



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE JOAQUINA DE SOUZA ARELLANO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA
REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO – ACRE NO PERÍODO DE 2018 A 2023**

Rio Branco, AC

2025

ELIANE JOAQUINA DE SOUZA ARELLANO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA
REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO – ACRE NO PERÍODO DE 2018 A 2023**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção
do título de Mestre em Educação. Área de Concentração:
Educação Linha de Pesquisa: Linha 2- Formação de
Professores e Trabalho Docente
Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Rio Branco, AC
2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- A679f Arellano, Eliane Joaquina de Souza, 1991-
 A formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de Rio Branco – Acre no período de 2018 a 2023 / Eliane Joaquina de Souza Arellano; orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos. – 2025.
 120 f.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Rio Branco, 2025.
 Inclui referências bibliográficas, apêndices e anexos.
1. Formação de professores. 2. Formação continuada. 3. Professor Alfabetizador. I. Santos, Tatiane Castro dos (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

ELIANE JOAQUINA DE SOUZA ARELLANO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES
DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO – ACRE NO PERÍODO DE 2018 A
2023**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 17 de julho de 2025, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos (Ufac)
Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Janio Nunes dos Santos (Ufac)
Examinador Interno

Prof. Dra. Elizabeth Orofino Lucio (Ufpa)
Examinador Externo

RIO BRANCO- AC
2025

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, o autor e consumidor da nossa fé, que tem nos dado vida, força, vigor, conhecimento e tem nos sustentando com sua destra todos os dias. À minha família, em especial meu esposo Diego Arellano, que tem diariamente dado seu apoio e incentivo, sua dedicação e cuidado com a família para que eu pudesse ter tempo para estudar, será inesquecível, sem ele não teria chegado até aqui; aos meus filhos: Aslan, Antonella e Aymê que com o tempo foram motivos de incentivo diário para concluir o mestrado. Ao meu amado irmão em Cristo Natal Ferreira, sou grata a todo o investimento, estímulo e orientação que tem me dado desde a escolha da graduação até a escolha do mestrado. À minha linda e querida orientadora, que a amo muito, Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos, pelo tempo, atenção e compreensão, tem sido exemplo de professora e de ser humano desde a graduação até o mestrado, seu jeito carinhoso e amoroso em orientar será memorável. Sou imensamente agradecida por todo apoio e por ter me aceitado como orientanda. Aos professores do PPGE, pelos saberes compartilhados, experiências não apenas para a formação como mestra em educação, mas para a vida, pelos momentos de interação, pelas aulas, pelo encorajamento e pelas broncas necessárias. Em especial, ao Prof. Dr. João, que foi professor essencial no processo de formação, cresci e aprendi muito estando com ele. À coordenação do PPGE, em especial o Prof. Dr. Nádson, que sempre esteve disponível para o que precisei, sua excelência e dedicação ao curso foi e tem sido primordial na formação dos mestrandos. Aos amigos Alícia e Gessymar, nos momentos mais difíceis, sempre pude contar, não apenas como colegas na graduação, mas com uma amizade que quero levar para a vida; vocês foram indispensáveis para o término do Curso, obrigada pelos momentos de risadas, lanches e encorajamento, espero ainda ter muitos encontros para tomarmos café juntos. Vocês foram enviados por Deus como presente!

“Combati o bom combate, terminei a carreira, guardei a
fé... 2 Timóteo 4:7

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as ações de formação continuada dos professores alfabetizadores no município de Rio Branco- Acre. Tivemos como objetivo geral: objetivo geral analisar as implicações da formação continuada do professor alfabetizador da rede municipal de Rio Branco, no período de 2018 a 2023, para a prática pedagógica desses docentes. Com esse fim, foi necessário estabelecer alguns objetivos específicos, quais sejam: identificar as formações ofertadas aos professores alfabetizadores, no período de 2018 a 2023; descrever quais dificuldades os professores alfabetizadores têm enfrentado em conciliar a teoria discutida na formação com a prática em sala de aula; identificar as potencialidades e os limites da formação recebida; discutir as repercussões das formações na prática pedagógica do professor alfabetizador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que contou com os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico e revisão de literatura sobre o tema, além da pesquisa de campo, para a qual foi elaborado um questionário para coleta de dados relativos ao perfil das participantes e uma entrevista semiestruturada, que foi realizada com seis professoras alfabetizadoras dos anos iniciais que trabalham em escolas públicas no Município de Rio Branco. O referencial teórico baseou-se em autores da história da formação docente (Saviani, 2009; Tanuri, 2000), das legislações de formação continuada (Gatti, 2008; Derossi e Ferreira, 2020), dos programas voltados ao professor alfabetizador (Antunes, 2015; Barrozo, 2022) e das práticas de alfabetização em sala de aula (Arellano e Santos, 2024). A análise dos dados seguiu a metodologia de Bardin (2009), nesse sentido, foram estabelecidas as seguintes categorias: As formações ofertadas; as dificuldades enfrentadas; potencialidades e limites da formação; repercussões na prática do professor alfabetizador. Diante da análise realizada, destacamos: que a maioria das iniciativas formativas são pela Secretaria, o MEC oferece em um espaço de tempo muito grande; as atividades propostas nas formações e a aplicabilidade do conteúdo na sala de aula; são as maiores dificuldades enfrentadas; as formações podem ter um olhar mais voltado aos professores iniciantes e há um limite no que se refere a aplicabilidade dos conteúdos oferecidos; a falta de autonomia em não poder adaptar o conteúdo de acordo a necessidade dos alunos é um dos elementos que tem repercutido na prática do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Formação continuada. Professor Alfabetizador.

ABSTRACT

The present research has as its object of study the continuing education actions of literacy teachers in the municipality of Rio Branco, Acre. Our general objective was to analyze the implications of the continuing education of literacy teachers in the municipal school system of Rio Branco, during the period from 2018 to 2023, for the pedagogical practice of these educators. To this end, it was necessary to establish some specific objectives, namely: to identify the training courses offered to literacy teachers from 2018 to 2023; to describe the difficulties literacy teachers have faced in reconciling the theory discussed in the training with classroom practice; to identify the potentialities and limitations of the training received; and to discuss the repercussions of the training on the pedagogical practice of literacy teachers. This is a qualitative study that involved the following methodological procedures: bibliographic survey and literature review on the subject, in addition to field research, for which a questionnaire was prepared to collect data on the participants' profiles, and a semi-structured interview conducted with six literacy teachers from the early grades who work in public schools in the Municipality of Rio Branco. The theoretical framework was based on authors in the history of teacher education (Saviani, 2009; Tanuri, 2000), continuing education legislation (Gatti, 2008; Derossi and Ferreira, 2020), programs aimed at literacy teachers (Antunes, 2015; Barrozo, 2022), and literacy practices in the classroom (Arellano and Santos, 2024). Data analysis followed Bardin's methodology (2009). In this sense, the following categories were established: training courses offered; difficulties faced; potentialities and limitations of the training; repercussions on the literacy teacher's practice. Based on the analysis, we highlight the following: most training initiatives are offered by the Secretariat, while the MEC provides them at very long intervals; the proposed training activities and the applicability of the content in the classroom are the greatest difficulties faced; the training may have a stronger focus on novice teachers and has limitations regarding the applicability of the content offered; and the lack of autonomy in adapting the content to students' needs is one of the factors that has had repercussions on teachers' practice.

KEYWORDS: Teacher education. Continuing education. Literacy teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: alguns momentos marcantes da história da formação do professor	28
Quadro 2: Documentos normativos	32
Quadro 3: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 1º período.....	42
Quadro 4: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 2º período.....	42
Quadro 05: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 3º período.....	43
Quadro 06: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 4º período.....	43
Quadro 07: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 5º período.....	44
Quadro 08: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 6º período.....	44
Quadro 09: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 7º período.....	45
Quadro 10: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 8º período.....	45
Quadro 11: Critério de seleção dos trabalhos	72
Quadro 12: Perfil das entrevistadas.....	74
Quadro 13 : Relação entre os objetivos específicos e as questões da entrevista.....	76
Quadro 14: Perguntas sobre o Programa Tempo de Aprender.....	77
Quadro 15: Análise temática criada a partir dos objetivos específicos	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Trabalhos com a palavra – chave “Formação Continuada”	69
Tabela 2: Trabalhos com a palavra – chave “Professor Alfabetizador”	70
Tabela 3: Trabalhos com a palavra – chave “Formação Continuada do Professor Alfabetizador”	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNC- Base Nacional Comum

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAMS- Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNCA- Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LEEI- Leitura e Escrita na Educação Infantil

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

PEC- Programa de Educação Continuada

PNAIC- Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PDE- Plano de Desenvolvimento Educacional

PNA- Política Nacional de Alfabetização

PNE- Plano Nacional de Educação

PROCAP- Programa de Capacitação de Professores

PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizados

PPC- Proposta Pedagógica Curricular

PPGE- Programa de Pós Graduação em Educação

RNFC- Rede Nacional de Formação Contínua de Professores da Educação Básica

SEA- Sistema de Escrita Alfabética

SEB- Secretaria de Educação Básica

SEME- Secretaria Municipal de Educação

SORA- Sistema Online de Recursos para a Alfabetização

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAC- Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR	20
2.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO	20
2.2 LEGISLAÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	30
3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	48
3.1 PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)	48
3.2 Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental	51
3.3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC	56
3.4 TEMPO DE APRENDER: UMA PROPOSTA DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019)	58
4 METODOLOGIA	67
4.1 OS OBJETIVOS DA PESQUISA	67
4.2 OS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E A CONSTITUIÇÃO DAS FONTES	68
4.2.1 levantamento bibliográfico	68
4.2.2 Revisão de literatura	69
4.2.3 Pesquisa de campo: questionário e entrevista.	74
4.2.3.1 Questionário: os sujeitos da pesquisa e seu perfil	74
4.2.3.2 Entrevista semiestruturada	75
4.3 TÉCNICA ADOTADA NA ANÁLISE DOS DADOS	77

5.3 POTENCIALIDADES E LIMITES DA FORMAÇÃO.	95
5.4 REPECUSÕES NA PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	113

1 INTRODUÇÃO

Ao discorrer sobre a história da educação, vemos que, durante muito tempo, uma parte da população estava à margem da escolarização básica e que, para se ter uma sociedade alfabetizada, era necessário não apenas ampliar o ensino como também investir no professor. Diante disso, com a lei 15/10/1827, o Governo Central comprometeu-se a providenciar um ensino que ampliasse o preparo do professor primário, porém, isso só foi possível com a origem das Escolas Normais, por meio das iniciativas das Províncias (Tunuri, 2000).

Por conseguinte, essa iniciativa possibilitou condições para a formação docente, com o fim de obter uma qualidade na educação, de modo que houve a necessidade de implementar uma política global de magistério. Apesar desse movimento, havia uma dificuldade em gerar ações em que se valorizasse o professorado (Reis, André, Passos, 2020).

Esse cenário perdurou ao longo da história, por muitos anos, até chegar em 2009, pois, nesse ano, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação básica é instituído pelo MEC, de acordo com a portaria normativa nº 9/2009, com o objetivo de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham nas redes públicas de ensino de educação básica.

Não obstante a todas as iniciativas para investir na formação continuada do professor, de acordo com Reis, André e Passos (2020), no contexto do século XXI, são detectados, ainda, alguns limites na formação docente. Diante dessa problematização, Formosinho (2015) diz que há um desafio para que o profissional possa ter uma construção do saber de forma prática ao nível da interação educativa, onde a formação continuada se complementa focando na relação entre o que é ensinado e o que é aprendido (Reis, André, Passos, 2020).

Nesse viés, um elemento significativo na formação do professor é o impacto que ela gera nas práticas pedagógicas. Em vista disso, investir na formação do professor é imprescindível; segundo os autores e as leis apresentados, não é somente um dever como também um direito; atrelado a isso, um ensino com mais qualidade pode ser oferecido.

Cunha (2011) nos diz que os cursos de formação docente devem aperfeiçoar o trabalho dos professores para saberem agir de acordo com as

circunstâncias que os esperam, porque nem sempre a realidade que eles encontram em sala de aula está de acordo com o que aprendeu na teoria. E, no que se refere à formação do professor alfabetizador, foco deste estudo, segundo Mortatti (2008), apesar de termos políticas desenvolvidas voltadas para a formação de professores, são poucas as que são específicas para o docente que atua na alfabetização¹.

Rosa (2021), em sua pesquisa de dissertação, evidencia que o professor alfabetizador, ao deparar-se com os enredamentos no processo de alfabetização, necessita de conhecimentos que o auxiliem em suas práticas pedagógicas, e ressalta que os grupos de professores iniciantes entrevistados por ela, para o estudo, apontam uma necessidade de as formações continuadas articularem a teoria com a prática.

Diante do exposto, faz-se necessário discutir como tem ocorrido as ações de formação do docente que trabalha nos anos iniciais, pois, segundo Gatti (2010), esses profissionais são essenciais para propiciar às futuras gerações melhores oportunidades formativas. Para além disso, em se tratando do professor alfabetizador, é necessário que ele tenha clareza sobre o que significa “alfabetizar”, pois não compreender tal conceito influencia de modo negativo em suas práticas pedagógicas, tema, portanto, que deve ser recorrente nas formações.

Diante desse breve contexto apresentado, esta pesquisa tem como objeto de estudo as ações de formação continuada do professor alfabetizador no município de Rio Branco. O interesse pelo tema originou-se ao término da Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora, cujo objetivo foi compreender as concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras e como concebem as práticas pedagógicas nas turmas dos anos iniciais diante dos diferentes níveis de aprendizagem da criança, bem como as implicações dessas práticas para o desenvolvimento dos estudantes. Como ponto de partida para a coleta de dados, foram entrevistadas, naquele momento, quatro professoras que cursaram graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Acre.

