atingidos pelos países na década de 90 a longo, médio e curto prazo. Apesar dos esforços envidados e materializados no Plano de Ação de Educação para Todos pelos países-membros e organismos internacionais, consoante a UNESCO, mesmo com a assunção do compromisso de reduzir as taxas de analfabetismo, em fevereiro de 2000 na Conferência Regional pela Educação para Todos nas Américas e República Dominicana, assim como no Fórum Mundial de Educação em Dakar, foi comprovado que as taxas de analfabetismo não apresentaram reduções significativas (UNESCO,

2000). Nesse fórum, as nações reiteraram a necessidade de redefinição da educação básica pelos governos. Da discussão se originou o documento publicado pela UNESCO, intitulado “Educação para Todos: o compromisso de Dakar” (2001), que definiu seis metas que explicitam a importância que aponta “alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso à educação básica e de boa qualidade” (UNESCO,2001, p.6).

Em 2001, é declarada a “Década das Nações Unidas para Alfabetização: educação para todos”, pela Organização das Nações Unidas (ONU) que mobilizou um conjunto de ações e esforços para a importância e centralidade da alfabetização nas políticas públicas de educação.

Ao (re)fazer o caminho da alfabetização sob a perspectiva política, no contexto das políticas públicas nacionais e internacionais, percebemos que esta sempre se volta para o projeto de nação que se quer em determinado período (Mortatti, 2019). No cenário brasileiro durante o Império (1822-1889) destacam-se como políticas voltadas para a alfabetização o Decreto de 1º de março de 1823 que instaura uma Escola de Primeiras Letras na Corte “para instrução elementar dos novos soldados dos exércitos recrutados das classes iletradas” (Marchelly, 2006, p.228). Essa escola tinha como objetivo formar professores militares no Método Lancaster de Ensino Mútuo.

A criação dessa primeira escola pode ser considerada, também, como a primeira iniciativa oficial de formação de professores no Brasil, uma vez que com a Decisão 69, de 29 de abril de 1823, há por parte do Imperador a solicitação de que as províncias enviem para a corte;

um ou dois indivíduos tirados da Tropa de Linha, sejam da classe dos Oficiais Inferiores, sejam dos soldados, que tenham a necessária e conveniente aptidão, para aprenderem o mencionado método [de Lancaster], e poderem voltando à sua Província dar lições não só aos seus Irmãos d’Armas, mas ainda às outras classes de cidadãos. (Brasil Império, 1887b, p. 52).

A primeira Escola de Primeiras Letras no Rio de Janeiro tinha como função capacitar os futuros professores a utilizarem o Método Lancaster, “provavelmente os professores aprendiam o método lancasteriano pela observação direta dos alunos em atividade e parece que não havia espaço para a discussão pedagógica” (Marchelly, 2006, p.230).

Na Constituição Imperial de 1824, no art. 179, inciso XXXII o cidadão tem direito a instrução primária e gratuita, que deve se efetivar com a criação de escolas de Primeiras Letras, que tiveram sua expansão com o Decreto de 15 de outubro de 1827. Este decreto estabeleceu o currículo de tais escolas, “a Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827 vai atingir a um público muito maior e ampliar a sistematização da instrução básica para além dos quartéis militares [...]” (Marchelly, 2006, p.230). Esse decreto orienta quanto aos conteúdos aplicados e materiais que devem ser utilizados nessas instituições. Nessas escolas os métodos privilegiados eram os sintéticos e os conteúdos da alfabetização eram preferencialmente os textos de circulação social à época, quais sejam; a Constituição Federal, a História do Brasil e as Cartilhas.

É possível observar que no período Imperial as preocupações das políticas de alfabetização voltaram-se para as questões de oferta e organização do ensino da leitura e da escrita no país.

O período da 1ª e da 2ª Repúblicas (1889-1930) não apresenta nenhuma política voltada especificamente para a alfabetização, marca-se neste período a Constituição Republicana de 1891 por trazer em seu texto a manutenção da regra que só permitia o direito de voto aos analfabetos. Este veto ao voto dos analfabetos faz com que esse período seja, como já vimos anteriormente nesta pesquisa, um momento que sucinta um grande debate em torno do analfabetismo/alfabetismo e da necessidade de escolarização. Nesse contexto, de acordo com Bordignon e Pain (2015) após a Proclamação da República as perspectivas de educação no Brasil centralizaram-se na criação do Ministério da Instrução Pública, diluído em 1891.

