PARA ALÉM DA REPRODUÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Marluce de Souza Oliveira[1]

Palavras-chave: Formação continuada. Modelo cascata. Alfabetização. Teoria da Subjetividade.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência se volta à discussão do eixo temático: Políticas educacionais para a formação de professores e decorre da minha atuação como articuladora local no Programa Alfaletrando – Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal, instituído pela Secretaria de Educação (SEEDF) em 2024, ano em que passei a integrar essa equipe pela Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Paranoá-Itapoã, e que também delimita o recorte temporal das análises aqui construídas. O Programa Alfaletrando integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e, entre as suas diversas frentes de atuação, a Formação Continuada se constitui como eixo estruturante. Nesse contexto inicial, a formação teve como público professores e coordenadores pedagógicos do 1º e 2º ano, com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas à linguagem oral (falar e ouvir), leitura, escrita e produção de texto na perspectiva da prática comunicativa.

Como proposta de estruturação e implementação da Formação, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) liderou as ações formativas com apoio das (os) articuladoras (es) regionais e locais. Após participarem da formação promovida pela EAPE, essas (es) articuladoras (es) tinham a tarefa de socializar esse conteúdo junto às (aos) professoras (es) alfabetizadoras (es) em suas respectivas CRE's. É nesse contexto de repasse do vivido e aprendido que apresento as reflexões construídas a partir da minha experiência como formadora de uma das turmas, bem como das construções coletivas realizadas pela equipe Alfaletrando do Paranoá/Itapoã, composta por sete integrantes.

Diante desse modelo de formação em cascata, proposto como política pública distrital no campo da alfabetização, algumas inquietações emergiram e nos possibilitaram problematizar enquanto grupo:

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UnB, Linha EDIJA. Brasília/DF, Brasil.

É possível transformar modelos formativos sustentados pela padronização e repetição em experiências que provoquem descoberta, autoria e sentido nos professores alfabetizadores?

Foi nessa tensão entre um modelo proposto, marcado por uma lógica de reprodução, e o desejo de autoria, inovação e produção de sentido, que buscamos construir a cada encontro, uma outra forma de experenciar a formação continuada.

A partir dessa experiência, buscou-se como objetivos: a) Refletir sobre novas possibilidades na formação de professores, considerando os desafios e contradições ao implementar propostas inovadoras dentro de um modelo estruturado de formação em cascata; b) Investigar se a reconfiguração das estratégias formativas pode implicar na experiência de aprendizagem do professor e a emergência de novos sentidos subjetivos em relação à formação continuada.

Frente ao compromisso com o projeto de formação, a equipe de articuladoras da CRE Paranoá/Itapoã (regionais e locais) buscou dialogar a partir de posicionamentos coerentes com a formação teórico-prática do grupo. No âmbito pessoal, ao longo dos últimos dez anos, tenho me orientado pela Teoria da Subjetividade na perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por González Rey (1997, 2003, 2017), assumindo-a como um aporte teórico-epistemológico que possibilita compreensões da complexidade do funcionamento humano. Ao considerar os processos subjetivos como fenômenos qualitativos, historicamente constituídos e culturalmente situados, esse referencial tem me permitido construir compreensões sobre fenômenos educacionais diversos, entre eles, o campo da formação de professores. Além disso, sua base dialética possibilita articular diálogos com perspectivas críticas no campo da educação.

A perspectiva crítica da formação não se restringia à minha análise individual, sendo também compartilhada pelas demais articuladoras. Diante disso, também se evidenciava para o grupo a necessidade de repensar a forma de implementação da política educacional em questão. E nesse cenário, foi possível problematizar o modelo de formação em cascata a partir de análises presentes na literatura científica (Flores, 2021; Curado Silva, 2018), que denunciam nas políticas de formação o predomínio de uma lógica transmissiva e instrumental, fundamentadas pela racionalidade neoliberal de padronização e eficiência, mediante a replicabilidade.

