



**Dossiê: Experiências instituintes de pesquisa e formação docente:
diálogos latino-americanos**

**Coletivo Encantados de Professores Narradores da Amazônia: rio de experiências
instituintes de formação docente**

*Encantados Collective of Narrating Teachers from the Amazon: A River of Constitutive
Experiences in Teacher Education*

Elizabeth Orofino Lucio
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém-Pará- Brasil
Izabel Cristina Costa de Faria
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro- RJ-Brasil

Resumo: Este artigo apresenta a experiência do Coletivo Encantados de Professores Narradores da Região Norte como prática coletiva de formação e resistência. Analisa-se a autoria docente nas narrativas produzidas nos encontros, com base no conceito de trabalho social de Marx (2017) e atividade criadora de Vygotsky (2009). A análise aponta o ato criativo como essencialmente coletivo, entrelaçado por experiências pessoais, profissionais, históricas e emocionais. O coletivo emerge como unidade de resistência às políticas neoliberais que, ao subordinar a formação docente à BNCC, restringem saberes e apagam a reflexão e a autoria no processo formativo. Como experiência instituinte, o coletivo afirma a autoria como gesto político e criador.

Palavras-chave: Alfabetização; Formação Docente Instituinte; Autoria Docente.

Abstract: This article presents the experience of the Encantados Collective of Narrating Teachers from Northern Brazil as a collaborative practice of professional development and resistance. It analyzes teacher authorship within the narratives produced during group meetings, based on Marx's (2017) concept of social labor and Vygotsky's (2009) theory of creative activity. The analysis highlights creative action as fundamentally collective, interwoven with personal, professional, historical, and emotional experiences. The collective emerges as a unit of resistance against neoliberal policies that subordinate teacher education to the BNCC (Common National Curriculum Base), thereby constraining knowledge and silencing reflection and authorship in the formative process. As a constitutive experience, the collective asserts authorship as a political and creative act.

Keywords: Literacy; Constitutive Teacher Education; Teacher Authorship

Rios e Afluentes:

À primeira vista pode parecer um rio comum, um rio como outro qualquer. Mas não é. Esse é um rio especial: é o rio Cajari, o meu rio. (...) E não há decretos, leis, mandados nem resoluções que possam tirá-lo de mim. Ele está de tal maneira diluído em minhas veias que nenhuma força do mundo poderá secá-lo nem alterar seu curso.

Antônio Juraci Siqueira (2013)

Iniciamos este artigo registrando como epígrafe, ou seja, palavra que ilumina o texto, com o fragmento do poema intitulado “Meu Rio”, de autoria de Antonio Juraci Siqueira, para registrarmos e problematizarmos os desafios da/na área da formação do professor alfabetizador. A discussão sobre alfabetização e formação docente no Brasil atravessa uma complexidade histórica e política que reflete diferentes concepções educacionais. Partindo das análises presentes nos documentos da UNESCO, desde Alfabetização como Liberdade (2003), nota-se um enfoque na escolarização formal como mecanismo de inclusão social, porém sob uma ótica hegemônica que vincula a alfabetização à preparação para testes padronizados. Esse modelo, conforme destaca Leher (2013), alinha-se a uma lógica global que transforma o ensino em um processo regulado por indicadores de desempenho, muitas vezes afastando-se das reais necessidades das comunidades e dos sujeitos a serem alfabetizados.

A América Latina historicamente tem se destacado na produção de alternativas contrahegemônicas na formação docente de alfabetizadores(as). Uma dessas alternativas de (re)existência à mercantilização da educação são os coletivos docentes que emergem nesse contexto como espaços de organização crítica que questionam políticas educacionais voltadas à padronização, à meritocracia e ao controle técnico sobre a prática pedagógica e sobre o processo inicial do ensinoaprendizagem¹ da leitura e da escrita. Tais coletivos, constituídos por professores e professoras comprometidos (as) com uma formação emancipatória, buscam articular saberes construídos dentro e fora das instituições escolares, dialogando com perspectivas decoloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2005) que questionam a colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2005) ao marginalizar os conhecimentos produzidos ao Sul. Araújo, Trindade e Faria (2022) discutem a importância das redes e coletivos docentes latino-americanos como espaços de resistência às reformas educacionais neoliberais. Elas destacam iniciativas como a Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE) e a Red de Educadores Cómplices Pedagógicos

Latinoamericanos, que promovem diálogos entre educadores de diferentes países e fortalecem a luta por uma educação democrática e participativa.

A contribuição de Paulo Freire nesse cenário é fundamental, pois sua abordagem crítica enxerga a alfabetização não apenas como uma habilidade técnica, mas como um instrumento de transformação social. A UNESCO, na década de 1970, dizendo-se influenciada por essa perspectiva, trouxe uma concepção de alfabetização aliada ao letramento e ao analfabetismo funcional (Soares, 2004), reconhecendo que saber ler e escrever não é suficiente para garantir plena participação social. Contudo, a inserção desses novos conceitos corrobora para a lógica de gestão de recursos humanos, ao atrelar a alfabetização à competitividade econômica. O discurso educacional presente no documento reforça relações de dominação e reprodução social, em vez de promover a emancipação como verdadeiramente propunha Freire (2005).