O período da Primeira República caracterizou-se no campo das políticas públicas de educação e alfabetização como um momento de desinteresse

por parte do governo republicano em difundir o ensino primário (Bordignon e Paim, 2015). As políticas de educação nesse período apresentaram poucas mudanças no que se refere a alfabetização, cabe ainda ressaltar que a Constituição da República retirou do Estado a obrigação de fornecer educação primária, direito que era garantido aos cidadãos pela Constituição de 1824.

Em 1925, embora não estando voltada diretamente para a alfabetização, a Reforma de Rocha Vaz, merece ser trazida a essa discussão, uma vez que estabeleceu pela primeira vez a seriação, a frequência obrigatória nas instituições de ensino e a criou o Departamento Nacional de Ensino (Bordignon e Pain, 2015). Pode-se inferir que até o ano de 1930 as políticas voltadas para o ensino primário e a alfabetização especialmente foram inexistentes. É a partir da primeira década da república que as práticas sociais de leitura e escrita começam a ser escolarizadas e passam a ser ensinadas e aprendidas em espaços públicos, por força das reformas da Instrução Pública (Mortatti, 2000). Nesse novo momento da república o ensino é organizado metodológica, sistemática e intencionalmente, pois é considerado importante para a formação do cidadão e desenvolvimento do país (Mortatti, 2000; Bordignon e Paim, 2015).

O período que compreende o Estado Novo, a República Nova e a Ditadura Militar (1937-1984) traz como propostas de políticas públicas voltadas especialmente para a alfabetização a Reforma Capanema (1942-1946) e o Programa Alfa (1977). A Reforma Capanema, que tinha por finalidade a expansão das Escolas Normais, a criação dos Institutos de Educação e das Escolas-Anexo, foi de extrema relevância para a discussão da alfabetização no país. Pois, as Escolas – Anexo foram campos férteis para discussão teórica e prática sobre metodologias de alfabetização, nesse contexto houve a predominância de métodos analíticos e das Cartas ABC.

Outra política pública significativa foi a Lei Orgânica do ensino primário promulgada em 1946, que aponta as finalidades dessa etapa do ensino a saber; proporcionar a iniciação cultural que leve ao exercício das virtudes morais e cívicas; oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as

condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; e elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho. Observamos que o ensino primário sofreu com esta lei uma considerável mudança em sua organização e oferta, chama à atenção, ainda, o caráter prático dessa lei que está presente nas indicações de que além das disciplinas tradicionais também deveriam compor o currículo as disciplinas práticas de formação do indivíduo e sua inserção no mercado de trabalho.

No ano de 1977, o Programa Alfa apresenta-se como uma política pública voltada para a alfabetização inicial no contexto brasileiro, cuja proposta era oferecer formação tanto para as professoras alfabetizadoras, quanto para as crianças. Chama atenção nesse programa, que sua característica principal é dar a mesma ênfase para os alunos e professoras “a elaboração do Programa Alfa foi feita tendo em mente um treinamento em serviço da professora para satisfazer as necessidades de aprendizagem de um aluno despreparado” (Poppovic, 1977, p. 42).

Nesse período, poucas foram as políticas públicas voltadas para alfabetização e, ainda, que as iniciativas existentes se alicerçaram nas ideias de alfabetização como preparo para o trabalho, formação da civilidade e superação da privação cultural das classes populares.

Já no Período da Abertura, a partir de 1984, há uma grande demanda social por acesso à escolarização/ensino propiciada principalmente pela urbanização e industrialização. À medida que o país se desenvolve “aos poucos com a democratização da educação no país, o cenário educacional, embora em alguns aspectos muito lento, vai ganhando novas configurações” (Bordignon e Paim, 2015, p. 95).

A Constituição de 1988 é considerada um marco importante para o avanço das políticas educacionais, principalmente ao garantir a educação como direito de todos, dever do Estado e da família (Art. 205), e ao determinar a responsabilidade dos entes federados, em regime de colaboração, de organização e oferta de ensino em diferentes níveis (Art.211). Os artigos citados garantem conquistas importantes para a educação básica, possibilitando assim avanços no campo das políticas públicas no campo educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDBEN/96) prevista na Constituição de 1988, foi promulgada em 1996, após muitas lutas e discussões. Esse documento se tornou, no contexto brasileiro, justificativa e ponto de partida para proposição de políticas públicas educacionais abrangentes.

Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a LDBEN/96, dão origem à criação de políticas públicas de alfabetização e a programas de formação de professores alfabetizadores ainda não vistos na história educacional do país.