Como definição, o modelo de formação em cascata é compreendido por Flores (2025, p.14), como "ações de formação centradas em conhecimento e destrezas, organizadas previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicadas a diferentes grupos de professores". Nessa estrutura há um fluxo e um contexto, conforme explica a autora:

> os professores participantes (normalmente selecionados para o efeito) disseminam, num efeito de cascata, a informação aos seus colegas. Normalmente, é usado em contextos em que os recursos são escassos e em que se procura disseminar medidas políticas a serem implementadas pelos professores, sendo necessário "passar informação" sobre novas iniciativas ou planos de ação de forma rápida e menos onerosa. (Flores, 2021, p.52)

O entendimento dessa estrutura e da lógica que a sustenta, nos levou a buscar formas de romper com práticas formativas pautadas na racionalidade teórica e na racionalidade técnica, a

partir do reconhecimento do caráter subjetivo da aprendizagem (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p.141). Para os autores, a compreensão da subjetividade como "processo complexo, irredutível a relações de causa-efeito", e do sentido subjetivo como produção simbólico-emocional em constante fluxo de emergência e autorregulação, não permite garantir o efeito de uma ação intencional vinda de fora.

Por isso, ao discutirmos a prática docente, importa a nosso ver, trazer para a centralidade a pessoa do professor, não reduzido à lista de atribuições ou prescrições metodológicas. Sabíamos que era na relação com o professor e as condições de seu contexto, bem como sua percepção sobre a sua realidade que precisaríamos iniciar nossos diálogos, por isso, sustentamos uma formação que tivesse como intenção a qualidade da relação, a escuta, as narrativas, a colaboração e a reflexão como caminhos intencionalmente desenhados nos encontros formativos.

A Teoria da Subjetividade permite entender a crítica à formação prescritiva, não apenas do ponto de vista de se constituir por uma lógica transmissiva que situa o professor como receptor/executor/reprodutor de um repasse conteudista, mas também pela compreensão de que a desconsideração da dimensão subjetiva na formação implica em invisibilizar o que poderia impactar sua configuração subjetiva na ação docente.

Construir um caminho formativo para professores que não caia na racionalidade teórica ou técnica é ainda um grande desafio profissional, especialmente quando as políticas públicas de formação por si só são as responsáveis por consolidar essa perspectiva. Por isso, cada aula planejada e experenciada, revelava um caminhar que nos tensionva em busca de novas abordagens ao ensinar e aprender na docência a partir das contribuições da Teoria da Subjetividade ao campo da formação de professores.

A personalização do nosso percurso formativo ocorria após o momento formativo inicial na EAPE. De forma coletiva, a equipe discutia as possibilidades de tornar a formação significativa ao professor, acrescentando elementos criativos, lúdicos e inovadores conforme o repertório teórico-metodológico do grupo.

Havia o interesse de que as práticas vivenciadas no momento da formação, não somente expressassem uma nova forma de transmitir os conteúdos, mas favorecesse a emergência de recursos subjetivos que mobilizassem novas posturas das professoras[2] em sua atuação em sala de aula a partir da implicação emocional com o vivido e aprendido. Nesse sentido, tínhamos em nosso planejamento, espaços de partilha, fossem eles pensados a partir do reconhecimento do estado emocional das professoras realizados na "Chegança", ou propostos na partilha de leituras, como a leitura compartilhada ou o momento de leitura brincante em cada encontro.

Ademais, espaços de escuta eram sempre oportunizados, ora pelas narrativas das professoras que traziam suas histórias de vida e a relação com a sua prática como alfabetizadoras; ora pelo compartilhamento "Na Real", pensado como forma de partilharem a prática real de sala, após terem experimentado uma atividade ou jogo durante nossos encontros. Fazíamos questão que as professoras vivessem a formação como espaço de escuta, trocas e experimentações, como

[2] Opta-se pelo uso do termo "professoras" pelo fato da composição da turma ser formada exclusivamente por mulheres, mantendo-se a partir desse momento a referência no feminino em coerência com esse contexto.

quando vivenciaram a metodologia do Ambiente de Pensamento, Rotação por Estação, Escape Room, Gamificação entre outras.

As aulas eram pensadas a partir de temáticas diversas que além de trazerem ludicidade e favorecer processos imaginativos, possibilitaram construir uma sequência narrativa para tornar o conteúdo apresentado mais prazeroso e significativo ao aprender. Havia uma boa adesão das professoras durante os encontros, com frequência quase sempre acima de 85%.

REFLEXÕES CENTRAIS

Ao refletir sobre novas possibilidades na formação de professores, considerando os desafios e contradições ao implementar propostas inovadoras dentro de um modelo estruturado de formação em cascata, construo algumas reflexões centrais.