Outro aspecto relevante é a relação entre alfabetização e desigualdades sociais, que Lahire (1999) problematiza ao destacar que discursos sobre iletrismo frequentemente desconsideram o contexto das pessoas afetadas por ele. Ao tratar a alfabetização como um direito humano fundamental, as conferências internacionais reiteram a sua importância, mas não enfrentam a questão da desigualdade de acesso à cultura escrita, o que no Brasil se reflete na disparidade entre grupos sociais distintos, como apontado por Evangelista e Shiroma (2007).

A formação docente, essencial para a efetivação de políticas educacionais, sofre com tensões entre projetos distintos de sociedade e educação, conforme apontam Brzezinski (2010) e Pino (2008). Por um lado, há uma perspectiva de educação pública de qualidade voltada para a inclusão e diversidade cultural; por outro, existe uma tendência regulatória que enfoca normas, certificações e controle de desempenho. Essa última visão, segundo Barreto (2015), pode limitar a autonomia docente ao padronizar metodologias de ensino e aprendizagem, tornando a formação e a alfabetização mais técnica do que reflexiva.

A formação de professores alfabetizadores no Brasil enfrenta desafios estruturais e políticos, pois as reformas educacionais frequentemente impõem modelos distantes das realidades locais e da diversidade cultural, sem diálogo com os docentes. Assim, políticas eficazes devem ser construídas junto aos profissionais da educação, considerando as especificidades socioculturais dos estudantes (Lucio, 2016).

Nesse cenário, em que as ações políticas pensadas para a formação docente no contexto brasileiro representam claramente um alinhamento entre os objetivos da classe burguesa e as políticas públicas de um Estado “que realiza a dupla função de garantidor do processo de acumulação capitalista e legitimador da ordem burguesa” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p.87), os coletivos docentes latino-americanos emergem como forças de resistência, tendo a escola como lugar privilegiado de formação e construção do conhecimento. Atuando no enfrentamento à lógica da precarização da docência, eles promovem espaços de debate e formação permanente, fundamentados em valores de autonomia pedagógica, colaboração e construção coletiva do conhecimento.

O Estado educador cria as condições para a reprodução do modo capitalista de produção, em que os resultados certificam que a educação pública é um “desastre”, só restando culpabilizar professores, alunos e famílias pelos “péssimos” resultados, sem levar em consideração as desigualdades sociais e o contexto sociocultural de vida dos estudantes (Ximenes; Melo, 2022) e, posteriormente, propor uma forma de “consertar” o que está apresentando um “defeito”. Em contraposição a esse modelo, os coletivos docentes têm se consolidado como instrumentos de resistência e reconstrução de políticas educacionais que valorizem a formação crítica dos sujeitos, garantindo uma prática pedagógica baseada em diálogo, participação e emancipação social.

Esse movimento evidencia uma disputa entre perspectivas antagônicas de formação docente: de um lado, a abordagem regulatória e neoliberal; de outro, a mobilização de educadores em prol de um modelo que reafirma o papel político da educação e da alfabetização na construção de sociedades mais justas e democráticas. Nesse sentido, os coletivos docentes latino-americanos representam uma alternativa que busca romper com a lógica hegemônica capitalista na educação, resgatando o caráter transformador e social da docência e o caráter emancipador da alfabetização.

É nesse cenário de resistência à lógica hegemônica capitalista na educação que este estudo propõe refletir sobre o Coletivo Encantados de Professores Narradores da Amazônia.

Este artigo está dividido em três partes: inicialmente, mostramos a atual contextualização histórica das políticas instituídas de formação docente no campo da leitura e da escrita pela instância federal. Em seguida, tratamos do foco da questão, apresentando o diálogo do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará. Finalmente, propomos

uma reflexão sobre o Coletivo Encantados de Professores Narradores da Região Norte e seu movimento instituinte, coletivo e autoral.

Rios Instituídos de Políticas de Formação do Alfabetizador

No cenário mundial, a alfabetização tem sido historicamente um tema central para governos e sociedades, por desempenhar um papel fundamental na promoção da participação cidadã em diversas atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser a base para a educação ao longo da vida (Cabrito; Canário, 2008). A perspectiva histórico-cultural (Bakhtin, 2013; Vygotsky, 2009) coloca a alfabetização como fator que vai muito além do mero ato de decodificar/codificar. Nessa perspectiva, a alfabetização é um processo de apropriação cultural que depende da mediação social, da história social do aprendiz e da relação que esse estabelece com os outros. De acordo com Smolka (1999), baseada em Vygotsky, “a ontogênese da linguagem escrita, portanto, não pode ser compreendida como simples aquisição de um código gráfico, mas como processo de apropriação de uma forma de linguagem que se constitui historicamente e se realiza na interlocução com o outro” (Smolka, 1999, p.45). Desse modo, a alfabetização implica “condições concretas de imersão dos sujeitos no mundo da escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização” (Smolka, 1999, p. 13).

A relevância da alfabetização também se manifesta nas discussões de organismos internacionais como a Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que apontam para uma relação intrínseca entre os índices de analfabetismo e o nível de desenvolvimento social e econômico dos países (Gontijo, 2014). No contexto brasileiro, a alfabetização e seus desafios persistentes constituem uma marca histórica na educação brasileira (Mortatti, 2010; Soares, 2016; Lucio, 2016).