O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) de 1990, nasceu com a pretensão de reduzir em 70% o índice de analfabetismo no país, em um prazo de cinco anos. Para tanto, foi criada uma Comissão do Programa Nacional de Alfabetização, que era composta por especialistas na área da alfabetização.

Já o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) teve como finalidade, além da erradicação do analfabetismo, o fortalecimento da escola de ensino fundamental, e se alinha ao compromisso assumido pelo país na Conferência de Educação para Todos em 1990, que reafirmou, ainda, a necessidade dos países membros garantirem que todos dominassem os conhecimentos básicos para compreender o mundo em que vivem.

Essas duas ações políticas apresentam-se como compromissos com a alfabetização, sem trazer em seu escopo, orientações concretas de como se efetivariam no contexto brasileiro.

Em 2019, foi implementada a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), que em seu texto propunha uma alfabetização baseada em evidências e tinha todo seu arcabouço teórico baseado na Ciência Cognitiva da Leitura, na Psicologia Cognitiva e nas Neurociências (Faria, 2021). Uma política que sofreu várias críticas por sua implementação ter acontecido durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro e por suas indicações ao método fônico.

Atualmente, está sendo implementado no Brasil o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2021) cujo objetivo é garantir que cem por cento das crianças brasileiras sejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino

fundamental. Além disso, o programa busca recuperar as aprendizagens de alunos do 3º, 4º e 5º ano que foram afetadas pela pandemia.

O Programa Brasil Alfabetizado, uma das estratégias que constam do Pacto Nacional de Superação do Analfabetismo e Qualificação de Jovens e Adultos (Pacto EJA), visa abrir 900 mil vagas para pessoas com 15 anos ou mais, em 2.786 municípios, que foram identificados índices altos de analfabetismo.

Políticas de formação de professores alfabetizadores, de maneira geral, objetivaram a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Dentre elas estão o Projeto Parâmetros em Ação Alfabetização (1999), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), Pró-Letramento (2005), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012) e o Programa Mais Alfabetização (2018).

O Projeto Parâmetros em Ação Alfabetização teve como finalidade o apoio e incentivo à formação profissional de professores e especialistas em educação. Em articulação com a implementação de outros documentos como

dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, de forma a favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. Imbuído da formação continuada para professores do ensino fundamental e especificamente pelo módulo de alfabetização, orientou os trabalhos dos professores que alfabetizam, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, crianças e adultos, viabilizando a proposta de alfabetizar com textos e subsidiar os professores nesse sentido (Brasil, 1997, p.45).

Os Parâmetros em Ação de Alfabetização foi o primeiro material produzido pelo MEC voltado para a formação de professores alfabetizadores. Apresentava como base epistemológica, o construtivismo. A orientação metodológica de alfabetização indicava o texto como ponto de partida no trabalho do alfabetizador. Para alcançar seus objetivos, o material disponibilizado aos cursistas trazia como material de formação textos de circulação social e literários, e programas de vídeo sobre a teoria de aprendizagem construtivista.

Outra ação política voltada para a formação das professoras alfabetizadoras foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA-2001) cuja finalidade era alfabetizar os estudantes das séries iniciais ao término do primeiro ano de escolaridade e assim, diminuir a repetência e a evasão. Embasado nos pressupostos teóricos e metodológicos do construtivismo. O eixo que norteou o programa “centrou-se na competência profissional do alfabetizador, destacando-se neste cenário o professor e o formador” (Cruz; Martiniak, 2016, p.23). Desse modo percebe-se que neste programa o formador, por ser mais experiente, poderia contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores que participavam da formação.

Também voltado para a formação continuada de professores, o Pró-letramento do ano de 2005, teve como objetivo a melhoria do ensino na educação básica, por meio do oferecimento de formação continuada às professoras. Analisando o programa, percebe-se que este buscou oferecer suporte a prática pedagógica da professora, por meio do incentivo a reflexão quanto ao papel da escola como lócus da formação continuada e a compreensão dos processos de ensino aprendizagem como garantia de aprendizagem dos conteúdos. O Pró-letramento apresentou bases epistemológicas no construtivismo e no conceito de Letramento (Soares, 2007).

Outra política instituída pela Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012, foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que teve como finalidade a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até

o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas públicas do sistema educacional brasileiro (Brasil, 2012). O PNAIC alicerçou sua proposta de formação continuada de professoras alfabetizadoras na psicogênese da leitura e da escrita e na proposta de alfabetizar letrando, por isso, há uma ênfase que os conteúdos se voltem para o texto e os gêneros textuais. Uma das características marcantes dessa política é a tomada explícita da alfabetização como direito, uma vez que esta busca garantir que os estudantes tenham garantidos seus direitos de aprendizagem.