¹ Somente a partir de 2001 passou a haver políticas de formação para professor alfabetizador, a exemplo do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), ainda que tenha natureza de políticas de governo, descontinuadas.

Por meio do referido estudo, realizado na graduação em Pedagogia, compreendemos que, quando falamos de aprendizagem, vários aspectos são considerados: sociais, econômicos, políticos, dentre outras. Contudo, é essencial atender não somente ao contexto e a realidade da criança, para além disso, é importante considerar as práticas docentes, como elas se desenvolvem e quais são suas bases teórico-metodológicas. Nesse ponto de vista, Oliveira diz que “... vamos descobrir que o problema não está na falta de conhecimento do aluno, e sim no impasse linguístico criado pela formulação das questões que lhe são apresentadas” (Oliveira, 2002, p. 26). Assim, uma sólida formação continuada dos profissionais concorre para práticas mais efetivas na sala de aula.

Partindo desse pressuposto, ao observar, nas falas das professoras entrevistadas, dúvidas e desafios que ainda se impõem em suas práticas pedagógicas, percebemos a importância de estudar sobre a formação docente, em específico, a do professor alfabetizador, entendendo que cada proposta de formação é concebida em um momento histórico e traz em seu bojo determinadas concepções de alfabetização. O recorte temporal escolhido nesta pesquisa (2018 a 2023) justifica-se pela necessidade de investigar as propostas formativas pós extinção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)², que se mostrou significativo enquanto programa de formação continuada.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), ao qual esta investigação está vinculada, já foi realizado um trabalho voltado para a formação de professores alfabetizadores, a pesquisa de Maria Adriane Barrozo, realizada em 2022, que tem como título “ O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas”, que teve o objetivo de analisar os impactos do PNAIC na formação e na prática pedagógica dos professores do município de Guajará-Amazonas.

² Programa que era responsável pela formação de professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ele foi lançado em 2012 pelo Ministério da Educação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Em 2017 o PNAIC foi extinto.

No que se refere à realidade local, há, também, um artigo elaborado por Santos e Silva (2021), que apresenta uma discussão sobre a formação do professor alfabetizador no estado do Acre, tendo em vista os programas ofertados aos docentes da rede pública de ensino. No entanto, esta pesquisa será a primeira dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) que trata da formação do professor alfabetizador na realidade do Acre. Assim, temos um campo fértil para esta e outras investigações. Ademais, este estudo tem como foco as formações pós PNAIC, sejam elas iniciativas do governo federal ou municipais.

Em vista disso, é necessário ter um olhar para a formação continuada dos professores alfabetizadores, uma vez que a alfabetização está prevista para ocorrer nos anos iniciais da educação básica. Conclui-se, então, que o professor dos anos iniciais tem uma grande responsabilidade em uma etapa que é a base da escolarização. Diante disso, é imprescindível ter uma formação de qualidade do professor alfabetizador. Neste estudo, nosso olhar se lança para os processos de formação continuada.

Diante do exposto, tomando como base os elementos fundamentais da formação do professor, a problemática desta pesquisa demarcou-se com base no seguinte questionamento central: Quais as implicações das formações continuadas dos professores da rede municipal de Rio Branco, no período de 2018 a 2023, nas práticas pedagógicas desses docentes? A partir da problematização, temos como objetivo geral: analisar as implicações da formação continuada do professor alfabetizador da rede municipal de Rio Branco, no período de 2018 a 2023, para a prática pedagógica desses docentes. Com esse fim, foi necessário estabelecer alguns objetivos específicos, os quais contribuíram na realização deste trabalho.

Os objetivos específicos são: identificar as formações ofertadas aos professores alfabetizadores, no período de 2018 a 2023; descrever quais dificuldades os professores alfabetizadores têm enfrentado em conciliar a teoria discutida na formação com a prática em sala de aula; identificar as potencialidades e os limites da formação recebida; discutir as repercussões das formações na prática pedagógica do professor alfabetizador.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que conta com os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico e revisão de literatura

sobre o tema, além da pesquisa de campo, para a qual foi elaborado um questionário para coletar o perfil das participantes e uma entrevista semiestruturada, que realizada com seis professoras alfabetizadoras dos anos iniciais que trabalham em escolas públicas no Município de Rio Branco e que fizeram a formação continuada no período do recorte temporal desta pesquisa.

Com o fim de conhecer trabalhos que abordem a formação continuada do professor alfabetizador, no período 2018 a 2023, foi conduzida uma revisão de literatura sistemática acerca do tema. Os dados foram coletados entre os meses de abril e maio de 2023, tendo como fontes a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o catálogo de teses e dissertações da Capes.

Portanto, é válido ressaltar que tais recursos oferecem uma extensa quantidade de trabalhos acadêmicos sobre o assunto em questão. Ao todo, foram identificadas 43 dissertações e 6 teses, totalizando 49 pesquisas. Levando em consideração o período analisado, 18 desses estudos foram selecionados para compor este levantamento, os quais serão apresentados no capítulo metodológico deste texto.

Nosso referencial teórico está baseado em: Saviani (2009), Tanuri (2000), para compreender melhor sobre a formação do professor. E, para entendermos sobre as Legislações de formação continuada no Brasil, a partir da década de 1990, em Derossi e Ferreira (2020), Gatti (2008), Gatti e Barreto (2009), Reis, André e Passos (2020). No que se refere aos Programas de formação continuada do professor alfabetizador, Antunes (2015), Alves (2017), Barrozo (2022), Nogueira e Lapuente (2022), Santos e Silva (2021). No que se refere as práticas de alfabetização na sala de aula contamos com as autoras: Arellano e Santos (2024).

O presente trabalho foi organizado em cinco seções: na parte introdutória, fazemos uma apresentação da pesquisa, abordando as razões que nos levaram a escolher o tema, o problema de investigação, as perguntas norteadoras do trabalho, o objetivo principal e os objetivos específicos, o referencial teórico, os aspectos metodológicos e as orientações sobre a estrutura do texto.

Na segunda seção, relatamos alguns marcos que consideramos relevantes para contextualizarmos a história da formação continuada do professor e suas concepções. Além disso, mostramos um breve histórico da formação do professor primário, que consideramos importante para

entendermos sobre a formação do professor alfabetizador, além disso, traremos algumas legislações da formação continuada no Brasil a partir da década de 1990.

Na terceira seção, abordamos os principais programas de formação do professor alfabetizador de iniciativa do governo federal: Programa de Formação de Professores (PROFA), Programa de Formação Continuada de Professores do Anos/séries iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC) e o Programa Tempo de Aprender.

Na seção seguinte, apresentamos nossa trajetória metodológica: os objetivos da pesquisa, os procedimentos técnicos e a constituição das fontes e a técnica adotada para análise de dados.

Por fim, na seção cinco, trazemos a discussão a análise dos dados, com base no método de Bardin (2009). Dessa forma, estabelecemos categorias considerando as palavras destacadas nos objetivos específicos, sendo elas: as formações ofertadas, as dificuldades enfrentadas, potencialidades e limites da formação, repercussões na prática do professor alfabetizador.

Importante destacar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Ufac (CEP), sendo aprovado pelo parecer número 6.994.161.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Embora saibamos que a história da formação continuada do professor é grande, complexa, com muitos pontos importantes, nesta sessão optamos por trazer alguns eventos, momentos da história que consideramos mais significativos para alcançar nosso objeto que é a formação do professor alfabetizador. Portanto, não nos comprometemos a falar da história da formação do professor de forma completa, mas apenas alguns episódios que consideramos mais marcantes dentro da história, que têm relação com a formação do professor alfabetizador.

Antes de falarmos especificamente sobre o professor alfabetizador, acreditamos ser relevante entendermos, na história, como este professor era formado. Por isso, apresentaremos um breve histórico da formação do professor primário, os quais, nas primeiras experiências sobre formação docente no Brasil, eram os responsáveis por alfabetizar a população. Mais adiante, nas seções seguintes, traremos especificamente a realidade do professor alfabetizador. Ao final faremos um quadro síntese dos momentos destacados na história.

Importante mencionar que, antes de ser chamado de “professor alfabetizador”, esse profissional recebeu várias nomenclaturas: professor primário, professor de primeiras letras e professor dos anos iniciais. Sendo assim, nesta seção também traremos um cenário histórico de cada uma dessas nomenclaturas para, então, entendermos como chegamos ao “professor alfabetizador”.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO

A formação de professores no Brasil não é uma história linear, tendo em vista as concepções que se tinha sobre a profissão docente e a formação, conceitos que estavam relacionados às políticas governamentais e às necessidades da sociedade. Foi um longo processo até chegarmos aos dias atuais, nem sempre o conceito de formação continuada foi o que temos hoje.

Portanto, torna-se necessário contextualizarmos a origem da formação do professor no Brasil, para, então, entendermos: qual a importância da formação

continuada do professor alfabetizador? Qual a base dessa formação? Quais concepções se tinha sobre formação? O que é formação continuada? Qual a origem da formação dos professores alfabetizadores? Com as respostas para tais inquietações, podemos compreender não somente o processo histórico da formação continuada do professor alfabetizador, como também nos interrogar sobre as mudanças e permanências dessa formação.

O primeiro ensaio intermitente sobre a formação de professores no Brasil começa em 1827 e vai até 1890. Essa época se inicia com a aplicação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que exigia que os professores se capacitassem no método de ensino mútuo. De acordo com Tanuri (2000), por meio dessas escolas, o objetivo estava para além de ensinar as primeiras letras, era também preparar os docentes para dominar o método.

Nas primeiras décadas do século XIX, houve uma grande propaganda em torno desse método, ao ponto de o Imperador D. Pedro I incentivar seu uso, tornando obrigatório, a todas as escolas públicas de primeiras letras do Império, acatar o método de ensino mútuo (Faria; Vidal, 2000).

Diante disso, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, estipulada no artigo 4º, diz que os docentes “deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica” (Saviani, 2009, p. 144). Mais adiante, com a promulgação do Ato Adicional de 1834, é dada às províncias a responsabilidade de instrução primária, a partir de então, é adotada a criação das Escolas Normais.

Frente aos eventos que ocorreram ao redor do mundo durante o século XIX, em especial na Europa, o Brasil foi impactado pelo movimento da modernidade. Acreditava-se que, através da educação, o país poderia florescer e prosperar. Portanto, era preciso promover mudanças na sociedade e fornecer instrução e alfabetizar a população. E, para alcançar essa meta, era essencial contar com indivíduos qualificados para tal tarefa. Assim, a capacitação dos professores torna-se fundamental nesse momento, uma vez que é dada a eles responsabilidade de “moldar” novos indivíduos que atendam às necessidades da sociedade. Nesse cenário, o sistema educacional brasileiro baseia-se em uma nova estrutura que, mais tarde, é encarregada pelo Estado de novas obrigações,

pois era essencial investir na educação de modo que todos pudessem ter acesso ao ensino.

Nessa conjuntura, após a Revolução Francesa, foi exigida a formação de professores como resposta institucional; dessa forma, o Brasil acompanha os passos da Europa: a implementação das Escolas Normais. Importante destacar que, até então, não se tinha um espaço específico para a formação de professores, portanto, essas escolas se tornaram o principal meio de prepará-los para o ensino primário, neste sentido, os professores destas escolas eram chamados de professores primários. A respeito dessas escolas, Saviani (2009), contribui dizendo que:

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009, p. 144).

Percebe-se que, nas Escolas Normais, há uma preocupação em os professores dominarem os mesmos conhecimentos ensinados nas escolas de primeiras letras. Nesse contexto, em 1835, é instalada no Brasil a primeira Escola Normal, na Província do Rio de Janeiro. O currículo dessas escolas limitava-se a “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (Tanuri, 2000, p. 64). Observa-se que há um currículo limitado, tendo em vista a influência do método de ensino, a formação docente restringia-se a um preparo didático. Além disso, o conteúdo se demarcava somente para o nível primário, sendo que as únicas disciplinas disponíveis eram a de pedagogia e métodos de ensino.

De acordo com Tanuri (2000), além da falta de interesse da população pela profissão docente, a escola normal tinha uma deficiência didática, e o financeiro que o magistério oferecia não era atrativo. Ademais, era apenas um ou dois professores para ensinar todas as disciplinas, tendo o curso duração de

dois anos. Nesse período, havia uma carência de compreensão da importância de formação específica dos professores de primeiras letras.

As escolas normais tinham uma frequência reduzida, além de uma infraestrutura precária; por esse motivo, elas eram constantemente fechadas, considerando, também, que não havia um interesse em ser professor. Ademais, não ofereciam uma formação específica aos professores que atuavam nas primeiras letras, que seriam, para nós, hoje, os professores alfabetizadores. Importante ressaltar que as escolas instaladas na maior parte das províncias não tinham alcançado o nível secundário.

Mais adiante, de acordo com Faria e Vidal (2000), em 1890, fica evidente o problema da falta de educação popular nas cidades de São Paulo. As Escolas Normais surgiram com o fim de resolver esse problema no contexto de criação de grupos escolares. Esses grupos foram criados com o intuito de proporcionar um conjunto de conhecimentos aos indivíduos envolvidos. Adicionalmente, é através deles que se estabelece um modelo definido de educação: o ensino em série. Nessa reforma, a Escola Normal começa a ter um padrão de organização e funcionamento, e um dos objetivos era centralizar o preparo dos novos professores nos exercícios práticos.

A partir do surgimento dos grupos escolares, as Escolas Normais adquirem a função de preparar os professores, sendo reconhecidas como instituições responsáveis por essa tarefa. Assim sendo, a Lei n. 88 de 08/09/92 veio reforçar as principais ideias das elites republicanas paulistas em relação à instrução pública. Nessa perspectiva, tais escolas passam por uma reestruturação com o objetivo de organizar o ensino primário, o ensino secundário e a formação dos professores, visando aprimorar o sistema educacional de São Paulo como um todo.