Sob diversas configurações, os resultados das aprendizagens do ensino inicial da leitura e da escrita têm sido recorrentemente considerados insatisfatórios, indicando essa marca histórica indesejável (Faria, 2021). As aprendizagens, muitas vezes, não são significativas para os estudantes, e a formação dos professores alfabetizadores apresenta limites desde a formação inicial no curso de Pedagogia. Saldanha e Amarilha (2018) mostram que o currículo de Pedagogia muitas vezes não garante formação sólida em linguagem, leitura e escrita, especialmente para atuar nos anos iniciais. Há uma lacuna entre o que se espera do

professor alfabetizador, o que é efetivamente oferecido nos cursos e a necessidade de articulação entre os saberes metodológicos. Essa limitação na formação está, em muitos casos, relacionada ao esvaziamento desses saberes nos currículos de formação inicial e, na perspectiva da formação continuada à frequente mudança nas perspectivas teórico-metodológicas que são apresentadas de programa em programa de formação (Lucio, 2016). Em determinados casos, essas mudanças descredenciam os saberes acumulados pelos professores em sua prática, provocando uma profusão de sentimentos contraditórios que oscilam entre a insegurança diante das "novas" propostas e a impotência diante do não reconhecimento de seus saberes acumulados (Faria, 2021).

É nesse cenário que a efetividade dos resultados na alfabetização se torna o foco das discussões nos estudos sobre a temática. Na busca pela superação dos desafios da alfabetização, o Estado brasileiro tem mobilizado ações governamentais e da sociedade civil ao longo do tempo. Nesse sentido, a historiografia da alfabetização brasileira registra uma variedade de documentos que orientam e contemplam a alfabetização: reformas, leis, planos, projetos, decretos, programas e constituições (Faria, 2021). No entanto, nesses documentos, a alfabetização frequentemente aparece como um dos itens constitutivos dos diferentes graus de ensino.

Nesse artigo, interessa-nos, como recorte temporal, o período de 2003-2024 que foi marcado por políticas governamentais instituídas que focalizaram o campo do ensino inicial da leitura e da escrita, consolidando a universidade brasileira como agência da formação continuada docente, mas que também esteve marcado por sujeitos privados (Mortatti, 2010).

A complexidade do debate sobre as políticas instituídas² emerge da necessidade de buscar analisar questões que estão relacionadas à formação docente e à alfabetização, pois se trata de um período marcado por distintas influências nas políticas, planos e programas educacionais, especificamente após o ano de 2016, pois um novo cenário político irá reconfigurar o campo da alfabetização e da formação de professores, como verificamos no quadro a seguir:

Tabela 1. Políticas Contemporâneas de Educação no campo da Alfabetização: entre o público e o privado

Políticas/Planos/Programas	Legislação	Eixo correspondente
Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC)	Edital Público N° 01/2003 – SEIF/MEC	Formação de Professores

Pró-letramento (PPL)	Orientações para RNFC,2005	Formação de Professores
Nova Capes	Projeto de lei 7.569/2006	Formação de professores
Observatório da Educação (OBEDUC)	Decreto Presidencial nº 5.803	Formação de Professores
Provinha Brasil	Portaria normativa do MEC nº 10/2007	Avaliação
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Portaria Normativa nº 867, de 4 de julho de 2012 Lei Provisória n. 12.801, de 24 de abril de 2013	Formação docente/Ciclo de Alfabetização
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013	Avaliação
Base Nacional Curricular Comum	Portaria MEC nº 790/2016, de 27 de julho de 2017	Curriculum/Alfabetização/Formação
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC Educação Infantil)	Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017	EI/Curriculum/Alfabetização/Formação
Programa Mais Alfabetização	Portaria MEC nº 142/2018	EB/Alfabetização/Formação
Política Nacional de Alfabetização	Decreto nº 9.765/2019	EB/Alfabetização/Formação
Programa Tempo de Aprender	Portaria MEC nº 208/2020	EB/Alfabetização/Formação
Compromisso Toda Criança Alfabetizada	Decreto 11.556/2023	EB/Alfabetização/Formação

Fonte: Elaboração Lucio (2024)

Compreendemos como marcos legais desse contexto, no âmbito da formação, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC) (Edital Público N° 01/2003 - SEIF/MEC), do Observatório da Educação (OBEDUC) (Decreto nº 5.803/2000) e da Nova Capes (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007); o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), consubstanciado na Lei N.º 13.005, de 25 de julho de 2014 e o Compromisso Nacional Toda Criança Alfabetizada (CNTCA), instituída pelo Decreto nº 11.556/2023, em 12 de junho de 2023, por serem ações que focalizam a formação do alfabetizador, instituídas pelo Ministério da Educação Brasileiro.

As grandes questões que envolvem a estandardização da formação dos docentes alfabetizadores no atual contexto brasileiro são: 1. Imposição de modelos únicos de formação; 2. Redução da autonomia docente; 3. Influência de atores privados; 3. Desvalorização dos saberes experenciais; 4. Fragmentação entre teoriapráticteoria; 5.

