



Formação de professores na Amazônia rondoniense: experiências de um alfabetizador

Teacher training in the Rondonian Amazon: experiences of a literacy teacher

Fabiano Sales de Aguiar

Marlene Rodrigues

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Porto Velho/RO - Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a formação e a construção de saberes docentes, a partir das discussões promovidas na disciplina Formação de Professores e Trabalho Docente, integrante de um programa de doutorado em Educação Escolar. A fundamentação teórica baseia-se em estudos de Coimbra (2020), Nóvoa (2022), Diniz-Pereira (2013) e Tardif (2014), entre outros. Metodologicamente, o estudo utiliza o relato de experiências, centrando-se no percurso formativo de um educador e considerando também a formação continuada de professores na Amazônia rondoniense. Os resultados indicam que a formação docente deve ser construída de forma coletiva, envolvendo centros formadores, universidade e escola. Além disso, a formação continuada necessita adotar estruturas mais críticas que promovam a reflexão sobre as práticas educativas ora adotadas na sala de aula regular, valorizando os saberes dos professores e possibilitando que estes se tornem autores das suas próprias histórias.

Palavras-chave: Docência; Rondônia; Experiências.

Abstract

The objective of this article is to analyze the formation and construction of teaching knowledge, based on discussions promoted in the course Teacher Training and Teaching Work, part of a doctoral program in School Education. The theoretical basis is based on studies by Coimbra (2020), Nóvoa (2022), Diniz-Pereira (2013), and Tardif (2014), among others. Methodologically, the study uses experience reports, focusing on the training path of an educator and considering the continuing education of teachers in the Amazon region of Rondônia. The results indicate that teacher training should be constructed collectively, involving training centers, universities, and schools. In addition, continuing education needs to adopt more critical structures that promote reflection on the educational practices currently adopted in regular classrooms, valuing teachers' knowledge and enabling them to become authors of their own stories.

Keywords: Teaching; Rondônia; Experiences.

Introdução

Neste texto, enfocamos o percurso que nos impulsionou a mergulhar no campo da formação continuada de alfabetizadores. Nesse sentido - e a título de exemplo - refletimos sobre a jornada de um menino que foi reprovado por três anos consecutivos na então denominada classe de alfabetização, atualmente primeiro ano do Ensino Fundamental: foi retido no primeiro ano escolar aos sete anos de idade, em 1985, e aos nove anos de idade, em 1987. Esse menino é hoje o primeiro autor deste texto.

Os métodos tradicionais de ensino deixaram marcas profundas no processo de aprendizagem daquele menino, que até hoje se ressentia por ter sido reprovado em virtude de não ter conseguido ler um texto para um examinador da Secretaria Estadual da Educação, uma pessoa completamente alheia às especificidades das crianças ‘avaliadas’; na época, o famoso Teste de Leitura era aplicado ao final do ano letivo, para aprovar ou reprovar os alunos. Na aplicação do teste, não se considerava o estado emocional da criança, que esperava em pé, em uma fila enorme, cheia de medo, o temido momento de ler um texto diante de uma pessoa totalmente desconhecida.

Esses acontecimentos foram vivenciados nos anos 80, período em que aumentavam os debates em torno da formação de professores, levando muitos teóricos da área a se posicionar contra o modelo de formação vigente. No entanto, tais questionamentos não apresentaram muitas mudanças, por terem sido “influenciadas pelo viés ideológico. O discurso enviesado e as tão almejadas ‘práxis’ não foram capazes de transformar a condição do professorado no país, na chamada ‘década perdida’” (Diniz-Pereira, 2013, p. 147).

Na década de 80, os métodos tradicionais de ensino eram questionados e, a passos lentos, o campo da formação de professores alfabetizadores ia se apropriando dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, que estava sendo debatida no cenário educacional brasileiro (Mortatti, 2000).