De acordo com Veiga (2007), na década de 1920, 75% da população brasileira era analfabeta, assim, com o intuito de suprir essa necessidade, entende-se que é preciso investir na educação, tornando-a disponível a todos. Nesse andamento, torna-se imprescindível a capacitação dos professores do ensino primário, pois estes professores ocupariam um lugar principal na educação, moldando um "novo educador", através do Instituto de Educação. Nesse contexto, a escola de professores transformou-se em uma instituição profissional com o propósito de direcionar o trabalho do professor de maneira

científica, sem negligenciar o ensino como uma forma de arte aplicada. Dessa forma, os professores seriam instruídos a aprender e praticar os conteúdos que iriam ensinar (Lopes, 2009).

Nesse contexto histórico sobre a formação do professor primário, de 1932 a 1939, surge a Organização dos Institutos de Educação. Nesse período, com a reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, a escola normal transformou-se em escola de professores. Sobre os Institutos de Educação, Saviani (2009) corrobora:

Pelo exposto, percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais... (Saviani, 2009, p. 146).

A partir de então, com a criação dos Institutos de Educação, percebe-se um avanço quanto à formação do professor, pois ela passa a ter como base o conhecimento científico, o objetivo já não é apenas o ensino, mas também a pesquisa. Nessa conjuntura, com o intuito de definir as bases para a formação do professor, em 1939 surge o curso de Pedagogia, criado pelo Decreto-lei nº1190, de 04 de abril (Oliveira, 2022).

Dessa forma, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, tornam-se a base dos estudos superiores de educação, pois estes foram elevados ao nível universitário. Assim, os cursos de formação de professores para as escolas secundárias são organizados a partir da referida lei nº 1190, que, posteriormente, se estendem para todo o país. E, no que tange à Escola Normal, sua estrutura é reorganizada com a aprovação, em âmbito nacional, do decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946). A partir de então, sua estruturação passa a ser:

A mesma orientação prevaleceu, no que se refere ao ensino normal, com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946). Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário

e funcionária em Escolas Normais e nos institutos de educação...
(Saviani, 2009, p. 146).

Nesse sentido, a Lei Orgânica de 1946 do ensino normal tornou-se modelo para reorganizar as escolas normais, dessa forma, consolidou-se, um padrão semelhante de formação. Apesar desse avanço, de acordo com Gonçalves (1990), ainda nesse momento, havia um número considerável de professores leigos; ademais, muitos docentes continuaram atuando na carreira do magistério sem uma formação específica.

Considerando a situação apresentada, podemos ressaltar os aspectos principais relacionados à formação de professores no decreto-Lei nº 8530, de 1946. É possível notar que, a partir desse momento, além dos cursos de segundo ciclo e ciclo ginásial do ensino secundário, oferecidos pela Escola Normal, também era disponibilizado pelo Instituto de Educação o ensino especializado para a docência e para a qualificação de administração escolar no nível primário. Adicionalmente, o Curso Normal passou a ter conexão com outras modalidades de ensino.

Quanto ao ensino oferecido nas Escolas Normais, com base em estudos realizados até o momento, é possível ressaltar que sua qualidade era insatisfatória, uma vez que apresentava carência intelectual e humana, visto que, a partir dos 15 anos, já se recebia o certificado de conclusão do ensino fundamental de primeiro grau (Brasil, 1946). Além disso, de acordo com Aranha (2006), muitos professores adentravam a sala de aula sem dominar todas as competências, ou seja, possuíam conhecimento limitado e eram selecionados apenas por possuir habilidades de leitura e escrita razoáveis.

Isso posto, os professores responsáveis pela alfabetização, e que, até a contextualização histórica vista até aqui, eram chamados de professores de primeiras letras e professores primários, não recebiam uma formação específica para sua área, apesar de haver uma preocupação com a formação do professor que atuava na alfabetização. No entanto, não se oferecia uma formação continuada de aperfeiçoamento específica voltada para estes. Diante disso, podemos concluir que o ensino oferecido era precário e limitava-se apenas a ensinar a população a ler e escrever sem pensar em uma aprendizagem significativa.

Diante do que foi posto até esse momento, percebe-se que, desde as primeiras décadas do século XX, a formação do professor alfabetizador restringia-se a interesses políticos, que era alfabetizar a população com a esperança de o país ascender. Isso aconteceu com o estabelecimento das escolas normais e das leis orgânicas, em específico do decreto-Lei nº 8.530 de 1946, posto a partir da reforma de Gustavo Capanema e estabelecida após a segunda Guerra Mundial (1939/1945), com a saída de Getúlio Vargas, sendo substituído pelo General Eurico Gaspar Dutra.

Nesse contexto, Gatti e Barreto (2009); dizem que, nas primeiras décadas do século XX é que os cursos de formação do professor iniciam-se nas instituições de nível superior (licenciaturas), no entanto, somente para a formação dos professores que atuam no curso secundário. Os autores ainda destacam que, em 1971, por meio da Lei nº 5.692, surge a habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério, a partir de então, a escola normal, que era responsável por formar professores os professores primários, deixa de existir. Sobre isso, Saviani (2009); nos diz:

A habilitação específica do magistério foi estruturada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), credenciando para o magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo abrangia o núcleo comum, sendo obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinados a garantir uma formação geral; e uma outra parte diversificada, visando à formação especial. (Saviani, 2009, p. 147).

O autor ainda menciona que, em comparação ao antigo ensino primário, a formação de professores foi reduzida a uma habilitação que é dispersa em meio a tantas outras, que nos levam a um quadro de precariedade bastante preocupante. A esse respeito, Oliveira (2022); corrobora dizendo que este modelo de formação de professores alfabetizadores trouxe muitas críticas, tendo em vista que o curso passou a ser uma habilitação, perdendo, assim, sua identidade e especificidade. Além disso, a autora menciona que o poder público se desobrigou da responsabilidade de oferecer uma boa formação para os futuros professores.

Nesse viés, Gatti e Barreto (2009); salientam que, com o surgimento da Habilitação Magistério, “a formação do professor de 1ª a 4ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação

específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino” (Gatti; Barreto, p. 39).

As autoras ainda afirmam que, a partir de 1982, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams); foram criados com o fim de garantir uma possível melhora na formação dos docentes que atuam nos anos iniciais, em virtude dos problemas detectados com suas formações na Habilitação do Magistério. Sendo assim, a Lei nº 7.0044/82, foi aprovada trazendo alteração ao artigo 30 da Lei nº 5.692/71, mantendo a formação na Habilitação Magistério, porém, novas opções de formação são adicionadas aos professores dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental:

a) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau; b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena (Brasil, 1996).

Segundo Tanuri (2000), o projeto da Lei nº 7.0044/82, elaborado pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação, tinha como fim redimensionar as escolas normais para ter condições adequadas de formação, ampliando suas funções ao ponto de “torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais” (Tanuri, 2000, p.43).

De acordo com a autora, esse objetivo não foi alcançado, pois muitos centros não haviam contemplado as ações propostas de aperfeiçoamento dos professores e capacitação de educação continuada em geral. No entanto, com a nova LDB/96, é retomada a ênfase na formação continuada, que veremos a seguir.

Diante disso, podemos perceber que, por muitos anos, os professores responsáveis por alfabetizar a população não tinham um preparo específico de forma ampla, vemos que, de 1827 até 1890, com a aplicação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, o requisito para ensinar era saber apenas ler e escrever, até mesmo na época da Escola Normal. Sem contar o fator da imaturidade, por iniciarem a profissão muito cedo, sem mesmo completar o ensino secundário.

Nesse contexto, vale uma reflexão a fazer no processo da alfabetização: como as crianças podem ter uma aprendizagem de qualidade e significativa sem investir na formação do professor alfabetizador? Apesar dos avanços, com as legislações e programas promovidos pensando na formação do professor, pouco vemos sobre formação continuada do professor alfabetizador. No entanto, não podemos deixar de mencionar que, no início do século XX, a Escola Normal cumpriu com sua função de se consolidar como um lugar específico para a formação de professores. Porém, vemos que ainda há no que investir na formação do professor alfabetizador, uma vez que, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, permite a atuação do professor alfabetizador tendo apenas a formação em nível médio para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A seguir, sintetizamos os momentos da história da formação do professor até aqui destacados em um quadro para melhor entender ao que demos visibilidade.

Quadro 1: alguns momentos marcantes da história da formação do professor

Ano	Evento
1827	Primeiro ensaio intermitente sobre a formação de professores no Brasil inicia.
1827	Lei das Escolas de Primeiras Letras, estabelece diretrizes para o ensino público e formação docente
1834	Ato Adicional, atribui às províncias a responsabilidade da instrução primária e incentiva a criação de Escolas Normais.
1835	Instalação da primeira Escola Normal no Brasil, na Província do Rio de Janeiro.
1890	Criação dos grupos escolares no Brasil, organizando o ensino primário.
1892	Criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) e Lei nº 7.044/82, amplia opções de formação para professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

	Lei nº 88 de 08/09/1892, reestrutura as escolas normais para organizar o ensino primário e secundário em São Paulo
1920	Capacitação dos professores do ensino primário, transformando a escola de professores em instituição profissional.
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação e reforma pela Lei nº 3.810, de 19/03/1932; escolas normais se tornam escolas de professores.
1939	Criação do curso de Pedagogia pelo Decreto-lei nº 1.190, organizando a formação de professores para escolas secundárias.
1946	Decreto-lei nº 8.530, ou Lei Orgânica do Ensino Normal, reorganiza a estrutura da Escola Normal em âmbito nacional.
1971	Lei nº 5.692, cria a habilitação em nível de ensino de segundo grau chamada Magistério, extinguindo as escolas normais.
1982	Criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) e Lei nº 7.044/82, amplia opções de formação para professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.
1996	Nova LDB, Lei nº 9.394 de 20/12/1996, permite a formação em nível médio para professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamenta.

Fonte: produzido pela pesquisadora a partir das pesquisas

Diante do que foi apresentado até aqui, falamos sobre a formação do professor em uma perspectiva mais ampla, retratando essa formação como professor de primeiras letras, professor primário e professor dos anos iniciais. A partir da sessão seguinte, trataremos esses professores como professores alfabetizadores, pois, segundo Mortatti (2008), eles são os que desempenham uma função essencial e específica na fase inicial de leitura e escrita, sendo responsáveis por guiar as crianças em suas primeiras interações com a linguagem escrita. Esse profissional não se limita a ensinar somente letras e

fonemas; ele deve estabelecer um ambiente que estimule a curiosidade, a análise crítica e o entusiasmo pelo aprendizado, ajudando as crianças a compreenderem o papel social da escrita.

Na sessão seguinte, optamos por apresentar uma discussão mais voltada à formação continuada, tendo como base algumas leis importantes que estabelecem como esse processo pode ocorrer na formação do professor alfabetizador, tendo em vista que, a análise das leis que serão apresentadas a partir da década de 1990, posteriormente, foram a base da formação do professor alfabetizador. Portanto a discussão que pretendemos fazer não é minuciosa, pois o objetivo é apenas contextualizar como chegamos às leis que tratam da formação continuada do professor alfabetizador como um direito.

2.2 LEGISLAÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se construindo também para uma concepção de formação compensatória, destinada a preencher lacunas da formação inicial. Os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo, por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980 (Gatti; Barreto, 2009).

Posteriormente, na década de 90, com a Lei nº 9.394/96, nova LDB, a formação dos professores de educação básica é transferida para o nível superior. Dessa forma, novos critérios são traçados para atuar na educação básica, sendo de nível superior e em curso de licenciatura plena “com a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996). Os artigos 62 e 63 da referida lei nos dizem que:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e

nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

Percebe-se que, desde o estabelecimento da Escola Normal no Brasil, em 1835, somente em 1996 temos um avanço considerável na formação do professor alfabetizador, com a Lei nº 9.394/96, que elevou a formação do professor das séries iniciais. Com esta lei, temos um pequeno avanço, pois passou a ser requisito ter formação de nível superior, porém, os professores poderiam ainda atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental tendo somente a formação do ensino médio. Além disso, no artigo 63, vemos uma menção sobre programas de educação continuada aos vários níveis para os profissionais da educação.

Importante mencionar que a Lei nº 9.394/96 tinha o prazo de dez anos para ser acatada pelos sistemas de ensino. Segundo Gatti e Barreto (2009), nessa época, a maioria dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental possuía formação no magistério, em nível médio e ainda existiam milhares de professores leigos, sem formação adequada.

No que se refere aos mecanismos formais para valorizar os profissionais da educação, a política do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estabelecida pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 e regulamentada pela Lei nº 9424/96, determinou que 60% da arrecadação de impostos destinados à educação fossem direcionados para remunerar os profissionais em exercício, ligando a valorização do magistério exclusivamente ao salário e não abordando especificamente a formação dos professores (Reis; André; Passos, 2020).

Ainda na década de 90, a Resolução nº 03 de 1997, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, prescreveu que os sistemas de ensino fizessem esforços com o foco na formação continuada, tomando como base a LDB e outras legislações vigentes. No que se refere à compreensão dessa formação, Barrozo (2022); diz que há um entendimento distorcido da formação

continuada, sendo essa formação essencial não apenas por causa da qualidade da formação inicial, mas também porque a formação dos professores engloba diversos conhecimentos, incluindo aqueles adquiridos através de programas de formação.

Nessa perspectiva, Derossi e Ferreira (2020); corroboram dizendo que a formação do professor deve ter como base as vivências e os cotidianos do docente, não focando nas práticas pedagógicas como produtos finais e, sim, procurando entender as experiências e as relações que acontecem na sala de aula como potentes e formativas. Mas também deve contribuir na reflexão sobre as práticas docentes, por meio dos cotidianos e atuações dos professores.