Na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) o apoio pedagógico através do Assistente de Alfabetização, se manteve como foi no Programa Mais Alfabetização, entretanto esses assistentes recebiam uma formação em Educação à Distância denominada Tempo de Aprender (PNA, 2019), aos professores também foi oferecida uma formação específica na modalidade EaD.

No atual Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2021), a formação de professores tem sido desenvolvida através do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, o LEEI, que se caracteriza como uma iniciativa que visa oferecer formação continuada para professores da Educação Infantil, e visa promover principalmente a cultura da leitura e da escrita na rotina das crianças, desde a mais tenra idade.

As diferentes ações voltadas para alfabetização e formação de alfabetizadoras na história da educação brasileira, em diferentes períodos, oriundas de ações governamentais ou da sociedade civil, que buscaram responder ao desafio da alfabetização, ou foram incipientes ou desconsideraram as ações/políticas anteriormente propostas, instaurando-se assim, um caminho descontínuo e oscilante, o que, em parte, justifica os índices alarmantes de analfabetismo no país na atualidade.

TECENDO FIOS DE PESQUISA ENTRE AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: POR UMA FORMAÇÃO OUTRA

A formação de professoras alfabetizadoras, como vimos no histórico apresentado anteriormente, tem se colocado como uma das grandes preocupações emergentes, que em diferentes enfoques, abrange a formação inicial e continuada. Diretamente associado, pela mídia e setores da sociedade civil, ao sucesso ou insucesso das aprendizagens dos estudantes, o trabalho docente tem sido posto continuamente sob holofotes. Neste cenário, a universidade, principalmente a universidade pública, tem sido questionada quanto aos currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas.

Recentemente, uma nova diretriz foi divulgada, substituindo a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A nova diretriz, estabelecida pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 30 de agosto de 2022, trouxe algumas mudanças em relação a anteriormente publicada. Entretanto, reforça a necessidade de desenvolver competências e habilidades específicas nos futuros professores, alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Temos nos deparado, no entanto, com proposições de políticas de formação que desconsideram as professoras como *'praticantespensantes'* do cotidiano escolar. Enquanto *'professoraspesquisadoras'*, nós nos percebemos e as alfabetizadoras como autoras de nossas práticas. A visão de docentes que são apenas executoras de planos e projetos elaborados externamente à escola, se opõe a efetivação dos currículos *'praticadospensados'*, conforme afirma Oliveira (2012). Currículos reais, elaborados nos cotidianos escolares por seus *'praticantespensantes'*, opondo-se apenas a uma lista de conteúdos, mas respondendo às demandas surgidas naquele cotidiano.

Professoras alfabetizadoras iniciantes na educação básica: e seu processo de indução docente

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador na prática e na reflexão sobre a prática. Paulo Freire, 1991

Nas palavras do mestre Paulo Freire, nos tornamos professoras em movimento permanente de reflexão sobre a prática. Não nascemos professoras, mas assumimos a docência a partir de nossas escolhas teóricas e práticas e das nossas experiências. Logo, conforme o autor, não nos tornamos professoras em determinado momento ou evento vivido, mas sim, ao longo de nosso desenvolvimento profissional, entendido como

um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com a sua experiência (García, 1999, p.144).

Ao contrário do que se coloca atualmente nas propostas de políticas de formação docente, nossas pesquisas têm indicado que a formação é (auto) formação, e, portanto, “é fruto da experiência dos sujeitos que se dá continuamente em processo de partilha” (Reis; Campos, 2019, p. 129). Por isso, para traçar os (des) caminhos para desenvolvimento de nossas pesquisas, assumimos como perspectiva epistemológica-política-metodológica os estudos dos/nos/com os cotidianos, “como fonte de investigação qualitativa, [...] na vertente

da pesquisa-ação-formação” (Souza, 2022, p.31). A compreensão científica dos cotidianos escolares exige um mergulho nas memórias e experiências (re) significadas pelos ‘*praticantespensantes*’ (Alves, 2001) dos cotidianos. Partindo da “ideia de que pensar as práticas cotidianas de viver dentro e para além das macronegociações políticas e econômicas permite nos aproximar da complexidade da vida [...]” (Alves, 2022, p. 19), adotamos a pesquisa como ‘*pesquisavida*’, porque está implicada em outra lógica de tessitura do conhecimento e percepção da realidade vivida. Utilizamos a conversa como metodologia de pesquisa de reflexão-ação-reflexão para assim melhor compreender,