A contextualização apresentada neste estudo fornece o pano de fundo necessário para a análise das experiências de formação de professores que vivenciamos, visto que, ao explorar narrativas de experiência, torna-se possível socializar conhecimentos que, frequentemente, permanecem pouco acessíveis no âmbito científico tradicional, seja pela sua natureza prática, subjetiva ou situada. As histórias de vida e relatos de experiência permitem, portanto, uma aproximação mais profunda com as dimensões identitárias, afetivas e

reflexivas que atravessam a prática docente, revelando aspectos muitas vezes invisíveis em abordagens puramente teóricas.

Nesse contexto, optou-se pelo relato de experiência como método de investigação, considerando que ele possibilita analisar e interpretar vivências individuais de maneira sistemática, evidenciando as múltiplas facetas da identidade profissional e pessoal. Conforme aponta Josso (2008, p. 415), “trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, por meio da análise e da interpretação das histórias de vida, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida”. Essa perspectiva sustenta a ideia de que as identidades não são estáticas, mas construções dinâmicas, moldadas pelas experiências, interações sociais e contextos históricos e institucionais.

Logo, o relato de experiência não se restringe à descrição de acontecimentos; ele se configura como um instrumento epistemológico que articula reflexão, análise e interpretação crítica, ampliando a compreensão sobre o processo de formação docente e a complexidade das trajetórias profissionais. Ao valorizar tanto o conhecimento tácito quanto as narrativas individuais, essa abordagem contribui para uma produção científica mais rica, capaz de integrar dimensões subjetivas e objetivas da prática educacional.

Diante do exposto, entendemos que o relato de experiência contribui para o conhecimento científico, divulgando vivências que favorecem a formação de sujeitos críticos, socializando narrativas que demonstram a transformação pela qual a formação de professores vem passando ao longo do tempo. Uma formação que, mesmo com entraves de políticas públicas, caminha para uma visão que dialoga com os dilemas do cotidiano da sala de aula.

Assim, o objetivo fundamental deste trabalho consiste em refletir sobre a formação e a construção dos saberes docentes, tomando como base as temáticas abordadas na disciplina Formação de Professores e Trabalho Docente, ofertada em um programa de doutorado em Educação Escolar, haja vista que tais temas contribuíram para ampliar nossa visão sobre a construção dos saberes docentes. Desse modo, dialogamos com os teóricos abordados na referida disciplina, tais como Coimbra (2020), Nóvoa (2022), Pimenta e Lima (2017), Diniz-Pereira (2013), Tardif (2014), dentre outros, que nos fizeram lembrar o quanto as vivências são

importantes na construção do processo formativo dos professores e no exercício da docência.

Na continuidade deste texto, ouvimos aquele menino reprovado, relatando suas experiências no curso de formação inicial em Pedagogia, na Universidade Federal de Rondônia, no *campus* de Guajará-Mirim-RO, de suas vivências em formações continuadas como professor alfabetizador no município de Nova-Mamoré-RO, das experiências no mestrado acadêmico em Educação, até chegar ao doutorado. Essas vivências apresentam o sentimento de inacabamento pelo qual passamos, enquanto educadores, trazendo o desejo de sempre buscar aprendizagens que promovam um processo de ensino transformador, no qual a sala de aula seja inundada por vivências significativas para os alunos (Freire, 1996).

Experiências no curso de Pedagogia

Como dito anteriormente, ter sido reprovado na primeira série deixou marcas profundas na vida do menino. Mas a vida guarda surpresas inesperadas... Ao término do Ensino Médio, ele não tinha direção, nem sabia o que iria fazer. Prestou vestibular para o curso de Pedagogia e, como ele mesmo disse: “Fiquei surpreso por ter sido aprovado e fui para a faculdade meio desconfiado, pensando ‘Como alguém como eu estaria em uma universidade, onde só há pessoas iluminadas e inteligentes?’” (Aguiar, 2018, p. 15).

Já no início da faculdade, em 2001, o então universitário percebeu a desvalorização da carreira docente, pois muitos colegas do Ensino Médio não tinham condições de estudar em outro município e escolheram como primeira opção o curso de administração, por trazer mais *status* do que à docência. Entre os estudantes da época, havia uma preferência pelo curso de Letras-Português; muitos estudantes não queriam trabalhar com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, atribuindo à formação em Letras um *status* ainda melhor, se assim podemos qualificar.