No que diz respeito às ações realizadas pensando na valorização do professor, Reis, André e Passos (2020); mencionam que o FUNDEF (que, posteriormente, passou a ser o FUNDEB) intensifica a importância das formações do professor, como uma forma de induzir uma representação mais positiva na profissão docente, porém, sem ter mecanismos mais eficazes para a valorização do professor. Mais adiante, o MEC toma iniciativas normativas em relação à formação docente, vejamos a seguir alguns documentos elaborados:

Quadro 2: documentos normativos

Lei nº 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Parecer 10 CNE/CP 9/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Resolução CNE/CP 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 5/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Resolução CNE/CP 1/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura

Decreto 6.094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica
Decreto 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Parecer CNE/CP nº 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
Resolução CNE/CP nº 2/2019	Estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial na Educação Básica e cria a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Educadores da Educação Básica (BNC – Formação).

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir das pesquisas

Podemos destacar que a Lei nº 10.172, de 09/01/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), foi estabelecida com base na necessidade de melhorar o ensino, visando a uma política global de magistério, pensando não somente na formação inicial, mas também na formação dos professores brasileiros que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental e que não tinham formação em nível médio. A partir de então, a formação do professor é destacada no campo da educação como um investimento.

O parecer 10 CNE/CP 9/2001, aprovado pelo MEC, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, “o documento se justifica mais como uma necessidade imposta pelas conjunturas externas e menos pela análise das necessidades internas de melhoria da escolarização da população” (Reis; André; Passos, 2020, p. 40). Diante dessa citação, percebe-se que a referida lei, embora tenha elevado a formação do professor, não priorizou a melhoria do ensino.

A resolução CNE/CP nº 1, de 2002, mantém a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, porém, com o centro no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores (Gatti; Barreto, 2009). Vale destacar um elemento importante: de acordo com essa diretriz, cada instituição formadora é orientada a construir projetos que sejam inovadores e próprios, sem deixar de integrar seis eixos norteadores. Dentre eles, o que mais nos chama atenção é o 4º eixo, pois este trata da formação comum com a formação específica. Ou seja, a partir da resolução nº 1 de 2002, é destacada uma formação visando a especificidade da área de atuação do professor da Escola Básica.

No seguimento das normas estabelecidas para a formação de professores, em 2005, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP nº 5/2005 (seguido pela Resolução CNE/CP nº 1/2006). As Diretrizes expandiram as responsabilidades do curso de Pedagogia na formação inicial para o ensino na educação infantil, nos primeiros anos do ensino fundamental, assim como nos cursos de magistério e de educação profissional, além de preparar para a gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino de forma geral, incluindo todas as áreas que requerem conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2005).

No que se refere à Resolução CNE/CP 1/2006, de acordo com Reis, André e Passos (2020), o fato de a Diretriz contrariar o que está exposto na LDB 9394/96 em relação à formação dos especialistas, o que poderia também ocorrer no curso de Pedagogia, mobilizou os grupos de especialistas e foi essencial para que o CNE revisse o artigo 14 do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e produzisse o Parecer CNE/CP nº 3/2006, que se tornou a base para a Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Em seguida, no ano de 2007, o Ministério da Educação elaborou e lançou o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), por meio do Decreto nº

6094/2007. A principal meta desse plano era aperfeiçoar a qualidade da educação no Brasil e, conseqüentemente, melhorar os indicadores educacionais. Esse plano estabeleceu uma parceria entre o Governo Federal, os estados e os municípios, e também ampliou o acesso ao ensino superior, tendo em vista a formação de mais professores.

Diante da contextualização feita até aqui, podemos destacar que, a partir da década de 1990, foi que se pensou sobre a formação continuada; com a LDB, programas surgiram voltados a essa temática, além disso, o Plano Nacional de Educação teve um papel fundamental nesse processo. Porém, no que se refere às políticas apresentadas na Tabela 1, após a década de 90, somente a partir do Decreto nº 6.755/2009 tem-se uma ação novamente voltada para a formação continuada de forma específica, estabelecendo, portanto, uma política nacional para a capacitação de professores da educação básica. Esse decreto trata sobre o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no apoio aos programas de formação inicial e continuada desses profissionais.

A ideia é reunir, em um esforço conjunto, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para garantir a capacitação tanto inicial quanto continuada de professores para as redes de ensino públicas de nível básico (art. 1º). O objetivo é apoiar a oferta e a expansão dos cursos de capacitação inicial e continuada oferecidos pelas instituições de ensino superior públicas. Além disso, busca-se uma padronização nacional das oportunidades de capacitação para esses profissionais (Brasil, 2009).

Mais adiante, em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação por meio da Lei nº 13.005/2014, com validade de 10 anos e composto por 20 metas. Esse plano organizou diretrizes, metas e estratégias voltadas à educação. Dentre essas 20 metas, há duas que são relevantes por abordarem a formação de professores: a meta 15 reforça a importância da formação superior dos professores da educação básica, e a meta 16 determina que 50% desses professores deveriam possuir formação de pós-graduação até o final da vigência da lei (Brasil, 2014).

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, reforçando a formação inicial e continuada, visando a melhoria e a valorização profissional dos

docentes. Segundo Reis, André e Passos (2020), essa lei é uma das mais discutidas em nível nacional, pois ela anuncia a concepção e os princípios que norteiam a base comum nacional voltada para a formação de professores.

E por fim, A Resolução CNE/CP n. 2/2019, ao abordar os Cursos de Licenciatura, não menciona especificamente os cursos de Pedagogia, referindo-se, em vez disso, ao "curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil" e ao "curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental". Até sua aprovação, tais expressões não eram empregadas para designar a formação desses profissionais (Santos; Carvalho; Santos, 2021).

No que diz respeito à Gestão Educacional, o texto estabelece que essa formação deve ser ofertada nos cursos de Pedagogia, com a inclusão de 400 horas voltadas ao aprofundamento em gestão. Assim, a carga horária mínima desses cursos passa a ser de 3.600 horas. Ademais, para atuar nas funções relacionadas a essa área, exige-se a experiência docente como pré-requisito (Santos; Carvalho; Santos, 2021).

O documento ignora o trabalho realizado por cursos de licenciatura no país, como o de Pedagogia da Ufac (sede), que desenvolveu um novo PPC em um processo de ampla discussão coletiva, mas não conseguiu colocá-lo em prática. Essa situação reflete um desafio enfrentado por muitas instituições em âmbito nacional. Vale ressaltar que o prazo para atualização dos currículos, conforme previsto na Resolução CNE/CP n. 2/2015, ainda não havia expirado. Dessa forma, o curso não teve a oportunidade de avaliar os impactos das mudanças, tampouco de identificar avanços ou lacunas resultantes da implementação dessas diretrizes (Santos; Carvalho; Santos, 2021).

A imposição de padrões uniformes, baseados em modelos de currículo mínimo, desconsidera os processos que vinham sendo desenvolvidos nas instituições de ensino superior do país, interrompendo iniciativas que buscavam atender às especificidades locais e regionais (Santos; Carvalho; Santos, 2021).

Diante das legislações apresentadas, importante ressaltar que a formação continuada é um direito garantido em lei, porém, podemos perceber algumas lacunas na falta de ações voltadas à formação do professor alfabetizador. Recentemente, com o decreto 11.556, de 12 de junho de 2023, temos uma política com um olhar voltado a alfabetização, que tem o compromisso de

garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras com o objetivo de “implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental” (Brasil, 2023). Ou seja, essa legislação orienta a construção de políticas específicas.

Isso quer dizer que estão em processo de implantação as novas ações da política Nacional de Alfabetização; tais ações incluem a formação do professor dos anos iniciais, da educação infantil e prevê uma especialização na formação do alfabetizador, que é, de fato, o compromisso dessa lei. A partir desse decreto, é orientado a política territorial de alfabetização.

Percebe-se que, embora haja leis enfatizando a valorização do professor, na prática, isso ainda é um processo que necessita de mais ações, pois dentre as que foram citadas até o momento, são poucas que enfatizam a formação continuada. Acreditamos que isso se deve à concepção que se tem sobre “formação continuada”. Mas o que vem a ser então? A seguir traremos alguns autores para nos ajudar a entender as perspectivas que se tem sobre essa formação e suas concepções.

Diante da contextualização histórica referente à formação do professor no Brasil, podemos destacar que, a partir da década de 1990, com a homologação da LDB, é que vem à tona a importância da formação continuada, tendo em vista a necessidade de qualificar os docentes da educação básica. Nesse sentido, Derossi e Ferreira (2020); corroboram dizendo que a educação continuada pode ser útil para exercer a função de professor, sendo algo atual que está constantemente presente nas discussões.

Nessa perspectiva, Gatti (2008), relata que, nos últimos dez anos, a iniciativa sobre formação continuada tem crescido. Os estudos educacionais sobre a temática restringem seu significado aos cursos oferecidos após a graduação e ao ingresso do magistério, “ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional” (Gatti, 2008, p. 57).

A autora supracitada ainda destaca que ficou como requisito, para o trabalho, ter formação continuada. A ideia da constante atualização tornou-se essencial devido às mudanças no conhecimento, tecnologia e o mundo profissional. Portanto, a educação continuada passou a ser vista como um aprofundamento e progresso na formação dos profissionais. Essa necessidade

também foi incorporada aos setores educacionais, o que demandou a criação de políticas nacionais ou regionais para solucionar problemas peculiares ao nosso sistema educacional (Gatti, 2008).

Nesse viés, ser professor, nos tempos atuais, requer disposição e criatividade que extrapolam o mero domínio técnico e os conhecimentos tradicionais, pois a evolução dos conhecimentos pedagógicos não acompanhou, na mesma velocidade, a tecnologia, que transformou a sociedade e revolucionou a forma como adquirimos conhecimento, que já não se restringe às salas de aula, ao professor ou às bibliotecas físicas. Ela está além disso, e os docentes precisam se preparar e se adaptar a essa nova realidade, especialmente aqueles que se formaram no final do século XX e início do século XXI e não tiveram, portanto, uma formação teórica adequada para trabalhar com essa geração tecnológica (Sansolotti; Coelho, 2019).

O entendimento sobre a educação continuada foi ampliado, abrangendo diversas iniciativas que, na verdade, visam suprir uma formação pré-serviço precária e nem sempre se destina a aprofundar ou ampliar conhecimentos. Essa realidade é particularmente nossa, devido à precariedade dos cursos de formação de professores no nível de graduação. Assim, problemas concretos nas redes de ensino inspiraram o surgimento de iniciativas chamadas de educação contínua, especialmente na área pública, devido à constatação, por meio de várias pesquisas, concursos públicos e avaliações, de que os cursos de formação básica dos professores não têm fornecido uma base adequada para o exercício profissional (Gatti, 2008).

Nesse contexto, de acordo com Derossi e Ferreira (2020), a formação continuada deve ter uma base reflexiva, além de coletiva e inserida de acordo com a realidade escolar. Dessa forma, ela corrobora para o desenvolvimento profissional e na aprendizagem de conhecimentos novos. Assim, os resultados terão impactos nas práticas e nas relações que envolvem outros sujeitos de aprendizagem.

Além disso, deve-se considerar a realidade do professor, partir também de seu contexto, tendo em vista suas práticas pedagógicas, assim como é importante discutir as questões teóricas, pois desta forma, os resultados podem se tornar mais eficazes e significativos.

Então, considerando a década de 1930 até aqui, ponderando as mudanças que ocorreram sobre a formação do professor no Brasil, vemos que outra questão que ainda precisa ser discutida são as iniciativas de formação continuada voltadas para os professores que atuavam no ensino secundário, essas formações eram oferecidas por meio das faculdades de filosofia, ciências e letras. Os indivíduos estudavam três anos as disciplinas específicas do conhecimento da área, após isso, dedicavam-se durante um ano aos conteúdos da docência, que eram as matérias pedagógicas.

Sobre esse modelo de formação, Derossi e Ferreira (2020) afirmam que: “Nesse sentido, a primeira perspectiva de formação de professores seguia um modelo de orientação técnico, que concebia o professor como um aplicador, um tarefeiro, frente as práticas cotidianas” (Derossi; Ferreira, 2020, p. 18). Importante destacar que essa é uma perspectiva técnica, e estava inserida em um contexto de industrialização que estava acontecendo na sociedade na década de 1930.

A perspectiva técnica foi evidente, de forma mais destacada, no texto legal da LDB de 1971, Lei nº. 5.692. Essa lei trouxe mudanças nos ensinos de primeiro e segundo graus, associando o ensino técnico profissionalizante como uma maneira de, pelo menos teoricamente, formar mão-de-obra minimamente qualificada e direcioná-la para a indústria. A prática tecnicista também se fundamentava na interpretação restrita e indevida das teorias comportamentalistas do campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, enfocando um processo educativo baseado na repetição e memorização (Derossi; Ferreira, 2020).

De acordo com Aranha (2006), nesse contexto, é ressaltado que o propósito dessa abordagem educacional era de adaptar a educação às necessidades da sociedade industrial e tecnológica, ou seja, incorporar o Brasil ao sistema de capitalismo global através da educação. Desse modo, a formação docente foi prejudicada, pois essa tendência tecnicista passou a ter como parâmetro a concepção Taylorista da divisão de trabalho. Nesse sentido, o professor era visto apenas como um aplicador de técnicas, eram considerados apenas aspectos teóricos, os saberes e conhecimentos produzidos pelos professores eram deixados de lado.

Segundo Gatti e Barreto (2009), existem diferentes iniciativas em relação à formação continuada no país, manifestadas nos diversos programas promovidos pelo setor público. Esses programas visam suprir a crescente demanda por melhoria na qualificação e maiores oportunidades de desenvolvimento profissional dos educadores. Os impactos dessas medidas nas práticas diárias de ensino, identificados nos processos avaliativos que as acompanham, são variados. Essa situação tem sido amplamente discutida no âmbito educacional e em estudos e pesquisas sobre o assunto, o que tem chamado a atenção dos professores, políticos e gestores da área para a necessidade de uma ação coordenada em nível nacional, com o objetivo de aprimorar a formação de docentes, incluindo a formação continuada.