Mercantilização da formação 6. Centralização política e curricular; 7. Tensões com perspectivas emancipadoras; 8. Avaliação baseada em desempenho e; 9. Tentativa de homogeneização da prática docente.

Esse conjunto de questões reflete um cenário em que a formação dos professores alfabetizadores é tensionada por políticas centralizadoras e por uma crescente padronização dos saberes profissionais. A imposição de modelos únicos de formação, muitas vezes inspirados em “boas práticas”, desconsidera a pluralidade cultural e regional, como já advertia Nóvoa (2009), ao destacar os riscos de uma profissionalização docente desancorada das realidades locais. Nesse processo, a redução da autonomia docente revela-se um efeito colateral direto da adoção de diretrizes uniformizadoras, apontada por Gatti et al. (2015) como um dos principais desafios contemporâneos da formação de professores no país.

A entrada crescente de atores privados, ONGs, fundações e empresas, no campo formativo levanta preocupações quanto à mercantilização do processo e à subordinação da formação a interesses de mercado (Gatti; Guimarães; Puig, 2022).

Há uma fragmentação entre teoriapráticteoria nas propostas formativas, muitas vezes dissociadas do cotidiano escolar. Gatti (2009) alerta para essa desconexão, que enfraquece o vínculo entre a formação inicial e as necessidades reais do trabalho docente. Paralelamente, a centralização política e curricular, manifestada em documentos como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (Brasil, 2019), que reforça a padronização, deixando pouco espaço para a construção de práticas pedagógicas significativas e territorializadas (Abreu et al., 2024).

Essa lógica normatizadora se reflete na BNC-Formação (2019), que apresenta competências genéricas para o exercício docente, sem considerar de forma concreta os saberes vividos nos territórios educativos. Ainda que o documento reconheça “os diferentes modos de linguagem e formas de expressão dos estudantes” e a necessidade de “comunicar-se de forma clara, ética e respeitosa [...] utilizando diferentes linguagens e recursos” (Brasil, 2019, p. 9), tais menções aparecem de forma pontual e dissociada das práticas socioculturais escolares. Na dimensão do “Engajamento Profissional”, por exemplo, espera-se que o professor reconheça os “contextos de vida, as linguagens e os saberes que os estudantes trazem consigo” (*ibidem* p. 9), mas não há articulação com os cotidianos escolares como espaços epistemológicos.

Frente a esse quadro, emergem tensões com abordagens emancipadoras, inspiradas em autores como Freire (2005), para quem a formação docente não pode ser reduzida a uma técnica ou protocolo, mas deve ser mediada pelo diálogo e pela reflexão crítica. A adoção de modelos avaliativos centrados exclusivamente no desempenho padronizado também contribui para essa lógica reducionista, ofuscando dimensões formativas mais amplas.

Apesar dos desafios, há resistência. Muitos docentes constroem práticas formativas contra-hegemônicas e espaços de (re)existência dentro e fora da escola. Como aponta Nóvoa (2019) e Suárez (2017), é necessário “escutar os professores”, reconhecer seus saberes e valorizar as experiências que se insurgem contra as lógicas de controle e homogeneização.

A consolidação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) como referência obrigatória para a organização curricular da educação básica também impactou diretamente os cursos de formação docente, especialmente após a publicação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa vinculação normativa tem sido alvo de críticas por representar uma subordinação da formação docente à lógica curricular da BNCC, o que, segundo Ximenes e Melo (2022), configura uma tentativa de alinhar a formação inicial e continuada a um modelo tecnocrático e pragmático, orientado por princípios empresariais e de gestão por resultados, desconsiderando a dimensão política, ética e cultural da docência (Aguiar; Dourado, 2009). A formação passa, assim, a ser concebida como um processo de prescrições curriculares, e não como um espaço de construção crítica e coletiva.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para Formação de Professores, estabelece que os currículos dos cursos de licenciatura devem estar alinhados à BNCC, o que, na prática, limita a autonomia das instituições formadoras e dos próprios docentes. A BNCC (Brasil, 2018) preconiza que a alfabetização deve seguir uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, pautada na interação e na prática social (Brasil, 2018). Ainda assim, o mesmo texto propõe uma mescla de abordagens que tende à padronização dos métodos, ao conjugar práticas discursivas com atividades sistemáticas de ensino do sistema alfabetético, por exemplo, o desenvolvimento da consciência fonológica (Brasil, 2018). Tal articulação, embora aparentemente integradora, implica na subordinação dos saberes escolares às competências prescritas, limitando o reconhecimento das experiências locais, das linguagens territoriais e das práticas autorais dos docentes alfabetizadores.

É importante destacar que a revogação dessa normativa pela Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de março de 2024, embora tenha representado diretrizes mais flexíveis e abertas à diversidade dos contextos escolares, ainda opera sob lógicas estruturantes que mantêm a docência como objeto de controle político e técnico. A exigência de competências comuns a nível nacional, mesmo que formuladas com base em princípios de flexibilidade, continua promovendo a homogeneização da formação docente, subordinando os saberes construídos no cotidiano escolar e nos territórios locais a parâmetros que buscam a comparabilidade entre programas formativos. Essa normatização, ainda que renovada, resiste em reconhecer efetivamente os coletivos docentes, as experiências de formação autônoma e a linguagem como prática territorial viva, e não apenas como competência comunicativa a ser desenvolvida.