Estudar e pesquisar com os cotidianos de pessoas comuns, com as histórias comuns que nos são contadas – porque nessas pesquisas as narrativas (todos os sons) e imagens contam – encontrando nesta, sentimentos e ‘*conhecimentossignificações*’ que seus ‘*praticantespensantes*’ criam [...] (Andrade;Caldas; Alves, 2019)

Com base nos estudos de Roldão (2017), Marcelo (1999) e Nóvoa (2012) sobre a formação de professores, fica evidenciada uma faceta importante e crucial para o desenvolvimento profissional docente, o momento de indução. Esses autores têm se dedicado a pesquisar esse momento, que para Vonk *apud* Garcia (1999, p.8) é “a transição do professor em formação para se tornar um profissional autônomo[...] Uma parte de um contínuo no processo de desenvolvimento profissional de professores” (Tradução livre).

Os estudos sobre a indução profissional de professores vêm sendo alvo de interesse desde a década de 80 (Veeman, 1984 *apud* in Roldão, 2014). Entendido como um período contínuo que liga a formação inicial à formação continuada, esse momento por sua importância tem feito com que muitos países desenvolvam programas de indução docente (Roldão e Alarcão, 2014), visando acompanhar o professor iniciante nos primeiros anos de profissão.

Em suas pesquisas sobre indução profissional, diversos autores (Vee-man, 1984; Monteiro Corrêa, Portella e Vanessa, 2012; Roldão e Alarcão, 2014; Nóvoa, 2021) descrevem esse momento como crucial para a carreira docente. É no período de indução que o novato é posto frente a frente com a realidade da sala de aula, e se vê confrontado com uma realidade bem diferente daquela idealizada. A indução parece ser determinante para construção da identidade profissional (Meira, 2013) ou pelo abandono da profissão, para aqueles que vivenciaram um contexto traumatizante. Dentre as principais queixas dos novos docentes durante a iniciação na profissão, está a falta de formação específica para lidar com as dificuldades e angústias do/no cotidiano da escola, de várias ordens:

[...]científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação) (Roldão e Alarcão, 2014, p.111).

Ao enfrentarem essas dificuldades, os professores apontam como fundamentais na formação “as atividades práticas ligadas às metodologias, ao estudo dos programas e à iniciação de um melhor conhecimento de si e dos outros” (Roldão e Alarcão, 2014).

A literatura sobre o tema aponta que as professoras iniciantes encontram muitos desafios nos primeiros anos de profissão, e vivenciam tais momentos atravessadas por (in) certezas, angústia e até sofrimento.

É desafiante para o campo educacional a tessitura de uma formação profissional, que se desenvolve na prática, onde o diálogo entre escola básica e instituições formadoras possam construir espaços de formação “in loco”, propiciando ao futuro professor viver intensamente a prática docente, reconhecendo sua complexidade (Morin, 2015) como fundamental.

Alfabetização tardia e a formação docente para/na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

A educação de pessoas jovens, adultas e idosas, aquelas que não tiveram acesso à escola na infância e/ou adolescência, é fundamental para equalização de direitos na sociedade, sublinhada sua importância ao ser relacionada com os elevados índices de analfabetismo e fracasso escolar em nosso país.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é modalidade educacional da educação básica, destinada aos sujeitos (incluindo também os idosos, por serem uma parcela distinta da população) que não tiveram oportunidade de se alfabetizar e escolarizar, por motivos diversos. São pessoas que tiveram o direito à educação violado pela oferta irregular de vagas, por insuficiência ou inexistência de escolas próximas às suas residências, pelas inadequações do sistema de ensino e/ou condições socioeconômicas desfavoráveis, que exigiram a sua saída da escola para buscar trabalho, intentando condições melhores para a própria subsistência e de suas famílias. Em sua maioria, trazem a concepção de estar na escola para “recuperar o tempo perdido” ou afirmam “não ter tempo a perder”, atestando as profundas convicções da exclusão e do não direito, que lhe são impostas hegemonicamente.

Questões intraescolares também são contributos para tal exclusão, dentre elas, a ausência de infraestrutura, recursos inadequados e insuficientes, falta de formação docente para a modalidade (já amplamente apontada

em pesquisas e estudos), falta de transporte, dentre outros fatores. São sujeitos que foram silenciados ao longo da história e são detentores de uma dívida social. Carregam “vivências, indagações ocultadas a exigir tempos-espaços em currículos que garantam seu direito aos conhecimentos” (Arroyo, 2017, p.14).