No decorrer do curso de Pedagogia, as aulas focavam mais os aspectos gerais das disciplinas, e a maioria delas, não estabelecia uma relação direta com a prática da sala de aula. Os estudantes da universidade realizavam a prática na própria turma, ou seja, aplicavam estratégias planejadas para seus colegas de curso de pedagogia, ou seja, não havia o contato com alunos matriculados na escola. Desenvolviam ainda outras atividades que eram consideradas como práticas para o curso de pedagogia, entre elas, os estudantes visitaram o hotel *Pacaás Novos*, ponto turístico no município de Guajará-Mirim, na disciplina de Teoria e Prática em Educação Ambiental e na disciplina Teoria e Prática em Ciências, visitaram um

campo de mata para conhecer a biodiversidade de um espaço localizado no Centro Despertar, também em Guajará-Mirim.

Mesmo tendo vivenciado um grande aprendizado no curso de Pedagogia, enquanto acadêmico senti falta da conexão entre a teoria e a prática, ou seja, observei que não havia na formação inicial, a articulação teoria-prática, a vivência entre os problemas sociais da escola e da sala de aula, o que dificultou o percurso profissional docente.

No contexto do exemplo dado, cabe lembrar que ao longo da história, a formação de professores no Brasil passou por três momentos distintos: a) “o modelo conteudista (1939-...), com maior tempo cronológico e, portanto, bastante enraizado nas concepções e práticas docentes atuais; [...]” (Coimbra, 2020, p. 17); b) o “modelo de transição (2002-...), que rompe com a lógica da supremacia do conteúdo, incorporando as práticas como componentes curriculares” (Coimbra, 2020, p. 17); e c) o modelo de resistência, que aumentou a carga horária, permanecendo com as práticas como parte da formação e integrando o reconhecimento da profissão do docente em seu conteúdo (Coimbra, 2020).

O modelo de transição, que enfatizou a passagem de um aporte menos conteudista para uma formação teórico-prática (Coimbra, 2020), foi aquele de que mais os acadêmicos sentiram falta para atuar como docentes em sala de aula, haja vista que a formação inicial em Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mesmo contando com ótimos profissionais, deixou uma lacuna nos aspectos de formação para os diferentes espaços educativos (Nóvoa, 2022).

O curso de Pedagogia fora estruturado por disciplinas que não estavam alinhadas com o contexto da realidade da sala de aula. Desse modo, “[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (Pimenta; Lima, 2017, p. 26). Essas lacunas foram ampliadas no período do estágio supervisionado, realizado no final do curso, sem acompanhamento por parte do docente responsável.

Na experiência de estágio supervisionado, nosso “menino reprovado”, já quase um pedagogo, foi enviado para estagiar em uma sala de terceiro ano do Ensino Fundamental, já pré-agendada; ele só ficou sabendo que iria para aquela escola um dia antes de iniciar o estágio. A direção da escola o conduziu à sala de aula e a professora o recebeu com uma frase que o deixou sem ação: “Toma que a sala é tua!”. E foi-se embora, deixando-o sozinho com

os alunos. O estagiário ficou paralisado, mas exerceu a função de professor regente por uma semana. Depois, foi informado de que tal atitude era “normal” em algumas escolas que recebiam estagiários.

O fato foi informado ao responsável pelo acompanhamento do estágio, que não deu muita atenção, afirmando que o acadêmico deveria se preocupar em preencher os relatórios e ser aprovado, para concluir logo o curso. Nessa experiência, infere-se que o estágio foi tido como a finalização prática do curso, momento visto como a parte da formação em que o acadêmico ia aprender a ser professor, isto é, depois de ter recebido a parte teórica, seria a hora de colocar em prática esse aprendizado (Pimenta; Lima, 2017).