Nesse contexto, a formação docente deixa de ser um campo de disputa epistemológica e passa a ser instrumentalizada por políticas de regulação, que priorizam a eficiência, a mensuração de resultados e a padronização de práticas.

É importante destacar que, apesar desse movimento de subordinação, há experiências de resistência propositiva em diversas redes de ensino e instituições formadoras, que buscam reexistir a BNCC a partir de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas (Ximenes; Melo, 2022). Essas iniciativas reafirmam a importância de uma formação docente que não se limite à reprodução de prescrições, mas que valorize a autonomia, a criatividade e o compromisso ético-político dos educadores.

O momento histórico na Educação Brasileira vem carregado de dúvidas, apreensões e polêmicas, que reconfiguram o retrato nacional, a concepção de alfabetização e o elo com a avaliação em larga escala. A meritocracia indica um "empobrecimento" do papel da escola em cumprir seu objetivo de garantir o acesso ao conhecimento produzido ao longo da história humana, alinhando-se exclusivamente à lógica da avaliação, com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais pela via da restrição ao que é ensinado e, consequentemente, aprendido.

Dessa forma, pode-se imaginar que ela poderá ser nociva ao desenvolvimento da educação. É preciso retomar esse debate na atualidade, pois a Pedagogia de resultados (Varejão; Lucio, 2013), com seu caráter prescritivo, padroniza os saberes e define questões de ensinoaprendizagem. Para executar a política, é preciso técnica. Mas a técnica não resolve o confronto cultural, pois “projetos de perspectiva monocultural não dão conta de educar a

comunidade pluricultural” (Esteban, 2011). Uma vez que estudantes e professores pertencem às culturas (afro-descendentes, indígenas, caboclas, afro-indígenas, ribeirinhas), tornam-se importantes projetos que acompanhem a realidade pluricultural amazônica.

É nesse cenário, aliado aos desafios da alfabetização na América Latina e à complexidade cotidiana amazônica, que vive a universidade, o trabalho em rede e a escola que dialoga com o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará e o Coletivo Encantados de Docentes Narradores no Portal da Amazônia, dando início ao processo de formação instituinte.

Quando o rio transborda: Coletivo Encantados de Docentes Narradores

O Coletivo Encantados de Docentes Narradores(as) começou a se constituir a partir do trabalho realizado com professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) da Educação Básica e licenciandos(as) de diversos cursos no FALE Flor do Grão Pará, vinculados a universidades públicas, faculdades privadas, à rede estadual de educação do estado e às cento e quarenta e quatro redes municipais de educação do Pará. Ao considerar que toda formação é uma ação coletiva, realizada de forma (com)partilhada, o coletivo de docentes, pesquisadores(as) e estudantes uniram-se a partir de movimentos colaborativos para discutir, produzir e debater as experiências pedagógicas produzidas nos encontros presenciais de formação, *lives* e outras mobilizações, como oficinas, palestras, encontros de estudos, encontros de compartilhamentos etc.

Assim, o Coletivo Encantados de Docentes Narradores(as) articula-se por meio de formas de pensar o conhecimento e a sociedade decoloniais, buscando ativamente a desobediência epistêmica (Mignolo, 2005), ao questionar a colonialidade do saber imposta pelo modelo educacional neoliberal. Ao valorizar os saberes e as experiências pedagógicas dos professores(as), coordenadores (as) e gestores (as) da Educação Básica do Pará, o projeto confronta o eurocentrismo (Quijano, 2005), que historicamente desqualifica o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos. Esta ênfase na voz e na agenda dos educadores(as) locais reflete a crítica à colonialidade do poder (Quijano, 2005) que compreendemos ser um passo fundamental na construção de um pluriverso pedagógico. Dessa forma, o que se caracterizou como a diferença colonial é transformada em força criativa e emancipadora.

Nesse movimento das águas formativas que se encharcam na autoria, o conceito de instituente emerge como possibilidade para compreender os movimentos que nos atravessam e reinventam a formação docente. Assim, compreendemos o instituente como a força que rompe com o instituído, desestabilizando normas cristalizadas e abrindo frestas para a criação de novas formas de ser, saber e educar (Lourau, 1995). Os sentidos de instituente são múltiplos e dialogam, especialmente, com as inspirações da obra da professora Célia Linhares, em sintonia com outras fontes teóricas, estendidas a Walter Benjamin, Gilles Deleuze, Cornelius Castoriadis, Michel de Certeau. Interessam-nos as miudezas dos cotidianos da vida, das práticas educativas, da produção do conhecimento e da formação, aquelas que lampejam em momentos de perigo e que nos movem a insistentes (re)invenções.

No interior do Coletivo Encantados, essa força se manifesta nos gestos cotidianos de partilha, nos encontros que recusam a lógica da formação como transmissão e a reposicionam como criação coletiva por meio de uma prática formativa de horizontalidade e dialogicidade. Buscamos as miudezas do cotidiano escolar como potência, nesse sentido Célia Linhares (2007) amplia nossa compreensão sobre os movimentos instituientes nas escolas, ao afirmar que estes não são eventos extraordinários, mas sim práticas que se constroem no cotidiano, nas brechas, nos afetos e nas narrativas que desafiam o conformismo. Para ela, a escola é um território de invenção, e a formação docente, quando atravessada por práticas instituientes, torna-se espaço de escuta, de poesia e de insurgência. É nesse sentido que o coletivo tem buscado se constituir como um espaço político-pedagógico que tensiona o instituído e afirma a potência da autoria docente.