Buscando entendimento de “currículos reais”, praticados por “professoras reais nas escolas reais” (Oliveira, 2003, p. 80), ou seja, currículos ‘*praticadospensados*’ (Oliveira, 2012) pelos “praticantes” (Certeau, 2013) do cotidiano escolar, entendemos que

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e escolas/classes. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo (p.93).

Assim, como afirmamos anteriormente, as alfabetizadoras são autoras de sua prática e não aplicadoras de processos determinados/idealizados por outros, criando estratégias pedagógicas próprias, efetivando currículos reais ao considerar as especificidades dos estudantes excluídos da escola na infância e/ou adolescência. Para além de currículos verticais, elaborados de maneira externa à escola, a criação de currículos ‘*praticadospensados*’ (Oliveira, 2012) nos cotidianos das classes de alfabetização, parte de vivências que se tornaram experiências. A cada ano escolar, as professoras, repetindo, atualizando e renovando atividades didáticas ou estratégias, seguem em formação, pois “a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez” (Bondia, 2002, p. 19), nunca de forma mecânica, mas tecendo saberes a partir de fios que se unem a outros já tecidos. São trajetórias entretecidas de forma não linear, não rígida ou pré-estabelecida.

Nas universidades, a formação docente nomeada como inicial para a modalidade EJA, mesmo diante da sua incorporação na LDBEN/96, não trouxe alteração, de forma ampla, aos currículos de licenciaturas. As instituições formadoras vêm se mantendo, em sua maioria, alheias aos novos desafios impostos pela legislação educacional e pelo contexto atual da sociedade.

De acordo com Soares e Pedroso (2016), para alguns professores/ as por eles entrevistados/as, o primeiro contato com a EJA foi por acaso; para outros, a EJA se apresentou como uma forma de ampliação da jornada de trabalho, de aumento de seus rendimentos salariais. De qualquer forma, o sentimento de ter “caído na EJA”, uma modalidade que requer uma pedagogia própria, foi ponto comum entre os grupos que foram parte das entrevistas. Segundo os pesquisadores, o que se vê são profissionais, por anos seguidos, lecionando nas classes de alfabetização, desenvolvendo habilidades e se capacitando na prática, nas suas vivências, que se tornaram experiência.

Em seus cotidianos escolares, as alfabetizadoras se (auto)formam, tendo em vista que esse cotidiano não é espaço de repetições e de rotina. São entrelaçamentos de ideias, vivências que se tornam experiências. Com Oliveira (2012), entendemos que o cotidiano escolar é

espaçotempo indissociável dos espaços de produção do conhecimento, superando a ideia de ‘*espaçotempo*’ de repetição e mera expressão do chamado senso comum, o cotidiano assume, assim, uma importante dimensão de lócus de efetivação de todos os entrecruzamentos aos quais se refere Morin (1996), é o *espaçotempo* da complexidade da vida social, no qual se inscreve toda produção de conhecimentos e práticas científicas, sociais, grupais, individuais (p.60).

Assim, entendemos os estudos e pesquisas com/nos/dos cotidianos escolares que seus *'praticantespensantes'* ou *'aprendizesensinantes'* são “produtores de conhecimentos curriculares e criadores de currículos” (Oliveira, 2012, p. 54). No “com- partilhamento” de experiências pedagógicas e investigativas, mediante narrativas, que podem ser orais, escritas e imagéticas, como afirma Sampaio *et al.* (2023, p. 23) se formam e (auto)formam de forma contínua (Reis, 2014). Nesta perspectiva, é que em nossas pesquisas “buscamos intercambiar palavras, palavras que são eco de uma experiência” como afirma Contreras Domingos (2009, p. 8. *apud* Sampaio; Ribeiro; Souza, 2023, p.24).

A EJA é uma modalidade que tem uma história de desafios, avanços e retrocessos. Nem sempre vista como prioridade, mas sujeita a políticas compensatórias e supletivas para aqueles e aquelas que não estudaram na idade chamada “própria”.

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral, trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam, em geral, um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (Paiva, V.P., 1983, p. 19).

Muitas vezes os educandos e educandas encontram uma escola planejada e estruturada para crianças e adolescentes e não para o trabalhador e trabalhadora, que irá duplicar ou até triplicar a sua jornada diária. Assim, não se identificam com o espaço, tendo em vista que seus formatos, via de regra excludentes, embutem preconceitos raciais, de gênero, geracional e social. É oposição à escola como local de ensino e aprendizagem e de efetivação de práticas transformadoras, que de acordo com Paiva (2009), vem “[...] produzindo, em grande parte, o analfabetismo e a subescolarização, expulsando dela alunos [...] que não encontram respostas para o que buscam” (p. 149).