Sabemos que os cursos de formação inicial de professores têm suas dificuldades e que o curso de Pedagogia, assim como as outras licenciaturas, não consegue resolver todos os problemas da prática cotidiana da sala de aula. Por esse motivo, “a formação dos professores precisa ter como centralidade a escola a partir dos problemas da própria prática docente. Entendemos que as ações formativas centralizadas na universidade precisam ser remetidas às demandas sociais da escola” (Martins; Romanowski; Cartaxo, 2014, p. 39).

Experiências na formação continuada para alfabetizadores

O menino, agora já formado em Pedagogia, iniciou a jornada de trabalho como professor regente. Em 2007 e 2008, foi contratado para atuar no município de Guajará-Mirim-RO, como professor emergencial (professor substituto). Foram os dois anos em que mais pensou em abandonar a carreira docente, por estar totalmente perdido em sala de aula, principalmente nos primeiros meses de 2007.

Nos dois primeiros anos, atuou com turmas de pré-escola, com crianças de quatro e cinco anos. Foram suas primeiras oportunidades com o processo de alfabetização. Nos primeiros dias, o professor iniciante estava tão desesperado que pensou em pedir demissão, pois não sabia o que fazer com aquelas crianças de quatro anos. Tinha muitas dúvidas sobre quais atividades passar para as crianças e algumas professoras emprestaram modelos de atividade estruturadas em forma de cartilha. Uma fala chamou a atenção, e até hoje ecoa na sua mente; na intenção de ajudar, uma professora disse: “Esqueça tudo o que te falaram na universidade. Aqui você vai aprender a ser professor de verdade”.

Então, o professor iniciante pegou a cartilha que lhe fora emprestada e foi viver sua experiência no início do processo de alfabetização. Esses dois anos de experiência o fizeram perceber o quanto estava despreparado para contribuir em um momento tão rico do

processo de alfabetização na Educação Infantil. Propôs atividades de pura memorização de palavras, sem aproveitar momentos lúdicos com as crianças, para que tivessem vivências reais com a leitura (Soares, 2009).

Essa visão sobre o processo de alfabetização e formação de professores foi sendo ampliada quando o professor iniciante participou de uma formação para professores alfabetizadores em um município do interior de Rondônia. Nesse momento, ele já fazia parte do quadro efetivo de professores, pois fora empossado em março de 2009. A formação, denominada Pró-Letramento, foi vivenciada entre 2009 e 2010. Era um programa de formação de professores criado pelo governo federal, em 2005, com o objetivo de ampliar as habilidades de leitura, escrita e matemática de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (Aguiar, 2018).

Essa foi a primeira formação continuada da qual ele participou enquanto regente em sala de aula, oportunidade que o levou a refletir sobre a formação de alfabetizadores no contexto nacional e local. As propostas apresentadas nos encontros formativos eram dialogadas e reflexivas, incentivavam os professores a serem reflexivos e as atividades levadas para sala de aula, após os encontros, eram compartilhadas em grupos.

A formação continuada do Pró-Letramento valorizou as experiências pessoais, as incursões teóricas e os saberes da prática dos professores, possibilitando novos significados a sua prática de alfabetizadores. Depois, essa formação foi substituída pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), “que restringiu as ações formativas apenas aos professores do chamado ‘ciclo de alfabetização’, ou seja, dos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos” (Oliveira, 2019, p. 197).

O PNAIC ampliou a visão sobre a necessidade de formações no ambiente da escola, em diálogos compartilhados com os alfabetizadores. Em sua proposta e estrutura, o PNAIC privilegiava essencialmente o “processo de formação a partir do fazer pedagógico do professor, promovendo seu engajamento ativo. Essa foi uma opção das Universidades, gerando diálogo, contato, aprendizado compartilhado entre Universidade e Escola Básica, através da escuta recíproca” (Oliveira, 2019, p. 203).

Após a formação do PNAIC, ao participar de reuniões pedagógicas na escola em que atuava, o professor (agora efetivo) percebeu um problema: muitos alfabetizadores que participaram das duas formações ainda tinham dúvidas relacionadas aos métodos de

alfabetização; os alfabetizadores não se sentiam “preparados” para lidar com as questões que emergiam na sala de aula e não conseguiam administrar suas incertezas diante das sugestões teóricas e metodológicas apresentadas nas formações.