Apesar dos esforços em melhorar a lógica de como a formação era apresentada e vivenciada no contexto local da nossa regional de ensino, havia um limite estabelecido, o de manter a padronização do conteúdo, o que nos impossibilitou de avançarmos quanto a proposta de uma formação continuada em diálogo com a escuta dos professores.

Percebo também a partir da perspectiva teórica assumida, que mesmo diante de uma formação em cascata, a reprodução nunca acontece em uma relação direta e linear, mas na singularidade das pessoas envolvidas e de seus contextos sociorrelacionais. Um entendimento que também é válida para qualquer proposta formativa, tal como a que propusemos. Nesse sentido, é possível dizer que mesmo diante da intenção de novas abordagens na formação, cada articuladora e professora cursista subjetivou essa experiência de aprendizagem de forma singular, na particularidade e especificidade que lhe constitui.

Para além dos limites estruturais de um modelo de formação baseado na replicabilidade, como o inicialmente proposto pela rede de ensino, a compreensão da produção subjetiva na dinâmica individual-social permite reconhecer que nenhuma formação, em si mesma, garante a transformação almejada. Esta se constitui nas formas singulares de emergência da subjetividade, seja do coletivo das articuladoras, quanto a composição de cada turma, bem como a subjetividade individual de cada pessoa envolvida.

Ao olhar para a aprendizagem dos professores, considero que o movimento de romper com a lógica da formação como transmissão e exercitar por meio das novas abordagens propostas uma lógica de colaboração e reflexão, possibilitou perceber a emergência de novos sentidos subjetivos em relação à formação continuada. Sobre isso, destaco alguns registros de um dos momentos avaliativos ao final do segundo semestre, em que destacaram como potencialidades da formação:

Aulas dinâmicas e prazerosas, com temáticas criativas.

Conteúdo amplo sobre o processo de alfabetização com inúmeras formas de condução e sugestões de recursos para novas práticas em sala.

Materiais de ótima qualidade.

A interação, as brincadeiras, o compartilhamento de experiências, a troca de conhecimentos e as novas descobertas.

O comprometimento da equipe e a boa relação construída com a formadora.

A importância da continuidade do programa e que o projeto fosse ampliado para os demais anos do ensino fundamental I.

Por fim destaco o registro de uma das professoras:

"O cansaço da rotina atrapalha muito, porém, através de aulas diferenciadas e através de reflexões se tornou um processo positivo e prazeroso".

Sua fala revela como a formação enquanto experiência configurada subjetivamente é implicada pelas contradições do trabalho docente, ao mesmo tempo em que pode favorecer a emergência de novos sentidos subjetivos relacionados ao prazer de aprender e de estar na profissão.

Diante do que vivi, percebo algumas fragilidades, também apontadas pelas professoras relacionadas ao aligeiramento na realização das atividades e à falta de estrutura física do espaço formativo. Se por um lado, conseguimos favorecer cenários de descobertas e aprendizagem, precisamos avançar na sustentação de um espaço de criação e de condições objetivas e subjetivas que contribuam à emergência autoral e teórico-prático no momento formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver a experiência como articuladora do Programa Alfaletrando representou a possibilidade de continuar acreditando que podemos construir novas formas de aprender e ensinar na docência e que a formação continuada se faz necessária e potente.

Em nossa tentativa de ir além da reprodução, fizemos o melhor que sabíamos e podíamos. Hoje, em meu momento atual no doutorado, investigando a formação continuada, me vejo implicada em uma autoformação que me permita avançar nos diálogos com os professores, de forma a potencializar a emergência de espaços de aprendizagem genuínos, construídos a partir da escuta e do engajamento real dos professores para construírem suas descobertas na docência.

REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo, EDUC, 1997.

_____. **Sujeito e subjetividade:** discussões teóricas, metodológicas e implicações na pesquisa profissional. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método.** Campinas, SP: Alínea, 2017.

FLORES, Maria Assunção. **Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão:** um processo em dois sentidos? Indagatio Didactica, Aveiro, v. 13, n. 4, p. 47-59, out. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26272. Acesso em: 17 maio 2026.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. GONZÁLEZ REY. Fernando L. Psicologia, Educação e **Aprendizagem Escolar:** avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Políticas de formação de professores:** construindo resistências. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 12 maio 2026.