São alarmantes os números de pessoas analfabetas de 15 anos ou mais em nosso país, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022. Ficam sublinhadas as questões apontadas, que distanciam esses sujeitos do direito constitucional de educação ao longo da vida e assim, seguem aliados de bens culturais que a escolarização poderia favorecer. Segundo o IBGE, mesmo os índices recuando em 2022 para 5,6% em relação a 2019 (6,1%), ainda são 9,6 milhões de brasileiros analfabetos. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre educação de 2023, mostra que o Brasil ainda tem 9,3 milhões de analfabetos (5,4%).

Assim, mesmo com a Constituição Federal de 1988 (CF/88) em seu artigo 206³ e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996 (LDBEN/96⁴) em seu artigo 4º⁴ estabelecerem princípios norteadores da educação brasileira, que incluem a EJA, fruto da tensão e de discursos minimizadores há uma lentidão neste cumprimento. Com Shiroma *et al.* (2005) entendemos que se faz necessário procurar “decifrar nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês” (p. 429), pois um documento legal é construído em uma realidade histórica-política-social.

3 Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

4 Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública: [...] I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria; Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos.

Arroyo (2005), afirma que a EJA é proposta para responder aos anseios de pessoas com sonhos e histórias de vida diferenciadas, detentoras de um direito constitucionalmente estabelecido. É necessário ampliar o conceito do que seja a modalidade, a partir da compreensão de que é perpassada por uma situação de exclusão, que caracteriza o seu público. Propostas de aligeiramento para estes sujeitos não contemplam a riqueza de suas experiências, de seus sonhos e projetos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de universalização da escolarização, ao garantirem o acesso de todos à escola, têm agora o desafio de alcançar a boa qualidade do ensino, e nesse contexto de busca pela qualidade inserem-se as discussões sobre a alfabetização como uma das questões mais relevantes para obtenção dessa qualidade. Desse modo a alfabetização e seu campo de estudo têm se constituído em uma questão social de relevância por seus impactos político-econômicos e culturais no Brasil.

Ao traçarmos uma linha do tempo de ações políticas de alfabetização no contexto brasileiro, percebemos programas e ações, como também pesquisas científicas e produção de conhecimento, reconfiguração de concepções, sentidos e significados atribuídos à alfabetização. No entanto, tais ações são, muitas vezes, marcadas pela indissociabilidade entre fins e finalidades societárias, modos de alfabetizar e conteúdo atribuído à alfabetização (Faria, 2021).

Na tessitura de nossas pesquisas intentamos apresentar a possibilidade de *'pensarfazersentir'* a formação professoras alfabetizadoras dos anos iniciais e da EJA através de uma proposta de autoria docente (Lúcio, 2016), que considera as experiências de vida como cerne de sua (auto) formação. Ao *'conversarpensarsentir'* com nossos personagens conceituais (Alves, 2019), concluímos que a formação de professoras alfabetizadoras, a partir de nossa opção *'epistemopolíticometodológica'* de pesquisar, ao considerar as histórias de vida e seus *'saberesfazeres'* é efetivada a partir da tríade narração, experiência e memória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo-SP: Cortez, 2019.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho- os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis-RJ: DP ET Alii, 2008. p. 39-48.

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BONDIA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./abr. 2002, p. 21.

BORDIGNON, L.H., & Paim, M.M. (2015). *História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação*.

BRAGANÇA, I. F. de S.; VIEIRA, J. Pesquisaformação Narrativa (Auto)Biográfica e a Escrita de Cartas Como Modo de Dizer-Ser. *Crítica Educativa*. Sorocaba/SP, v. 6, 2020, p. 01-17. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br> em 15/03/2024.

BRAGANÇA, I. F. de S.; MOTTA, T. da C. Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. *Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf> . Acesso em 01/09/2024.

BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, 2018. DOI: 10.26843/v2.n2.2009.552.p37 - 48. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/552> . Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993, versão atualizada, p.120. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 20 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. *Programa Mais Educação*. Brasília, 2018. Plano decenal de educação para todos.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *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, 2012. 40 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Guia Geral. Brasília: MEC/SEED, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem*, Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Programa de formação de Professores Alfabetizadores*. (Introdução). Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. *Parâmetros em Ação – 1ª a 4ª séries*. Brasília, MEC, 1999. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CRUZ, G. B. da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 47, n.166, out/dez. 2017; p.1166- 1195.