Além disso, os educadores apontavam situações de falta de apoio da gestão escolar, materiais didáticos insuficientes, sala com estrutura física inadequada e com quantidade de alunos elevada, isolamento dos docentes que não compartilhavam seus saberes, dentre outras. Estas são questões que, se não forem incorporadas às pautas das formações de professores, podem contribuir para a permanência de formações que não dialogam com a realidade das escolas (Gatti, 2017).

Essas experiências contribuíram enormemente para que aquele menino reprovado, agora professor efetivo, desejasse explorar o campo da alfabetização; esse desejo foi crescendo ao longo dos anos, o que aumentou seu interesse em ingressar no mestrado acadêmico em Educação, com vistas a aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos que permeiam o campo da formação de professores, especificamente na formação de professores alfabetizadores.

Experiências no mestrado acadêmico em Educação

Como dito anteriormente, mesmo após terem participado das duas formações (Pró-Letramento e PNAIC), professoras e professores alfabetizadores permaneciam com dúvidas recorrentes relacionadas ao processo de alfabetização de seus alunos e, assim, ainda recorriam a métodos de alfabetização com atividades de pura memorização.

Frente a essa problemática, o professor formulou um projeto de pesquisa com o “objetivo de identificar as concepções de professores alfabetizadores sobre alfabetização e letramento e os pressupostos teóricos que fundamentam suas práticas pedagógicas” (Aguiar, 2018, p. 8). O projeto foi submetido e aprovado em todas as fases de seleção para o curso de mestrado em Educação, iniciado em 2016 e concluído em 2018.

Para o mestrando, estar naquele ambiente era algo inexplicável: sentimentos de alegria, vitória, surpresa, medo e pertencimento embriagavam sua mente, que teimava em suspeitar que tudo não passava de um sonho. As disciplinas cursadas contribuíram para ampliar sua visão sobre a pesquisa educacional, principalmente a linha de pesquisa de Formação Docente, que promoveu uma visão mais abrangente sobre saberes e competências dos professores.

Então, o professor (na época, mestrando em Educação) desenvolveu sua pesquisa dentro da temática que estava vivenciando no cotidiano da escola onde trabalhava na época. As duas formações continuadas, a prática como professor alfabetizador e o contato com os colegas que atuavam na alfabetização lhe proporcionaram a abertura da visão sobre as práticas formativas vivenciadas no interior da Amazônia rondoniense.

Rondônia é um estado muito distante dos grandes centros e, assim, as oportunidades em cursar uma formação *stricto sensu* se tornam um sonho distante para quem não tem condições financeiras. Muitos rondonienses se aventuram em busca desse sonho em outros estados, tendo que lutar não só para ingressar em um programa de mestrado e doutorado, mas também brigar diariamente contra todo tipo de barreira para concluir suas pesquisas.

Conhecemos histórias de pessoas que tiveram que sobreviver em meio às incertezas em outros estados, deixando para trás família, empregos e bens materiais, para buscar sua formação e contribuir com o campo da pesquisa em Rondônia. Pensando nessas vivências, vemos a importância desses programas em nosso estado, pois não atendem apenas à sede onde estão localizados, mas contribuem para todo o interior rondoniense (Pacífico; Arcanjo; Gualberto, 2023).

Vale salientar que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação ofertados pela única universidade federal em Rondônia contribuem para o avanço “nas produções regionais e exercem um protagonismo na formação de docentes da formação inicial em todo estado, bem como na formação dos formadores, os quais, em muitos momentos, realizam ensino e as pesquisas dentro das temáticas” (Pacífico; Arcanjo; Gualberto, 2023, p. 11).

Desse modo, para muitos, ter a oportunidade de cursar o mestrado em Educação perto de casa é um privilégio. Alguns enfrentam dificuldades relacionadas a incentivos para cursar o mestrado, como, por exemplo, estudar trabalhando, não ter bolsa de estudo, precisar se deslocar do interior para a capital e ter que pagar, às próprias expensas, um professor substituto para ficar em sua sala de aula, bem como despesas de transporte, alojamento, alimentação etc.