Na década de 1990, no Brasil, tivemos iniciativas de programas de formação continuada, considerados como algo revolucionário. Dentre eles temos o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP). Este foi implantado em Minas Gerais como centro os professores de 1º a 4º series, além disso, foi desenvolvido o Programa de Educação Continuada (PEC) no Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental. Segundo Gatti (2008):

O PROCAP tinha como pretensão capacitar mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica. A modalidade escolhida foi a distância, com os professores na própria escola, com horário dentro do calendário escolar. A proposta era centralizada e tinha unidade curricular (Gatti, 2008, p. 58).

Muitas das iniciativas de formação continuada no setor educacional adotaram a forma de programas de compensação, ao invés de se concentrarem na atualização e aprofundamento dos avanços do conhecimento. Esses programas são realizados com o objetivo de corrigir deficiências na formação prévia, o que acaba desviando o propósito inicial da educação. Esse propósito, discutido internacionalmente, seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, que são fundamentais para estimular a criatividade pessoal e profissional, diante das mudanças nas produções científicas, técnicas e culturais (Gatti, 2008).

Nesse viés, Derossi e Ferreira (2020) salientam que, com base na Resolução nº 03 de 1997, no ano de 2005, coordenados pelo Ministério da Educação (MEC), estados, municípios e universidades estabeleceram a Rede

Nacional de Formação Contínua de Professores da Educação Básica (RNFC). Essa iniciativa propunha uma abordagem de formação que reconhecia a importância do ambiente escolar e da agência dos professores, entendendo a teoria e a prática como elementos que se complementam na construção de conhecimento, evitando dicotomias ou antagonismos.

Seguindo essa perspectiva, a formação reflexiva apresentava-se como um horizonte, considerando as dimensões investigativas, as particularidades do cotidiano escolar e as ações voltadas para a mudança e compromisso social na prática docente e na educação, todas essas dimensões integrando o processo formativo.

Diante do que foi apresentado até aqui, acreditamos e defendemos que a formação continuada, segundo Gatti (2008), é essencial para garantir a qualidade do ensino e o aprimoramento profissional dos professores. É fundamental que essa formação seja elaborada com base nas verdadeiras necessidades dos professores e nas particularidades do ambiente educacional, evitando assim abordagens que não considerem o contexto específico.

Mais do que apenas oferecer cursos e palestras pontuais, a formação continuada deve promover momentos de reflexão e compartilhamento de experiências, permitindo que os professores analisem suas atividades e identifiquem áreas para melhorias. Ademais, é crucial que haja políticas públicas que deem suporte à formação continuada dos educadores, assegurando condições e incentivos que possibilitem sua participação ativa nesses processos (Gatti, 2008).

Além disso, formação continuada é um meio de valorização dos professores, propondo e incluindo tanto o saber teórico quanto as vivências práticas, valorizando, assim, suas experiências. Esse processo de formação deve ir além do técnico, incorporando também aspectos éticos e políticos, para que o docente se sinta apreciado e reconhecido em sua função na educação (Arroyo, 2004).

Nesse viés, Nóvoa (1991); corrobora dizendo que; essa formação é permanente e fundamental para o crescimento profissional do professor. Ela deve ser um processo sem fim, que contemple a reflexão crítica sobre a atuação docente e o aprimoramento pessoal, permitindo que o professor se posicione como um agente de transformação no cenário educacional. Nesse ponto de

vista, Derosso e Ferreira (2020); salientam que a formação continuada é um processo contínuo e reflexivo, que permite ao professor aprimorar suas práticas pedagógicas e adaptar-se às mudanças do contexto educacional.

Uma vez que entendemos o conceito de formação continuada de acordo com os autores destacados anteriormente, queremos enfatizar que a realidade da formação do professor alfabetizador não contempla as necessidades deste profissional. Podemos destacar que, quando se trata de alfabetização, a formação é escassa, e isto é observado desde a graduação, ou seja, na formação inicial.

Neste contexto, tomemos como exemplo, a grade curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufac. De acordo com o Projeto Pedagógico deste Curso, são oito semestres, de segunda-feira a sexta-feira, sendo um total de 3.600 horas da carga horária de disciplinas obrigatórias mais as eletivas, com o término de no mínimo quatro anos e máximo de sete anos. Vejamos no quadro abaixo todas as disciplinas do primeiro ao último semestre.

Quadro 03: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 1º período

Componente Curricular	Carga Horária
Fundamentos Filosóficos da Educação	60
Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino I	60
Educação e Sociedade	60
Fundamentos Psicológicos da Educação	60
Introdução aos Estudos de História da Educação	60
Redação do Trabalho Científico	60
Disciplina Eletiva: CELA – Português Instrumental	60
Seminário de Humanidades I Temática Central: A Pedagogia como área de estudo	30
Total da carga horária do período	450 horas

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Ufac adaptada pela pesquisadora

Quadro 04: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 2º período

Componente Curricular	Carga Horária
-----------------------	---------------

Sociologia da Educação I	60
Infância e Pedagogia I	60
Disciplina Eletiva: Educação Matemática	60
História e Historiografia da Educação Brasileira I	60
Investigação e Prática Pedagógica I	60
Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem I	60
Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino II	60
Seminário de Humanidades II Temática Central: Ética e Religião	30
Total da carga horária do período	450 horas

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Ufac adaptada pela pesquisadora

Quadro 05: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 3º período

Componente Curricular	Carga Horária
Linguística Aplicada a Alfabetização	60
Filosofia da Educação I	60
Fundamentos da Educação Especial	60
Infância e Pedagogia II	60
Disciplina Eletiva: História do Arte	60
Sociologia da Educação II	60
Investigação e Prática Pedagógica II	60
Seminário de Humanidades III Temática Central: Violência e Educação	30
Total da carga horária do período	450 horas

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Ufac adaptada pela pesquisadora

Quadro 06: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 4º período

Componente Curricular	Carga Horária
Didática	90
Alfabetização e Letramento	60
Políticas Públicas e Financiamento da Educação Básica	60

Teoria do Currículo	60
Filosofia da Educação II	60
Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem II	60
Língua Brasileira de Sinais	60
Oficina Pedagógica – Leitura e Escrita na Escola	30
Total da carga horária do período	480 horas

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Ufac adaptada pela pesquisadora

Quadro 07: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 5º período

Componente Curricular	Carga Horária
Seminário de Humanidades III: Violência e Educação	30
Ensino de Língua Portuguesa I	60
Ensino de Matemática I	60
Ensino de Ciências I	60
História e Historiografia da Educação Brasileira II	60
Ensino de História I	60
Ensino de Geografia I	60
Ensino de Artes I	60
Total da carga horária do período	480 horas

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Ufac adaptada pela pesquisadora

Quadro 08: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 6º período

Componente Curricular	Carga Horária
Metodologia da Pesquisa em Educação	60
Ensino de História II	60
Ensino de Língua Portuguesa II	60
Ensino de Ciências II	60
Estágio Supervisionado I	90
Oficina Pedagógica: Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	30
Estatística e Educação	60
Oficina Pedagógica: Escola e Livro Didático	30
Total da carga horária do período	450 horas

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Ufac adaptada pela pesquisadora

Quadro 09: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 7º período

Componente Curricular	Carga Horária
Ensino de Artes II	60
Ensino de Matemática II	60
Ensino de Geografia II	60
Estágio Supervisionado II	90
Atendimento Educacional a Crianças Hospitalizadas	75
Trabalho de Conclusão de Curso I	45
Seminário de Humanidades IV: Cultura e Educação	30
Currículo: Organização e Prática	60
Total da carga horária do período	465 horas

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Ufac adaptada pela pesquisadora

Quadro 10: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia do 8º período

Componente Curricular	Carga Horária
Trabalho de Conclusão de Curso II	45
Profissão Docente: identidade, carreira e desenvolvimento profissional	60
Gestão Escolar	60
Seminário de Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso	30
Estágio Supervisionado III	120
Culturas e Histórias Africanas dos Afrodescendentes e Indígenas no Brasil	60
Total da carga horária do período	375 horas

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Ufac adaptada pela pesquisadora

De acordo com os quadros apresentados acima, vemos que, do primeiro ao oitavo período, temos um total de 52 disciplinas sendo elas obrigatórias, mais as eletivas. Destacamos que; há um total de 3.600 horas de carga horária de

todo o curso. Vale mencionar que, das disciplinas destacadas nos quadros, apenas duas estão voltadas especificamente para a alfabetização sendo elas “Linguística Aplicada a Alfabetização”, com 60 horas de carga horária; “Alfabetização e Letramento”, com 60 horas. Temos também a disciplina de “Ensino de Língua Portuguesa I” e “Ensino de Língua Portuguesa II”. Ambas com 60 horas.

Neste viés, frisamos que, de 53 disciplinas, apenas quatro são voltadas para a língua portuguesa, sendo somente duas específicas sobre alfabetização. Em um total de 3.600 horas, somente 120 horas são destinadas à alfabetização e letramento. Diante disso, podemos destacar que embora o Curso de Pedagogia tenha uma carga horária considerável, 4 disciplinas são insuficientes para dar conta da alfabetização, por isso a importância das formações continuadas.

Vale mencionar que a intenção não é analisar o curso ou as diretrizes em si, mas apenas destacar a insuficiência de disciplinas sobre alfabetização, tendo em vista que é um Curso responsável por formar os professores que atuam na alfabetização. Diante deste contexto, vemos que há uma necessidade de formação do professor alfabetizador, e isso se inicia desde a formação inicial com base nas diretrizes que embasam essa formação.

Para corroborar com essa afirmação, podemos fazer uma breve análise da Diretriz de formação inicial CNE/CP nº 2/2019, que é a mais recente. Nesse ano, o Conselho Nacional de Educação introduziu um novo conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de educadores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC – Formação). Essa iniciativa substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que tratava das normas relacionadas à formação docente. Vários centros e departamentos de Educação de universidades públicas no Brasil expressaram sua discordância em relação à aprovação desse documento (Santos; Carvalho; Santos, 2021).

Essa proposta compromete os fundamentos essenciais da formação docente, como a base teórica robusta e interdisciplinar, a integração entre teoria e prática, a gestão participativa e a articulação entre a formação inicial e continuada. Também enfraquece o compromisso social da universidade, que se sustenta na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de

prejudicar a elaboração de um projeto institucional voltado à formação. (Santos; Carvalho; Santos, 2021).

A recente proposta sugere alterações relevantes na preparação de educadores para a Educação Infantil, os primeiros anos do Ensino Fundamental e a área de Gestão Educacional. Historicamente, a qualificação desses profissionais ocorre nos cursos de Pedagogia, regidos por diretrizes curriculares específicas (Resolução CNE/CP n.1/2006). Essas diretrizes determinam que não devem existir divisões em habilitações para a formação do pedagogo, cuja base está centrada na docência.

Os autores supracitados, ainda destacam que; a perspectiva defendida neste contexto é a de persistência na luta e oposição às Diretrizes, reforçando a relevância de uma Base Nacional que integre os princípios de uma formação integrada para os professores. Essa base deve levar em conta a pluralidade do Brasil e as variadas práticas pedagógicas existentes, reconhecendo que nenhuma iniciativa terá êxito sem a participação ativa dos professores em sua construção e sem proporcionar-lhes maior independência em suas atividades, tanto individuais quanto colaborativas.

No que se refere especificamente à formação do professor alfabetizador, a partir de 2000 vemos ações como os programas: Pró-letramento, Profa, Pnaic e Tempo de aprender (uma das ações da PN Ade 2019). A seguir veremos cada um deles.

3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Diante do que foi posto até aqui, foi possível entendermos o contexto histórico da formação dos professores, atreladas a isso, as leis que deram base para que hoje os professores alfabetizadores possam ter o direito a uma formação continuada. Além disso, vimos que o investimento que se faz na formação continuada está relacionado ao conceito que se tem. Nesta seção, abordaremos os programas mais recentes de formação continuada na realidade do professor alfabetizador, de iniciativa do governo federal.

3.1 PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)

O PROFA foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, para, em nível nacional, atender os professores brasileiros. Em outubro de 1999, seu processo de construção foi iniciado (Becalli; Schwartz, 1990). De acordo com Kramer (2007), o PROFA foi lançado em 2001 como uma iniciativa voltada para a capacitação de professores alfabetizadores, especialmente no campo da alfabetização e letramento. O material proposto tinha como objetivo capacitar os professores a desenvolver um trabalho que formasse estudantes com habilidades de leitura e escrita significativas, visando a conclusão do ensino fundamental com sucesso, levando em consideração a história dos educandos. Com isso, procurava proporcionar aos professores do ensino inicial as ferramentas teóricas e metodológicas necessárias para promover competências de leitura e escrita, visando aprimorar a aprendizagem dos alunos e garantir a todos o acesso à alfabetização (Campos, 2006).

Diante do material proposto por este programa, vemos que o objetivo dele visou em desenvolver habilidades de leitura e escrita. Sobre isso, Arellano e Santos (2024), destacam que o foco não deve estar no resultado, e sim no processo, para que de fato a criança possa ter uma aprendizagem significativa e adquira a habilidade de leitura e escrita de forma que não seja restrita.

Assim, esse programa apresentou-se como proposta de formação para a alfabetização relacionando aspectos cognitivos com aspectos do desenvolvimento emocional, considerando a interação social, ou seja, da realidade linguística da criança, tendo em vista a funcionalidade da leitura e da escrita, além de considerar os demais fatores que podem interferir na aprendizagem do sujeito. O propósito do Programa era guiar o trabalho do professor, fornecendo-lhe os princípios desde a identificação de sua abordagem teórica até sugestões de mudanças em sua prática de alfabetização. Além disso, propõe a exploração e compreensão da Psicogênese da Língua Escrita como meio de conhecer o significado por trás da escrita aparentemente "incompreensível" dos alunos, contribuindo para ajudá-los a progredir em suas hipóteses (Campos, 2006).