No Coletivo Encantados de Docentes Narradores, temos apostado, também, nas histórias de vida e na narrativa docente como principal ponto da nossa proposta formativa, pois acreditamos que estas propõem uma rationalidade instituente que valoriza a memória, a experiência e a singularidade dos sujeitos (Bragança, 2012). A formação se dá por encontros que mobilizam sentidos e produzem deslocamentos, não só apenas por conteúdos.

A história de vida, como abordagem de formação, permite que o sujeito se reconheça como autor de sua trajetória, ressignificando experiências e produzindo sentidos para sua prática. Ao narrar-se, o professor (re)constrói sua identidade profissional, deslocando-se de posições cristalizadas e instituídas, abrindo-se ao novo, ao outro e ao inusitado. Trata-se de um movimento instituente, que tensiona o instituído e convoca à criação de outros modos de ser e estar na docência. (Bragança, 2012, p. 87)

O coletivo, ao convocar professores(as) e estudantes a narrarem suas práticas, reinscreve a formação como um processo de autoria e de resistência à lógica neoliberal que

tenta silenciar os saberes da escola amazônica. A escrita de si se revela como um gesto formativo instituinte, pois permite que os(as) professores(as) reconstruam sentidos, rompam com normatividades cristalizadas e afirmem sua experiência como campo de produção de saberes. Tal perspectiva encontra ressonância nas práticas do Coletivo Encantados, que promove espaços de escuta e compartilhamento nos quais o dizer docente ocupa lugar de potência e invenção. A escrita de si, a pesquisa narrativa e a escuta sensível são práticas que desestabilizam o instituído e produzem novas formas de habitar a docência. O Coletivo Encantados, ao valorizar a palavra dos(as) professores(as) como lugar de saber, encarna essa perspectiva e transforma a formação em um ato de criação compartilhada.

Entendemos que o conceito de instituinte, longe de ser apenas uma categoria teórica, torna-se uma prática viva no interior do coletivo. Ele pulsa nas narrativas que deslocam silêncios, nas escutas que acolhem a diferença, nas ações que recusam a homogeneização e afirmam a potência da escola como espaço de invenção. É nesse entrelaçamento de vozes, memórias e desejos que a formação docente se reinventa, não como reprodução, mas como gesto instituinte de vida e de luta.

Esse movimento vem inspirando os coletivos docentes na construção de outra política de conhecimento, uma política que não faz expropriação do conhecimento do professor (Leher, 2010, 2020), uma vez que os seus princípios e ações mobilizam intervenções e alternativas de construção de saberes; confrontam práticas individualistas geradas pelas políticas educacionais neoliberais; valorizam o trabalho compartilhado, abrindo caminhos para refletir as experiências; visibilizam pedagogias outras que nascem nas relações comunitária e política, construídas na escola; valorizam o trabalho docente e a investigação em rede como forma alternativa de organização coletiva e recriação dos processos de formação docente. Uma rede que comprehende o papel do docente como agente da pedagogia, como construtor(a) do seu próprio saber (Duhalde, 2015).

No Coletivo, realizamos a formação permanente, pensando com Garcia e Smolka (2005), em que o professor não é “fabricado”, “retificado”, que seu trabalho é intencional, coletivo e autoral, e que a formação de um professor alfabetizador não se faz de uma hora para outra, é peça fina (Dostoiévski, 2016), um processo contínuo e minucioso, prática que está intrinsecamente ligada ao conceito de trabalho humano (Marx, 2017) como atividade produtiva e transformadora.

Marx (2017) ressalta o caráter teleológico do trabalho como uma atividade mediada entre o ser humano e a natureza, cujo produto materializa a essência humana. Na sua base, o trabalho guarda a função imaginativa criadora, essencial para o processo de humanização. Signos e instrumentos se interpõem nessa relação, e o produto, ao ser objetivado, carrega não apenas a marca imediata do trabalho de quem o produziu, mas a objetivação cumulativa de gerações precedentes. Essa produção humana e imaginativa justifica a compreensão da criação como uma "herança histórica em que cada forma que se sucede é determinada pelas anteriores" (Vigotski, 2009, p. 42), processo complexo que Vigotski (2009, p. 35) descreve como o resultado de uma "longa gestação".

Portanto, a sala de aula deve ser um lugar de produção de significações, onde o professor alfabetizador resiste à imagem de mero realizador de "práticas exitosas" ou peça de uma política de resultados. O docente opta pela autoria da prática como uma contrapalavra ao viés gerencialista e nega o uso acrítico de materiais instrucionais (Geraldi; Geraldi, 2012). Ao integrar um coletivo e trabalhar em rede, forma-se uma comunidade de (auto)formação docente que tece diálogos, problematiza as maneiras de fazer e pensar a prática, e engendra a complexidade da realidade local por meio de sua palavra própria. Opondo-se no caminho de não alienação. Sendo assim o professor (a), ao integrar, o coletivo e o trabalho em rede se unem a uma comunidade de (auto)formação docente (com)partilhada e torna possível a tessitura de diálogos que permitem problematizar maneiras aprendidas e apreendidas de fazer e pensar a prática alfabetizadora implicada com a complexidade e realidade local e por meio de sua palavra própria.