Enfrentando esses problemas, nosso mestrando, infelizmente, não conseguia dar continuidade aos estudos devido ao estresse causado por problemas burocráticos que envolviam o sistema de gestão superior e o fato dos pais, que passaram a questionar suas frequentes saídas, mesmo havendo um professor substituto (autorizado pela gestão) na sala

de aula. Assim, foi preciso optar por se afastar da sala de aula para cursar o mestrado. Foi uma decisão muito difícil, frente à falta de incentivo para qualificação que o plano de carreira dos professores municipais daquele município apresenta até a atualidade.

Felizmente, conseguiu uma bolsa de estudos, que complementou sua renda para poder realizar a investigação, o que além da vontade de contribuir para o campo de pesquisa o incentivou a continuar o curso. Mesmo com todas as dificuldades, a temática da formação de professores em serviço causava-lhe uma admiração profunda e trouxe novas perspectivas de colaborar com o campo educacional, especificamente com o chão da escola, passando a contribuir bastante para sua vida profissional.

Aprofundar conhecimentos em fontes relacionadas à formação continuada de professores em serviço foi como despertar para novas perspectivas no campo da atuação docente. Foi um novo fôlego de esperança em meio ao campo de lutas de interesses que comandam as pautas de formação de professores (Diniz-Pereira, 2013).

O mestrado acadêmico em Educação o fez compreender que muitas formações continuadas tinham uma estrutura planejada pelo Ministério da Educação, na qual os educadores não eram tidos “como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional docente” (Nóvoa, 2022, p. 3). Foi esse olhar questionador sobre a formação continuada oferecida aos professores que o impulsionou a aprofundar a pesquisa no campo da formação de alfabetizadores. O diálogo promovido nas aulas e o contato com autores nacionais e internacionais o levaram a compreender que os docentes precisam tomar consciência do compromisso com sua própria formação e que as formações devem considerar os diálogos teóricos e práticos que permeiam o cotidiano da sala de aula.

O mestrado trouxe mais um fôlego de esperança na trajetória profissional e pessoal do nosso menino (agora mestre em educação), por conceber que, mesmo em meio aos desafios que a educação brasileira proporciona aos professores, ainda há esperança. Temos uma missão ideológica, política e social que nos impulsiona a acreditar na educação das pessoas, para que possam alçar voos altos em suas vidas (Freire, 2010).

Construindo experiências no doutorado profissional em Educação Escolar

Para aprofundar sua pesquisa de mestrado, considerando a recorrência da problemática das formações no campo da alfabetização em seu município, o menino (já

mestre) buscou o doutoramento. Antes de ingressar no doutorado, algumas experiências motivaram sua nova proposta de pesquisa:

Em 2019, foi lotado em uma turma de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental); algumas alfabetizadoras que tinham alunos com deficiência em suas turmas relatavam que não conseguiam alfabetizar seus alunos. A situação era tão séria que algumas professoras se julgavam incapazes de alfabetizar esses alunos e afirmavam que os cursos de formação continuada não tinham ampliado essas discussões;

Em 2020, a situação foi agravada com a interrupção das aulas durante a pandemia de Covid-19. É verdade que, nesse período, houve muito aprendizado, mas também muitas barreiras para o processo de ensino e aprendizagem, tanto para os professores quanto para os alunos (Alves, 2023). Com as aulas remotas, muitos alunos tiveram suas dificuldades agravadas, especialmente aqueles com deficiência, que foram ainda mais prejudicados. As aulas só retornaram presencialmente em 2022 e as dificuldades com relação à alfabetização dos alunos com deficiência ainda eram recorrentes na fala de professoras alfabetizadoras.