Do mesmo modo, busca auxiliar o professor na análise diagnóstica, a fim de agrupar os alunos de maneira mais eficaz, para realizar inferências apropriadas durante o processo de construção do conhecimento. Apresenta uma abordagem metodológica de ensino que abarca uma variedade de situações, como: uso de nomes próprios, escrita de listas, textos conhecidos pelos alunos, transformação e análise de textos variados, discussões sobre pontuação, ortografia e revisão textual.

Segundo Santos e Silva (2021), com o intuito de promover o avanço profissional, o Programa foi dividido em três módulos, compostos por unidades. O Módulo 1 explora aspectos teóricos sobre alfabetização e didática. Já os Módulos 2 e 3 tratam de situações didáticas de alfabetização. O Módulo 3 ainda contempla conteúdos de Língua Portuguesa relevantes para o processo de alfabetização. Cada módulo é acompanhado de vídeos que demonstram práticas de avaliação diagnóstica, leitura e escrita.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), foi constatada a necessidade extrema de elaborar e implementar um programa que fosse nacional para a formação de alfabetizadores, tendo como principal objetivo combater a repetência e evasão escolar não somente das crianças, como também dos jovens e adultos. Essa proposta foi formulada pela Secretaria de Educação Fundamental, em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais, do Distrito Federal e Municipais, além disso, as Universidades, as

escolas de formação públicas e privadas junto com as organizações não governamentais interessadas.

A ideia era de que a escola pudesse compensar a insuficiente formação didática na formação inicial dos professores alfabetizadores oferecida pelas instituições que eram responsáveis pela formação inicial desses docentes.

Sobre as características do curso oferecido por meio do PROFA, o MEC diz que:

O curso totaliza 180 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 45 semanas (Brasil, 2001).

Importante mencionar que esse programa teve uma ação como base na pesquisa realizada por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985), em seu trabalho chamado Psicogênese da escrita, fundamentado na Teoria Construtivista de Piaget. Essa teoria foi criada em 1979 e defende que a criança que está sendo alfabetizada não tem como função aprender um código, mas que ela deve se apropriar do sistema notacional. E, para isso, é necessário o professor entender que a criança, quando chega à escola, não tem as regras de funcionamento das propriedades desse sistema já introduzido na mente, porém, ela tem um grande conhecimento sobre a língua.

Nessa perspectiva, apesar da criança não ter essas regras do sistema notacional, ao chegar no âmbito escolar, Arellano e Santos (2024), corroboram dizendo que o professor deve: “não somente proporcionar novos conhecimentos à criança, mas valorizar e considerar o que ela já sabe (Arellano; Santos, 2024, p. 48).

Além disso, Santos e Silva (2021) ressaltam que esse estudo da Psicogênese da escrita nos leva a repensar e revisar as concepções de alfabetização estabelecidas ao longo do tempo, presentes nos métodos mecanicistas. E a abordagem de formação do Profa é fundamentada nos conhecimentos adquiridos pelos professores e alunos, valorizando suas experiências. Um dos aspectos mais destacados do curso é a importância atribuída à avaliação diagnóstica, especialmente a reflexão que ela estimula sobre o como e o porquê realizar esse processo.

Nesse sentido, acreditar que tanto a criança quanto o adulto trazem consigo um conjunto de conhecimentos ao chegarem à escola é crucial para conceber práticas de ensino que favoreçam novas e significativas aprendizagens. Ao identificar o que o indivíduo já sabe e pensa sobre a escrita, suas suposições construídas e reconstruídas, suas concepções acerca da escrita, o educador pode elaborar atividades condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos, as quais sejam desafiadoras, porém factíveis de serem desenvolvidas (Santos; Silva, 2021). Sobre isso, Moraes (2012), nos diz que:

...de início as crianças não sabem, ainda, que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras que falamos... para escrever palavras diferentes, é preciso variar as formas gráficas registradas (variando a quantidade, a ordem ou o repertório de letras). Quando descobrem que as letras representam a pauta sonora das palavras, as crianças ainda não respondem a pergunta tal como fazem os indivíduos já alfabetizados. Numa determinada etapa (hipótese silábica), acreditam que devem colocar letras equivalentes a sílabas e não aos sons menores que constituem cada sílaba (Moraes, 2012, p.50-51).

Em seguida daremos continuidade à discussão do programa sucessor, o Pró-letramento, enfatizando seu surgimento, contribuição para a formação do professor alfabetizador e suas perspectivas.

3.2 Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental

Em março de 2005, em parceria com os sistemas de ensino e com Universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, surgiu o Pró-letramento. Esse programa foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB), que se constituiu em uma formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com o foco na alfabetização e matemática (Antunes, 2015).

Importante ressaltar que, de início, o programa não foi pensado de forma nacional, ele foi crescendo e se desenvolvendo aos poucos. De acordo com Antunes (2015), em sua pesquisa de tese, o documento norteador Pró-Letramento mostra que o guia direcionador do programa (2010-2012) descreve

a evolução do programa desde sua criação, as adesões ocorreram de forma gradual. No primeiro ano (2005), apenas três Estados da região Nordeste do Brasil, para a qual o programa foi inicialmente concebido, aderiram (Rio Grande do Norte, Ceará e Maranhão). No segundo ano (2006), mais Estados integraram o programa, inclusive de outras regiões do país, totalizando 12 Estados. Em 2008, quase todo o país já havia aderido - 25 Estados, o que indica a forte demanda por programas de capacitação.

A autora ainda destaca que o Pró-letramento surgiu com base nos dados do Saeb e do Pisa, pois estes mostraram haver dificuldades nos alunos brasileiros avaliados, em Linguagem e Matemática. Dessa forma, foi necessário investir na base da educação, e para que pudesse cumprir com esse objetivo, o ensino básico e a formação de professores seriam o principal meio para obter essa conquista. Vale mencionar, ainda, que os programas e cursos de formação já existiam, porém, de acordo com Antunes (2015), ainda não tinha surgido o efeito esperado ou mesmo não estavam de acordo com a realidade da educação brasileira, e a diferença do Pró-letramento para os demais programas já existentes era que, de acordo com o documento, o professor era colocado como um sujeito em formação permanente.

Reconhecido como um programa bem-sucedido devido aos avanços nas proficiências dos estudantes, conforme verificado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Pró-Letramento foi executado entre 2007 e 2010. Após esse período, deu-se início à implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), lançado em 2013 durante o governo da Presidente Dilma Rousseff. O Pacto tinha como foco a formação continuada de professores alfabetizadores que atuavam nos três primeiros anos do ensino fundamental, com o objetivo de garantir que, ao final do 3º ano, todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade (Santos; Santos, 2024).

De acordo com Antunes (2015), é possível perceber as amplas intenções do MEC. O programa não só objetivou apoiar a ação pedagógica, mas também buscou estimular uma cultura de formação continuada e reflexões sobre o conhecimento como um processo em constante evolução. Pode-se inferir que o MEC, através das equipes responsáveis pela concepção do programa, pretendia

que este fosse encarado não como uma iniciativa isolada, mas, sim, como um impulso para um processo contínuo de capacitação dos professores.

O programa Pró-Letramento destaca-se como uma iniciativa voltada para a excelência da educação, oferecendo formação continuada aos professores do Ensino Fundamental I nas disciplinas de português, matemática e alfabetização. Seu principal objetivo era aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nessas áreas. Com cursos na modalidade tutorial com suporte remoto, o programa era promovido pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com Universidades que fazem parte da Rede Nacional de Formação de Professores, com a participação das secretarias de educação municipais e estaduais (Pirola; Moraes, 2009).

No que se refere à organização do Pró-Letramento como um programa de formação, “ele possui 364 páginas distribuídas entre os fascículos, e o Guia Geral do Programa tem oito páginas que trazem as orientações básicas para os professores participantes do curso” (Antunes, 2015, p. 64-65). No texto apresentado para o guia geral do programa, é destacado o conceito de alfabetização; de início, apresentado como uma capacidade de decodificar os sinais gráficos na leitura para codificá-los na escrita. A esse respeito, Antunes (2015) menciona que:

Os autores do Pró-Letramento comungam praticamente das mesmas concepções com pequenos distanciamentos e muitas aproximações. Silva (2005), Batista (2006), Val (2006), Bregunci (2006), Frade (2007), Castanheira (2007) e Monteiro (2009), de modo geral, compreendem a alfabetização como domínio do código (decodificação e codificação). Apontam ainda que, por demandas contemporâneas, a alfabetização precisou ser vista de forma ampliada, o que contribuiu para o surgimento do termo letramento. Dessa forma, os dois termos são entendidos como processos diferenciados que devem ser tratados de modo inseparável nas salas de aula pelos professores, de acordo com os pesquisadores (Antunes, 2015, p. 74).

Vale destacar que o conceito de alfabetização e letramento trazido pelo Pró-letramento, com o tempo, se amplia, tendo como base o construtivismo e os discursos de especialistas em Linguística e em Educação dos anos de 1980. Dessa forma, o letramento é conceituado pelo Pró-letramento como “[...] o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita” (Batista *apud* Antunes, 2015, p. 74).

De acordo com Lucio (2010), há uma preocupação com o letramento, pois a atenção dedicada a esse termo tem se destacado na execução de diversas políticas públicas, especialmente no contexto brasileiro, por meio das iniciativas da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O próprio título do programa apresentado, Pró-letramento, evidencia essa preocupação e nos leva a refletir sobre a influência da cultura e do contexto social nas práticas da educação escolar.

Podemos compreender que, antes dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e dos estudos do letramento, o conceito de alfabetização tinha uma ênfase significativa na codificação e decodificação, enxergando a aprendizagem da linguagem escrita como algo automatizado. Tal abordagem foca no aspecto grafofônico, defendendo que a melhor forma de aprendizado é por meio de elementos isolados e segmentos menores. Esses métodos de alfabetização, influenciados pelo behaviorismo, são apresentados como algo imposto e pronto, como um conjunto de regras preestabelecidas que não levam em conta o significado do processo de aprendizagem. Além disso, assumem uma postura que acredita que a criança pode aprender a ler e escrever apenas com palavras isoladas, desvinculadas de contexto (Braggio, 1992).

Com o avanço da psicologia na década de 1980, Jean Piaget, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) destacam que o foco no processo da alfabetização é como a criança aprende e não mais em como o professor ensina. A partir dessa teoria, vemos que a escrita está para além de um código, não é de forma instantânea e com a memorização que as crianças irão aprender a ler e escrever, pois ela é um ser ativo e consegue construir seus conhecimentos. Essa teoria nos mostra que o treino dos fonemas e letras não é a maneira mais adequada de aprender.

A partir da década de 1980, diversas teorias se achegam ao campo da alfabetização, incluindo os estudos de Vygotsky e de Bakhtin. Essas teorias passaram a apoiar a ideia de alfabetização como um processo discursivo, apontando para novas abordagens no ensino e têm recebido destaque na

comunidade acadêmica recentemente, inclusive, na nova política do governo federal, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada³.

Portanto acreditamos na alfabetização na perspectiva de um processo discursivo, no qual a mediação e a participação de outros elementos são fundamentais, tanto na aquisição e na construção do conhecimento da criança quanto na concepção da linguagem. Sendo assim: “é necessário oferecer aos docentes uma formação que lhes permita constantemente refletir sobre que alfabetização queremos” (Arellano; Santos, 2024, p. 52).

Além disso, “é preciso levar em conta, ainda, aspectos bastante específicos que dizem respeito à natureza do processo de alfabetização” (Kramer, 2019, p. 246). Diante disso, a criança aprende participando das diversas formas da prática social. Sobre isso, Smolka diz que:

Imersa, portanto, em um mundo letrado, permeado pela escrita, e participando de diversas formas dessa prática social, a criança opera com e sobre a linguagem e aprende (sobre) a escrita - suas características, peculiares, funções e formas de funcionamento- em diálogo com outros e consigo mesma (Smolka, 2013).

No que se refere ao letramento, de acordo com Kleiman (2005), “O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização [...]” (Kleiman, 2005, p. 21).

Sendo assim, o professor deve levar em conta que há diversas práticas de letramento, dessa forma, o desenvolvimento de habilidades e competências utilizadas na sociedade se dão de acordo com a mudança histórica da escrita. Ou seja, as práticas de letramento que são realizadas fora do âmbito escolar têm objetivos sociais que são de interesse ao participante do meio social em que ele está inserido.

Um novo programa sucedeu o Pró-letramento, também como uma proposta de formação continuada para os professores alfabetizadores: o PNAIC. A seguir, traremos a discussão sobre ele.

³ Trata-se de um pacto estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2023, com o objetivo de assegurar que todas as crianças do Brasil sejam alfabetizadas ao término do 2º ano do ensino fundamental.

3.3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC

Outra iniciativa de capacitação continuada oferecida aos professores alfabetizadores foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Resulta do compromisso estabelecido no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE de 2007, assinado pelo Governo Federal, Estados e Municípios, com o propósito de assegurar que todos os estudantes, até os oito anos de idade, ao término do 3º ano do Ensino Fundamental, sejam devidamente alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática, sem exceção. Essa iniciativa busca contribuir para a melhoria da formação dos professores alfabetizadores (Santos; Silva, 2021).

De acordo com Alves (2017), este acordo foi criado com o intuito de assegurar o acesso completo à alfabetização até o término do ciclo; busca-se, assim, o desenvolvimento profissional dos professores responsáveis pela alfabetização. O Pacto é composto por um conjunto integrado de atividades. Suas ações são fundamentadas em quatro áreas de atuação: 1- Formação continuada de forma presencial para os professores alfabetizadores e seus supervisores; 2- Recursos didáticos, obras literárias, material de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3- Avaliações sistemáticas; 4- Administração, controle social e engajamento.