Em sete anos de eventos de pesquisaformação, documentados narrativamente (Suárez, 2017) no FALE Flor do Grão Pará, é possível chegar a algumas leituras comprehensivas e conclusivas que corroboram para pensarmos que uma formação de alfabetizadores como atividade humana e práxis precisa ser um trabalho coletivo:

1. O trabalho docente está inserido na dimensão dialética, é atividade humana criadora, histórica e culturalmente alienada. O “trabalho de ensinar”, como é denominado por Smolka (2021), é movimentado por um campo de relações mediadas, estabelecidas com e para pessoas, portanto de caráter interpessoal e, como tal, realizado numa relação de aproximação à qualidade da atividade humana, ou práxis.

2. A dimensão alcançada pela atividade criadora coletiva, proporcionada pela formação instituinte e pelo espaço coletivo, considerando as condições concretas de trabalho, criou condições para provocar os processos imaginativos e a autoria de cada professora.
3. As reformas curriculares e a imposição de parâmetros, bases curriculares únicos e homogeneizantes demonstram a perversidade dos exames externos únicos, as provas classificatórias, as políticas de formação docente formatadas e os materiais didáticos homogêneos.
4. O trabalho com as narrativas autobiográficas fez que as experiências vividas na Belém metropolitana, nos interiores e ilhas, pelos ribeirinhos, pelos indígenas e pelos quilombolas criassem conexões com as vivências escolares, em que a sua cultura vivida, por meio do seu cotidiano, vai dialogando com a escola, concluindo-se, então, que não há como formar alfabetizadores sem esses elementos culturais do cotidiano, sem reconhecer as diversas manifestações socioculturais e religiosas que dão forças para a vida comunitária e para a sustentabilidade possível por entre experiências singulares, insulares, interioranas e metropolitanas.

Nascentes de Rios Outros: últimas palavras, novos Começos

As narrativas autobiográficas e de práticas do trabalho docente, iniciadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita e desenvolvidas por meio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (Suárez, 2017) no Coletivo Encantados, resultam de um processo de escuta alteritária e formação contínua. Estas são narrativas insurgentes e insubmissas que revelam que formar o professor alfabetizador é um ato de ler o mundo e escrever-se com a própria voz e palavra.

Este movimento de desmetodização e dessequenciação didática do ensino da leitura e da escrita é um exercício de autoria e um abandono de modelos pré-estabelecidos. Ele dialoga profundamente com o caráter teleológico, produtivo e transformador do trabalho (Marx, 2017), que, em sua essência, guarda a função imaginativa criadora fundamental para a humanização. Ao objetivarem sua prática em narrativas, os professores cumprem o ciclo criativo em que o produto – o texto e a nova prática – carrega a marca humana e histórica, como herança cumulativa (Vigotski, 2009).

Coletivo Encantados de Professores Narradores da Amazônia: rio de experiências instituintes de formação docente

Assim, a aposta na invenção e na coletividade docente reafirma o caráter político da formação, a indissociabilidade entre escrita e vida e entre o educar/alfabetizar. O professor, ao se libertar das políticas gerencialistas e exercer a autoria, materializa a sua essência no trabalho, transformando a prática de alfabetização em um ato de criação e autonomia.

Referências

ABREU, José de Arimatéa; BEZERRA, Daiane Leite Chaves; BAIMA, Gílrene Miranda; LIMA, Mariceia Ribeiro; NASCIMENTO, Suzana Pinheiro; BOTTENTUIT JÚNIOR, João Batista. Práticas pedagógicas inovadoras na construção do currículo: uma análise comparativa. **Revista Delos**, [S. I.], v. 12, n. 1, p. 1-15, jan. 2025. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/3472>. Acesso em: 08 jul. 2025.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ABREU, Ruttyê Silva de. Brasil e Peru nas dobras do (im)possível: compartilhando experiências no diálogo entre coletivos docentes. **Revista Linha Mestra**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2017. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/470> Acesso em: 22 jun 2025

ARAÚJO, Mairce da Silva; TRINDADE, Regina Aparecida Correia; FARIA, Danusa Tederiche Borges de. Entre redes e coletivos docentes latino-americanos: tecituras em experiências formativas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 31-46, abr./jun. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432022000200031&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2025.

AZEVEDO, Maria Nizete de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Atividade criadora coletiva: unidade de resistência do trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e40604, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469840604>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de março de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2024, Seção 1, p. 49-52. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2019, Seção 1, p. 142. Disponível em: Resoluções do MEC. Acesso em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes>. Acesso em: 17 mai. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital Público nº 01/2003 – **SEIF/MEC: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm. Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006. Institui o Observatório da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto-observatorioeducacao-pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2014–2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12. mai.. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185–206, jul./out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Acesso em: 05 jun. 2025.