Em 2023, o município aderiu ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), iniciativa do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia (TCE), com a meta audaciosa de elevar os índices de alfabetização em todo o estado (TCE-RO, 2021). Desde sua implantação no município, ainda não foram proporcionadas aos alfabetizadores as concepções teóricas e metodológicas que efetivamente contribuam para a alfabetização dos alunos com deficiência. Tendo participado ativamente de todos os encontros formativos, o professor (agora mestre) percebeu as indagações sobre essa temática durante as formações, dúvidas que não foram sanadas no que se apresenta como formação continuada em serviço. Desse modo, como são recorrentes as dúvidas no campo da alfabetização e a lacuna na educação especial na perspectiva inclusiva, o menino/professor/mestre propôs um projeto de pesquisa e foi aprovado no doutorado.

As aulas do doutorado começaram em novembro de 2023, com três disciplinas, sendo duas obrigatórias e uma eletiva. Para contextualizar a temática sobre formação docente, vamos relatar as vivências na disciplina eletiva Formação de Professores e Trabalho Docente, que teve a participação de estudantes do mestrado e do doutorado.

Ao iniciar os debates dos textos, a temática abordada por Diniz-Pereira (2013) provocou pensamentos no campo das propostas de formação de professores. As falas

carregadas de reflexões nos chamaram a atenção, pelo sentimento de luta por mudanças das realidades de formação de professores de cada município e/ou estado representados nas discussões. O ar foi embebido por falas de resistência e transformações, fato marcante, que proporcionou discussões sobre a formação de professores como um constante campo de lutas por reconhecimento profissional.

O aprofundamento na leitura de Day (2001) nos fez caminhar sobre nossas trajetórias nas formações continuadas de professores alfabetizadores e refletir sobre o fato de que muitas dessas formações não priorizaram as aprendizagens profissionais dos professores, nem os contextos culturais, sociais e políticos em que elas ocorreram. Essas formações priorizam as aprendizagens que compõem o cotidiano escolar, pois, na interação do dia a dia da escola, juntos ou individualmente, os professores constroem formas de contribuir para a educação de seus alunos (Day, 2001).

A produção de conhecimentos no interior das escolas proporciona aos professores o reconhecimento de profissionais que constroem saberes. No entanto, na maioria das vezes, esses conhecimentos e saberes não são respeitados. Como bem diz Nóvoa (2022, p. 1130), “ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas”.

Pensar sobre a formação é um processo de reflexão “sobre as implicações do trabalho pedagógico nas escolas [e] mostra-se com relevância ímpar, pois demanda considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade” (Gatti, 2017, p. 727). As reflexões propostas no doutorado nos oportunizam entender que precisamos tirar as vendas que nos atrapalham de ver os efeitos históricos e sociais causados por ações formativas que não levam em conta a realidade das escolas e as pesquisas sobre a formação de professores (Gatti, 2017).

Como profissionais da educação, os professores possuem saberes e conhecimentos sobre o processo de educação dos seus alunos. Isso deve estar presente na prática de quem planeja uma formação para professores. O saber profissional dos professores é formado por muitos saberes de diversas fontes, pois, diariamente, planejam suas atividades pedagógicas, administram a sala de aula, constroem instrumentos avaliativos, dentre outras funções que, na maioria das vezes, não são atribuições do cargo (Tardif, 2014).

Por isso, os saberes não estão reduzidos à transmissão de conhecimentos. Devemos também entender que nem todos os professores constroem os saberes das disciplinas por

eles ministradas. Muitos ainda seguem um modelo de seleção de conteúdos previamente escolhido por pessoas que não conhecem a realidade da escola. Nessa perspectiva, os educadores não controlam “nem a definição nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação (universidades e escolas)” (Tardif, 2014, p. 41).

Como bem nos lembra Alves (2023), os professores constituem a maior classe de profissionais no Brasil. Então, podemos “tentar outras maneiras de criar nossos currículos dos cursos de formação indo além da organização surgida há mais de duzentos anos na Europa, por necessidade da burguesia que se fazia financeira” (Alves, 2023, p. 46).

As contribuições teóricas encharcaram as interações com discussões e compartilhamentos de experiências empíricas, com uma metodologia que alternou leituras de alto nível no campo da formação de professores, compartilhamento de visões, expectativas e desafios para o campo educacional.