O curso foi estruturado em oito seções, abordando temas ligados à alfabetização. Foi planejado com o intuito de permitir aos professores a oportunidade de refletir sobre suas práticas com base em suas vivências, conectando com os estudos teóricos existentes sobre o assunto. O material de formação do Pacto propôs a implementação de um programa alinhado com a visão de formação docente crítica, reflexiva e problematizadora. Estes princípios incluíam o respeito aos profissionais da educação em busca de uma escola cada vez mais inclusiva e integrada com as comunidades (Barrozo, 2022).

Com o intuito de desenvolver a compreensão de textos pelos alunos, eram criadas situações que possibilitassem a produção de textos de maneira significativa. Para isso, era preciso planejar em vários níveis: administração central da Secretaria de Educação, equipe diretiva, professores, bibliotecários e mediadores de leitura (Barrozo, 2022).

O Pnaic, como uma política educacional, propôs-se a resolver um dos problemas da educação brasileira, que é a dificuldade de alfabetizar os alunos das primeiras series do ensino fundamental. Contudo, mesmo sendo esse um ponto positivo, o programa teve sua limitação no que se refere à formação continuada de professores, apesar de ser um dos que mais possibilitou mudar o quadro dos índices altos de analfabetismo e baixo desempenho escolar (Alferes; Minardes, 2019).

De acordo com Barrozo (2022), o Pnaic desenvolveu ações com o intuito de favorecer os direitos da aprendizagem. Além disso, o programa destacava que não é suficiente dominar o sistema de escrita alfabética, mas que é necessário desenvolver habilidade de forma que se possa fazer uso do ler e escrever em distintas situações sociais de comunicação em que o indivíduo está inserido. Essa perspectiva está de acordo com Arellano e Santos (2024), quando mencionam que há uma necessidade de conhecer a criança por meio do que ela fala e de suas vivências, além da escuta e da interação no cotidiano da alfabetização, para que possa então, as atividades possam ser propostas.

Corroborando com essa perspectiva, no que se refere à língua e a sua modalidade de escrever, cada criança traz níveis distintos, pois essa relação está interligada à experiência de vida que se tem, ou seja, o ponto de partida na alfabetização é diferente, não sendo o mesmo para todos, tendo em vista que cada criança já tem conhecimentos sobre sua língua seja na modalidade oral ou escrita. Nesse sentido, Cagliari (1993) destaca que não existe uma maneira errada ou certa de falar, e, sim, formas diferentes, o indivíduo aprende para além do âmbito escolar, pois ela convive com outros seres falantes de sua língua. Portanto, ela aprende no convívio em seu âmbito social e, quando chega à escola, já tem esses conhecimentos prévios. O autor ainda destaca que:

Qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela devia fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu (Cagliari, 1993, p. 17).

Nesse contexto, vemos a importância de os educadores reconhecerem o conhecimento prévio das crianças, para que não ocorra de ser usado em sala de

aula práticas pedagógicas descontextualizadas a realidade da criança, pois, uma vez que muitos métodos não se alinham com suas vivências cotidianas, isso impacta negativamente na capacidade dos alunos de aprender a escrever, contar e ler, e o estudante pode ter dificuldade em relacionar os exemplos apresentados em sala de aula com seu mundo real. Considerando a pluralidade de domínios sociais - família, escola, igreja, entre outros - cada um deles possui uma linguagem específica. Sob essa perspectiva, a habilidade de escrita abarca múltiplos aspectos que o aluno deve dominar ao longo de seu processo de aprendizagem, sendo fundamental que sua cultura e conhecimentos sejam considerados, uma vez que tudo o que ele experiencia contribui para o seu desenvolvimento educacional:

Dando continuidade, na próxima subseção veremos o último o Programa de formação continuada para o professor alfabetizador (até a data desta pesquisa), proposto pelo Ministério da Educação, o Tempo de Aprender.

3.4 TEMPO DE APRENDER: UMA PROPOSTA DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019)

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma iniciativa governamental focada na Educação Básica, que estabelece programas e ações direcionadas à alfabetização. Os principais envolvidos nesse processo são alunos, professores, gestores e as famílias. As crianças da primeira infância e os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental são os principais beneficiados. Esta política, formalizada em abril de 2019 através do Decreto Nº 9.765 (Brasil, 2019a), foi anunciada em agosto do mesmo ano, quando o Ministério da Educação (MEC) publicou em seu site o documento intitulado Política Nacional de Alfabetização (Santos; Santos, 2024).

Dentro dessa política, houve a oferta de um curso on-line de formação continuada, intitulado Práticas de Alfabetização, que ocorreu em um ambiente virtual e foi composto por vídeo-aulas organizadas em módulos. É importante destacar que essa formação continuada preparou os profissionais com os conteúdos que a PNA propôs (Viana; Costa; Cunha, 2019).

De acordo com os autores, as análises realizadas com base no material da PNA e no curso de Formação Continuada "Práticas de Alfabetização"

permitiram compreender as diretrizes dessa política para a capacitação dos professores alfabetizadores. Esse curso, direcionado aos docentes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, integra o Programa Tempo de Aprender e é ofertado pelo Ministério da Educação por meio da plataforma Avamec. Os autores destacam sobre a PNA: “Definimos aqui como curso meramente técnico e solitário, uma vez que a capacitação não permite relações e trocas entre os educadores, sejam elas de saberes, experiências e práticas” (Viana; Costa; Cunha, 2019, p.1018).

Corroborando com este ponto de vista, Santos e Santos (2024); destacam que no campo enunciativo-discursivo, a PNA, ao propor a restrição de certos sentidos e a criação de novos, sustenta a concepção de alfabetização como a capacidade de codificar e decodificar fonemas e grafemas. Essa concepção está baseada na aplicação do método fônico, apoiado em uma instrução fônica sistemática. O método defendido por essa política foi ideologicamente fundamentado em princípios da ciência cognitiva da leitura, sendo respaldado pelo discurso das evidências científicas mais recentes.

A concepção de alfabetização adotada por esse programa se opõe e se distancia de outras abordagens da língua escrita na escola, que são defendidas pelas ciências sociais da leitura e da escrita. Nessas perspectivas, alfabetização e letramento, embora distintos, se complementam nos contextos das práticas curriculares. Além disso, a PNA estabelece "novos" sentidos para a alfabetização, definindo-a como uma habilidade centrada no código linguístico. Dessa forma, impõe um currículo direcionado ao círculo alfabetizador, priorizando conteúdos e estratégias baseados na instrução fônica sistemática, ao mesmo tempo em que restringe outras possibilidades de significado. A alfabetização, então, é tratada como codificação e decodificação, com foco no método fônico, na relação grafema-fonema e na segmentação dos fonemas (Santos; Santos, 2024).

Ainda segundo os autores supracitados, no contexto do discurso oficial do Programa Tempo de Aprender, o Curso Práticas de Alfabetização foi a primeira iniciativa formativa voltada para professores alfabetizadores no âmbito da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Oferecido no formato online, o curso possui uma carga horária de 30 horas e é dividido em seis módulos. Inicialmente,

os materiais foram disponibilizados por meio do Sistema Online de Recursos para a Alfabetização (SORA) e, posteriormente, organizados em dois volumes.

O primeiro volume, intitulado “Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias”, apresenta as estratégias que os professores alfabetizadores devem aplicar, com conteúdos que orientam como ensinar um determinado objeto do conhecimento. O material bibliográfico do curso sugere uma dinâmica de aplicação das estratégias considerada de fácil execução, induzindo os docentes a seguir os métodos propostos. A PNA, em sua abordagem, trata a escrita como um código, apresentando a língua escrita como uma atividade linear e de caráter essencialmente escolar, fundamentada no código linguístico (Santos; Santos, 2024).

O segundo volume, intitulado “Práticas de Alfabetização: Livro de Atividades”, organiza cada atividade relacionada às estratégias de forma estruturada. Ele apresenta os objetivos, especifica os materiais necessários, sugere ideias para contextualização, descreve detalhadamente as atividades, propõe possíveis “adaptações” e, em um anexo, lista os sons que devem ser trabalhados (Santos; Santos, 2024).

Diante deste contexto, o programa Tempo de aprender foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n. 280 no dia 19 de fevereiro de 2020, como parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA-2019). A priori, a proposta tinha uma preocupação com as implicações da formação do professor alfabetizador diante da antecipação em consolidar a alfabetização para o 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que essa determinação da criança ser alfabetizada até o 2º ano já havia sido colocado na BNCC. Segundo o documento, apenas os educadores que lecionam nas séries do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental são considerados professores alfabetizadores. A participação no programa é opcional para os municípios, que devem assinar um termo de compromisso para receber os recursos financeiros e a capacitação necessária para implantar o programa em suas redes de ensino, conforme previsto na Portaria (Monteiro; Sambugari, 2021).

De acordo com Santos e Silva (2021), este Programa tinha ações estruturadas em quatro eixos, sendo que o primeiro estava voltado à formação continuada, no qual prevê a formação prática especificamente aos professores e gestores educacionais da alfabetização. As autoras ainda mencionam que: “No

Acre, 95,5% dos municípios fizeram a adesão. A proposta de formação, assim como a PNA, parece ameaçar desconsiderar os avanços no campo” (Santos; Silva, 2021, p. 5-6).

Corroborando com esta afirmação, Nogueira e Lapuente (2022), ressaltam que, no Programa Tempo de Aprender, de fato há uma ruptura e um retrocesso no campo da alfabetização, pois é uma proposta que não considera o ato pedagógico e a autonomia tanto dos professores quanto das crianças “sujeitos esses, que deveriam ser percebidos como epistêmicos, partícipes do processo e não meros reprodutores de técnicas e “fórmulas mágicas” que prometem o sucesso na alfabetização” (Nogueira; Lapuente, 2022, p. 113).

Nesse viés, Santos (2022) salienta que, no programa Tempo de Aprender, sugere-se a realização de atividades com isolamento de fonemas, como se isso fosse crucial para garantir o aprendizado da leitura e escrita pelas crianças. No entanto, na realidade, essa prática é apenas mais uma estratégia ideológica e discursiva utilizada para valorizar a Política Nacional de Alfabetização.

O autor ainda destaca que a consciência dos sons da língua não é uma habilidade fundamental para o processo de alfabetização das crianças. Embora este fato seja reconhecido, não podemos subestimar a importância de desenvolver tais habilidades durante a fase de aprendizado da leitura e escrita, mas acreditamos que elas não devem ser consideradas como um elemento indispensável (Santos, 2022).

Importante destacar que, segundo as autoras Nogueira e Lapuente (2022), a formação do programa Tempo de Aprender preconiza uma abordagem de alfabetização que se auto afirma como embasada nos princípios da ciência cognitiva da leitura e da neurociência. Essa abordagem enfatiza um ensino explícito e sistemático, apoiado nos fundamentos do método fônico, que utiliza recursos e técnicas artificiais, como cartões de personagens e textos padronizados disponíveis para *download*. As instruções seguem uma sequência que parte do simples para o complexo, baseando-se em uma perspectiva associacionista que valoriza a repetição e memorização de sons e grafias, ao invés de focar no processo de construção do conhecimento pelas crianças.

De acordo com as autoras supracitadas, na análise das vídeo aulas é observado que as crianças são tratadas apenas como receptores passivos de conteúdo, sem oportunidade de participar ativamente ou expressar suas

opiniões, pois estão presas a um roteiro de perguntas padronizadas e só podem se mover quando autorizadas pelas professoras. Essa abordagem limitada e unilateral na formação de professores se baseia em uma instrução programada que não permite espaço para reflexão ou práticas educativas mais críticas e inovadoras. Em vez disso, ela é vista como prejudicial ao processo de alfabetização devido ao seu caráter ultrapassado, que ignora as diversas abordagens teóricas e práticas educacionais presentes nas escolas do Brasil (Nogueira; Lapuente, 2022).

Em contrapartida a esse método, Santos e Lucio (2023) destacam que a alfabetização precisa ter como objetivo formar leitores críticos e agentes de mudança. Ela deve ser encarada como uma jornada de descoberta da leitura e escrita, além de ser mais do que apenas decifrar e codificar, mas, sim, um processo de criação e produção de sentidos, no qual o indivíduo está situado em seu contexto social e histórico. Para além disso, no processo da leitura e da escrita, é importante considerar o ambiente social da criança, pois isso influencia nos conhecimentos que possui ao ser inserida no âmbito escolar (Arellano, Santos, 2024).

Nesse viés, baseado nos programas de formação continuada, para o professor alfabetizador, apresentados até aqui, podemos destacar que, nos últimos anos, a formação de professores tornou-se um tema amplamente estudado, porém, no Brasil, os desafios relacionados à preparação dos profissionais que ensinam disciplinas às novas gerações não são novos. Apesar das numerosas pesquisas realizadas, especialmente nas duas últimas décadas, focadas em políticas públicas e estratégias para a formação e prática docente, ainda são escassas aquelas que oferecem uma análise histórica do assunto e um olhar específico sobre a formação dos professores que lecionam a língua escrita (leitura e escrita) nos primeiros anos escolares, etapa conhecida como alfabetização (Mortatti, 2008).

A partir desse ponto de vista, Mortatti (2008); destaca que surge e se espalha uma ideia simplista, que diz que um "bom" professor é, em geral, aquele capaz de implementar as diretrizes oficiais de forma eficaz e conforme os objetivos definidos pelos responsáveis por essas diretrizes, os quais também atuam como avaliadores (externos) da prática educativa, de forma direta ou

indireta (através de indicadores estatísticos, informações sobre reprovação, evasão de alunos, entre outros).