CABRITO, Belmiro; CANÁRIO, Rui. **Educação e formação de adultos**: mutações e convergências. 2. ed. Lisboa: EDUCA, 2008. 162 p. (Coleção Educa – Formação; v. 11).

DUHALDE, Miguel Ángel. Pedagogía crítica y formación docente. In: GODOTTI, Moacir; GÓMEZ, Margarita Victoria; MAFRA, Jason; ALENCAR, Anderson Fernandes de (orgs.). **Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía**. Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 201–220. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhal.pdf>. Acesso em 02 mai. 2025

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HKH8k3XsWP7NzsRmjnNGYDm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mai. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da

Coletivo Encantados de Professores Narradores da Amazônia: rio de experiências instituintes de formação docente
reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531–541, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>. Acesso em: 15 mai. 2025.

FARIA, Izabel Cristina Costa de. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**: é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro? 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11447086 Acesso em: 13 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 131–154, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

GARCIA, Maria Manuela Alves; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 139–160, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

GATTI, Bernardete A.; GUIMARÃES, Luisa Veras de Sande- Guimarães.; PUIG, Daniel Fils. **Uma cartografia na formação de professores para a educação básica: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37–50, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18867> Acesso em: 13 jun. 2025.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

LAHIRE, Bernard. (1999). **L'invention de l'"illettrisme": rhétorique publique, éthique et stigmates**. Paris: La Découverte.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Lula: o governo da ruptura**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 121–142.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia COVID-19. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 26, esp., p. 78–102, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321174063005/html/>. Acesso em: 30 mai. 2025.

LEHER, Roberto. **Notas de Aula da Disciplina Problemas Contemporâneos da Educação**. Rio

de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. 2013.

LINHARES, Célia. Contribuições do pensamento/ação instituinte de Célia Linhares para/na formação de professores, construção do conhecimento e reinvenção da escola. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 18, n. 2, p. 1-15, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/5516>. Acesso em: 29 jun. 2025.

LOURAU, René. **El campo de coherencia del análisis institucional**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1995.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita**. 2016. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://ppge.fe.ufrj.br/teses2016/tElizabethOrofino.pdf> Acesso em: 15 abr. 2025.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 02 jun. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal>. Acesso em: 02 jun. 2025.

PINO, Angel. A crise dos sistemas e das políticas educacionais: convergências e divergências nos encaminhamentos das soluções. In: DUHALDE, Marcelo; PINO, Angel (orgs.). **Educação e políticas públicas: entre a crise e a esperança**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-34.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/61879>. Acesso em: 08 set. 2025.

SALDANHA, Diana Maria Leite e Lopes; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 72, p. 151-167, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1550/155059608009>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima Campos; GARCIA, Rosalba. Maria. Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, dez. 2005 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 18 out. 2023.

SIQUEIRA, Juraci. Meu rio. Blog do Boto Juraci, Belém, 1º, jan. 2013. Disponível em: <https://blogdobotojuraci.blogspot.com/2013/01/meu-rio.html>. Acesso em: 27/11/2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Editora Cortez, 13^a ed. 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf> Acesso em 27 jun. 2025.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 193–209, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/> Acesso em: 20 jun. 2025.

UNESCO; BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO; MEC, 2003. 72 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300.locale=en> . Acesso em: 27 jjun. 2025.

VAREJÃO, Joana d'Arc Souza Feitoza; LÚCIO, Elizabeth Orofino. A pedagogia de resultados e a pedagogia do ato responsável: o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas políticas educacionais contemporâneas para a formação docente. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 2013. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt13_3336_texto.pdf Acesso em: 15 mai. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739–763, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rtep.103i265.5112> Acesso em: 04 jun. 2025.

Notas

¹ Aprendemos com os estudiosos dos cotidianos que estes termos, assim grafados, são neologismos que nos auxiliam a demonstrar a indissociabilidade entre tais palavras em nossa escrita, ganhando novo sentido e ênfase.

² Compreendemos como instituído uma política de formação estabelecida e formalizada por ações governamentais.

Sobre as autoras

Elizabeth Orofino Lucio

Professora Associada da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES). Fundadora e coordenadora do Laboratório Sertão das Águas: alfabetização, leitura, escrita, literatura, cibercultura, formação e trabalho docente, do Grupo de Estudos e Pesquisa GEPASEA do Fórum de Alfabetização, leitura e escrita Flor do Grão Pará. Integra a Abalf, a Rede Formad, a Pesquisa em Rede, o Comitê Científico ABRALIN e o GT 10 da ANPED. Email: orofinolucio@ufpa.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3446-5530>

Izabel Cristina Costa de Faria

Doutoranda em Educação pela UFRJ (2023), mestre em educação (FEBF/UERJ) (2021). Pedagoga pela UNESA (2004) e especialista em Organização Curricular e Formação Docente (FEBF/UERJ). Professora dos Anos Iniciais (SME/RJ). Pesquisadora dos grupos GEPASEA (UFPA) e CONPAS (UFRJ). Membro da ANPED, ABALF e pesquisadora nas redes FORMAD e Pesquisa em Rede. Email: belcristinavcam@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0456-5503>

Recebido em: 20/07/2025

Aceito para publicação em: 28/09/2025