Vemos o quanto essas discussões são importantes para o campo da formação de professores no estado de Rondônia. É uma política pública de formação continuada que abre espaço para que os professores de nossa região, tão distante dos grandes centros, tenham acesso à pós-graduação em nível de mestrado e doutorado na área de formação de professores, com alta qualidade e excelência.

Considerações finais

Neste texto, procuramos apresentar experiências vivenciadas por um educador em seu processo formativo, desde a alfabetização até o doutorado, a fim de refletir sobre a formação de professores e a construção dos saberes docentes, bem como para contextualizar o quanto as experiências que tivemos ao longo de nossa formação são importantes em nosso trabalho docente. Vale destacar que a trajetória formativa da maioria dos educadores tem sido marcada por propostas de formação que não conciliavam a teoria e a prática pedagógica concomitante, mas as análises dessas propostas nos trazem indicativos do que é possível desenvolver para melhorar a formação.

Os estudos oportunizados na disciplina Formação de Professores e Trabalho Docente provocaram inquietação em todos. Muitos colegas se posicionaram perante o atual cenário da formação docente. Particularmente, fomos contagiados com momentos em que afloraram

sentimentos de lembranças gratificantes, outras frustrantes, algumas traumatizantes. As leituras e os debates proporcionaram avalanches de memórias.

Os aportes teóricos nos levaram a refletir que a formação inicial e continuada de professores deve ser vista como um trabalho coletivo entre centros formadores, universidade e escola, haja vista que qualquer proposta de formação de professores deve levar em consideração o contexto político e social da localidade.

Desse modo, a disciplina Formação de Professores e Trabalho Docente, ofertada no programa de doutorado em Educação Escolar, contribuiu para nossa trajetória profissional, ampliando nosso olhar sobre os saberes docentes e trouxe para o centro da formação uma possibilidade de pensar e desenvolver um modelo formativo mais questionador, de modo que os professores sejam pesquisadores de sua própria prática e, por consequência, protagonistas de sua formação.

Referências

ALVES, Nilda Guimarães. Formar docentes: processos e redes educativas de formação, com a experimentação possível. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 37-47, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/740><https://periodicos2.uesb>. Acesso em: 03 jan. 2024.

AGUIAR, Fabiano Sales de. **Concepções teóricas e práticas de alfabetização e letramento de alfabetizadoras do município de Nova Mamoré-RO**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**. [S. l.], v. 45, n. 1, 2020.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Educação e Contemporaneidade** - Revista da FAAEBA, [S. l.], v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Diálogo Educ.** [S. l.], v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.a001>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. [S. l.], v. 30, n. 3, 2008.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Didática e práticas de ensino: interlocução com a educação básica na formação inicial de professores. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 37-47, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr.v.17i1.0003>.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: Unesp, 2000. NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 27 e 270129, 2022.

OLIVEIRA, Marília Villela de. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização**. [S. l.], v. 1, n. 8, 2 jul. 2019.

PACÍFICO, Juracy Machado; ARCANJO, Diana Campos Fontes; GUALBERTO, Madma Laine Colares. A formação de professores na Amazônia rondoniense: algumas aproximações. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**. [S. l.], v. 10, p. 1-13, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2023.7417>.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. **Pátio Educação Infantil**. [S. l.] ano VII, n. 20, jul./out. 2009. Disponível em: <http://falandospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 29 dez. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Sobre os autores

Fabiano Sales de Aguiar

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre em Educação Escolar (UNIR). Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Claretiano. Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial. Especialista em Intervenção ABA para Transtorno do Espectro Autista pelo Centro Universitário Claretiano.

E-mail: fabiano.aguiar@unir.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1892-8857>

Marlene Rodrigues

Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia. Mestre em Linguagem e Educação pela Associação Vilhenense de Educação e Cultura. Especialista em Psicopedagogia. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Especialista em Supervisão e Administração Escolar.

E-mail: marlene.rodrigues@unir.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3030-6057>

Recebido em: 06/05/2025

Aceito para publicação em: 27/01/2026