FREIRE, P. *Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

GODOY, Rossana; RIBEIRO, Tiago. Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. *Revista Educação Unisinos*, Porto Alegre, n. 25, out. 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/22263/60748803> Acesso em: 13 mar. 2024.

GONTIJO, C. M. M.. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Campinas: Autores Associados, 2014.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Lúcio, E. O. (2016). *A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Disponível em: <http://ppge.fe.ufrj.br/teses2016/tElizabethOrofino.pdf1>.

MARCELO, C. Estudio sobre estratégias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, enero-abril. 1999. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm> Acesso em: 30/11/2021.

MARCHELLI, P. S. As minorias alfabetizadas no final do período colonial e sua transição para o império: um estudo sobre a história social e educação no Brasil. *Educação Unisinos*, vol. 10, núm. 3, septiembre-diciembre, 2006, pp. 187-200 Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil. Acesso em Redalyc. As minorias alfabetizadas no final do período colonial e sua transição para o império: um estudo sobre a história social e educação no Brasil

MEIRA, M. C.S. *Percursos de vida profissional: da formação inicial à entrada na carreira*. 2013. Dissertação de mestrado. ESE de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400> Acesso em: 20/12/2021.

MONTEIRO CORRÊA, P.; PORTELLA, M e VANESSA, C. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. *Olhar de Professor*, 15, 2, 223-236. 2012. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/684/68425573003.pdf>. Acesso em:

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5ed. Tradução de Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORTATTI, M. do R. L. Brasil, 2091: Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, [s.l], v.7, n.3, p. 17–51, 2019. DOI: 10.34024/olhares. 2019.v7.9980. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 26 ago. 2021

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/UFES*. Vitória. ES, 9,18,35, 11-22, Jan-Jun 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/>. Acesso em: 18/11/2021.

OLIVEIRA, I. B. de. *Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, I. B. de. *Currículos Praticados: entre a regulação e emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIVA, J. *Os sentidos do direito à Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis-RJ :DP et Alii, 2009.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PASSEGI, M. da C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P.P. *Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização*. In *Educação e Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01 abr. 2011. p. 369 – 386. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/> em 29/01/2024.

PEDROSO, A.P.F. *Trajetórias Formativas de Educadores da EJA: fios e desafios*. (Tese de Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.

POPPOVIC, A. M. (1977). Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. *Cadernos De Pesquisa*, (21), 41–46. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1740>

REIS, G. R. F. da S. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 48, 2023. DOI: 10.1590/2175- 6236123291vs01. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/123291>. Acesso em: 6 mar. 2024.

REIS, G.; CAMPOS, Marina S. N. Conversas Entre Professores: Produção De Currículos nos Processos de Formação Contínua. *Revista Teias*, [S. l.], v. 20, n. 59, p. 176–190, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.44958. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/44958>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R; SAMPAIO, C.S. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor?. In: *Conversa Como Metodologia de Pesquisa, por que não?.*(Orgs) RIBEIRO, T.; SOUZA, R; SAMPAIO, C.S. 2a.ed.Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2023.

RIVERO, J. *As diferentes faces do analfabetismo*. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>. Acesso em: 15 mar.2020.

ROLDÃO, M. do C. *Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissão* em ensino Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/24148>. Acesso em: 25 ago.2024.

ROLDÃO, M. do C.; ALARCÃO, Isabel. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014.

SIMONINI-LOPES, E. S. O sonhar emancipatório e a educação. *Educação, [S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 125–138, 2010. DOI: 10.5902/198464441370. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1370>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SOARES, L. J.; PEDROSO, A. P. Formação de educação na EJA: alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educ. em Revista*, v.32, n.4, p.251-268, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt> Acesso em 25 ago. 2024.

UNESCO. *Década das Nações Unidas para alfabetização: educação para todos*. – 2001- Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/ALFABETIZACAOLIBERDADE2ed.pdf> - acesso em: 20/03/2020.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre educação para todos*. – 1990 – Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=1&queryId=921

UNESCO. *Plano de Ação de Educação para Todos*. – 1990 – Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=1&queryId=921.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. – 2001 – Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509?posInSet=1&queryId=ecd919ce-afc5-43a7-bd00-3cc08b543fa7> – acesso em: 17/03/2020.

UNESCO. *Conferência Regional pela Educação para Todos nas Américas e República Dominicana*. – 2000.

UNESCO. *2º Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos: Repensando a Alfabetização*. – 2014 - Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725?posInSet=1&queryId=80095517-44b8-4b87-a003-56c66ae1e5a0> – acesso em: 17/03/2020.

VEENMAN, S. *Perceived problems of beginning teachers*. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.