Diante do exposto, vemos que a formação continuada do professor alfabetizador aconteceu desde a década de 2001 por meio dos quatro programas mencionados na seção 3: PROFA, Pró-letramento, Pnaic e Tempo de Aprender. Tratamos destes programas de forma geral, no entanto, esta pesquisa se debruçará em analisar ações de formação continuada do professor alfabetizador oferecidas pela rede do município de Rio Branco no período de 2017 a 2023.

Importante destacar que o Tempo de Aprender é um “braço” da PNA, a qual foi revogada com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: uma ação indutora para que os estados construam suas próprias políticas de alfabetização, ou seja, o compromisso são diretrizes, orientações que o governo promulgou para que, a partir dessas diretrizes, os estados criem suas políticas. Sobre o compromisso Nacional Criança Alfabetizada veremos mais sobre ele no subtópico seguinte.

3.5 COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA

O compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) é uma política educacional voltada para a alfabetização de criança. Com a mudança de governo, o CNCA, instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, vem se firmando como a política educacional vigente, ainda em processo de formulação, construção e interpretação. Baseado no regime de colaboração, esse compromisso requer que cada Estado e município, em parceria com universidades e especialistas na área da educação, desenvolvam e articulem suas próprias políticas (Bragamonte; Cruz; Gonçalves; Brasil, 2024).

Essas políticas devem incluir ações, eixos, objetivos e princípios alinhados às concepções apresentadas na Cartilha do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, elaborando também discursos direcionados aos atores envolvidos no processo. Um dos objetivos visa “Garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental (meta 5 do PNE). Além da “recomposição das aprendizagens, com foco na

alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público” (Brasil, 2023, p. 7).

No que se refere ao compromisso com cada idade (0 a 5 anos), o CNCA também busca promover a oralidade, leitura e escrita das crianças da Educação Infantil. O foco principal é garantir a alfabetização dentro da idade prevista pela BNCC, ou seja, crianças de 6 a 7 anos de idade, 1º e 2º ano do ensino fundamental. Como complemento, o CNCA busca consolidar o processo de alfabetização e também atender às crianças que ainda não alcançaram essa etapa, no caso, são as crianças de 8 a 10 anos de idade, 3º ao 5º ano do ensino fundamental (Brasil, 2023).

Diferente da PNA, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em sua fase de elaboração, foi concebido com base nos aprendizados de iniciativas nacionais anteriores e em programas de alfabetização já implementados no país. Esse desenho permite o diálogo com produções científicas educacionais tanto nacionais quanto internacionais, promovendo a troca de ideias e a circulação de diversas concepções e metodologias relacionadas ao processo de alfabetização (Bragamonte; Cruz; Gonçalves; Brasil, 2024).

De acordo com Abe (2023), a alfabetização sempre foi uma preocupação central para especialistas, mas ganhou ainda mais destaque no período pós-pandemia devido aos impactos significativos que o fechamento das escolas e as aulas remotas tiveram sobre os estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada baseia-se nos parâmetros e diretrizes definidos pela pesquisa Alfabetiza Brasil, conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) entre abril e maio deste ano. Essa pesquisa envolveu 251 professores alfabetizadores de mais de 200 municípios em todas as regiões do Brasil, além da contribuição de especialistas e pesquisadores da área.

Com base nessa investigação, foi estabelecido um novo critério para avaliar se as crianças estão alfabetizadas. O ponto de corte definido foi a nota 743 na escala Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), necessária para que um estudante seja considerado alfabetizado. Em 2021, 56,4% dos estudantes que estavam no 2º ano ainda não haviam alcançado a alfabetização, em comparação com 39,7% em 2019. Segundo o Saeb de 2021, a proficiência média em língua portuguesa dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental

diminuiu 24,5 pontos em relação a 2019, passando de 750 para 725,5 (Abe, 2023).

Importante destacar que, dentro do compromisso, há o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), este já havia sido pensado quando o PNAIC estava em vigência, entretanto, não tinha sido ainda aprovado. Embora tenha ocorrido em 2024 e considerando que esta pesquisa tem um recorte temporal de 2018 a 2023, é importante mencionar sobre este programa, pois a presente pesquisa está sendo realizada em 2024, portanto, não há como ignorar este acontecimento atual, no entanto, sem aprofundar a análise.

Nesse viés, o objetivo do LEEI, é formar professoras da Educação Infantil que atendem crianças de 4 a 5 anos, para poderem desenvolver, com protagonismo e qualidade, o trabalho com as linguagens oral e escrita.

Diante do que vimos até aqui sobre os programas de formação para o professor alfabetizador, como já mencionado, cada programa tem sua percepção e conceito sobre o que é alfabetização e o que é letramento. Assim como foi visto no contexto da história da formação do professor no Brasil, as diretrizes voltadas para a formação continuada do professor alfabetizador vão surgindo de acordo com a concepção que tem sobre o que é formação continuada e o que é alfabetização.

Neste contexto, no que se refere à alfabetização e ao letramento, é importante mencionar as discussões de Magda Soares (2020), uma das maiores referências no assunto. Para a autora, a alfabetização é um processo complexo e abrangente, que inclui a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a compreensão dos usos e funções da escrita nas interações sociais. Desse modo, é fundamental ensinar a leitura dentro do contexto das práticas sociais, ou seja, é necessário alfabetizar promovendo o letramento. Embora alfabetização e letramento sejam processos distintos, eles ocorrem de maneira simultânea e interdependente. As reflexões apresentadas pela autora, desde os anos 1980, têm contribuído significativamente para o entendimento desses dois processos: alfabetização e letramento.

Soares (2007) destaca que os processos de alfabetização e letramento não são autônomos, mas, sim, interligados e inseparáveis, dessa forma, a alfabetização ocorre no âmbito de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, através de atividades de letramento. Por outro lado, o letramento consegue se

desenvolver no contexto da aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas, ou seja, o letramento e a alfabetização são indissociáveis, porém interdependentes.

Nesse sentido, é essencial admitir a possibilidade e a necessidade de facilitar a conciliação entre essas duas vertentes do aprendizado da escrita, unindo alfabetização e letramento. Contudo, é fundamental preservar a singularidade de cada um desses processos, o que requer o reconhecimento das várias dimensões de ambos. Consequentemente, isso implica na diversidade de metodologias e abordagens para o ensino da leitura e da escrita. Dentro dessa perspectiva, não existe um único método para a aprendizagem inicial da escrita; existem múltiplas abordagens. A natureza de cada dimensão demanda procedimentos específicos de ensino, além de que as particularidades de cada grupo de crianças e, inclusive, de cada criança individualmente, exigem formas diferenciadas de atuação pedagógica (Soares, 2007).

Apesar de não existir um único método, essa diversidade de procedimentos e abordagens, estão relacionados a metodologia em que o professor utiliza, no qual deve ter segurança e domínio para não trazer prejuízo no processo de aprendizagem da criança (Arellano; Santos, 2024).

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, vamos detalhar o caminho metodológico percorrido ao longo desta pesquisa sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores na rede municipal de Rio Branco (Acre), no período de 2018 a 2023, e suas implicações na prática pedagógica. Segundo Minayo (2009), a metodologia envolve a teoria da abordagem, ou seja, o método, e também engloba as ferramentas de implementação do conhecimento. Portanto, serão expostos os objetivos, os procedimentos técnicos para a realização desta pesquisa, na qual envolve o levantamento bibliográfico e revisão de literatura.

Além disso será apresentada a pesquisa de campo, apresentando o questionário utilizado para traçar o perfil dos sujeitos que serão entrevistados, como também a entrevista semiestruturada. E, em seguida, a forma de análise dos dados.

4.1 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as ações de formação continuada para o professor alfabetizador do município de Rio Branco. Importante ressaltar que o recorte temporal ocorre por ter um foco nos programas e ações de formação pós PNAIC e que estão sob a vigência da PNA. Falar sobre formação continuada do professor é de extrema importância, pois, a partir dela, os docentes são aperfeiçoados para oferecer um ensino de qualidade. Portanto, é necessário discutir sobre as implicações dessas formações na prática pedagógica do professor alfabetizador e descrever suas dificuldades enfrentadas na sala de aula, no que diz respeito a conciliar teoria e prática.

Dessa forma, o objetivo geral consiste em analisar as implicações da formação continuada do professor alfabetizador da rede municipal de Rio Branco, no período de 2018 a 2023, para a prática pedagógica desses docentes. Com esse fim, foi necessário estabelecer alguns objetivos específicos, os quais contribuíram na realização deste trabalho.

Os objetivos específicos são: identificar as formações ofertadas aos professores alfabetizadores, no período de 2018 a 2023; descrever quais dificuldades os professores alfabetizadores têm enfrentado em conciliar a teoria discutida na formação com a prática em sala de aula; identificar as potencialidades e os limites da formação recebida; discutir as repercussões das formações na prática pedagógica do professor alfabetizador.

4.2 OS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E A CONSTITUIÇÃO DAS FONTES

Esta pesquisa caracteriza-se qualitativa, pois, para Ludky e André (2014), a pesquisa qualitativa envolve obter dados descritivos, por meio do contato direto entre quem pesquisa e a situação estudada. Segundo Gatti (2010), quando se trabalha com dados com o fim de gerar conhecimento que acrescentem a compreensão de um problema de interesse, pode - se utilizar um conjunto de medidas como depoimentos, entrevistas, diálogos, observações etc. Nesse sentido, fizemos um levantamento bibliográfico e revisão de literatura sobre o tema, além da pesquisa de campo, para a qual foi elaborado um questionário para coletar o perfil das participantes e uma entrevista semiestruturada, que será realizada com as seis professoras selecionadas. E ainda, pesquisa documental realizada nos arquivos da Secretaria Municipal de Rio Branco.

4.2.1 levantamento bibliográfico

Conforme mencionado por Gil (2002), ao realizar uma revisão bibliográfica, recorre-se a materiais já existentes, como artigos científicos e livros. Essa abordagem de pesquisa apresenta a vantagem significativa de aprofundar a compreensão do tema investigado pelo pesquisador. Assim, no contexto da alfabetização, a pesquisa bibliográfica se sustenta em agrupamentos temáticos.

Nesse sentido, para compreender melhor a temática de formação do professor: Saviani (2009), Tanuri (2000). Para entendermos sobre as Legislações de formação continuada no/ Brasil a partir da década de 1990: Derossi e Ferreira (2020), Gatti (2008), Gatti e Barreto (2009), Reis, André e

Passos (2020). No que se refere aos Programas de formação continuada do professor alfabetizador: Antunes (2015), Alves (2017), Barrozo (2022), Nogueira e Lapuente (2022), Santos e Silva (2021). No que se refere as práticas de alfabetização na sala de aula contamos com as autoras: Arellano e Santos (2024).

4.2.2 Revisão de literatura

Com o fim de saber quais trabalhos apresentam estudos sobre a formação continuada do professor alfabetizador, no período 2017 a 2022, foi conduzida uma revisão de literatura sistemática abordando o tema. Os dados foram coletados entre os meses de abril e maio de 2023, tendo como fontes a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o catálogo de teses e dissertações da Capes.

Portanto, é válido ressaltar que tais recursos oferecem uma extensa quantidade de trabalhos acadêmicos sobre o assunto em questão. Ao todo, foram identificadas 43 dissertações e 6 teses, totalizando 49 pesquisas. Levando em consideração o período analisado, 18 destes estudos foram escolhidos para compor este levantamento.

Com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre o tema e investigar a quantidade total de trabalhos, primeiramente, a pesquisa foi conduzida através de 3 diferentes métodos de busca, cada um relacionado às seguintes palavras-chave: formação continuada, professor alfabetizador e formação do professor alfabetizador. Dessa forma, foram identificados 9.396 estudos, dos quais 7.657 eram dissertações e 1.739 eram teses. Na sequência, serão exibidas 3 tabelas contendo os resultados completos de cada descritor.

Tabela 1: Trabalhos com a palavra-chave “Formação Continuada”

BIBLIOTECA DIGITAL BDTD		PLATAFORMA CAPES
TOTAL DE DISSERTAÇÕES	1.595	4079
TOTAL DE TESES	495	1153

ÁREA DE CONHECIMENTO	• CIÊNCIAS HUMANAS • CIÊNCIAS EXATAS • EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E ENSINO DE APRENDIZAGEM	• CIÊNCIAS HUMANAS • MULTIDISCIPLINAR • CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS • CIÊNCIAS EXATAS
DATA DE DEFESA	1992 – 2013	2008 – 2012

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Tabela 2: Trabalhos com a palavra-chave “professor alfabetizador”

	BIBLIOTECA DIGITAL BDTD	PLATAFORMA CAPES
TOTAL DE DISSERTAÇÕES	215	160
TOTAL DE TESES	54	31
ÁREA DE CONHECIMENTO	• CIÊNCIAS HUMANAS • EDUCAÇÃO • FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO • PSICOLOGIA EDUCACIONAL • LINGUÍSTICA • LETRAS • ARTES • LINGUÍSTICA APLICADA	• CIÊNCIAS HUMANAS • LINGUÍSTICA • LETRAS • ARTES • MULTIDISCIPLINAR
DATA DE DEFESA	1996 – 2022	1996 – 2009

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Tabela 3: Trabalhos com a palavra – chave “Formação continuada do professor alfabetizador”

BIBLIOTECA DIGITAL BDTD	PLATAFORMA CAPES
--------------------------------	-------------------------

TOTAL DE DISSERTAÇÕES	38	5
TOTAL DE TESES	6	0
ÁREA DE CONHECIMENTO	• CIÊNCIAS HUMANAS: EDUCAÇÃO • CIÊNCIAS HUMANAS: ENSINO APRENDIZAGEM • LINGUÍSTICA • LETRAS • ARTES • CIÊNCIAS HUMANAS: ORIENTAÇÃO E ACONSELHAMENTO	• EDUCAÇÃO • SOCIEDADES E HUMANIDADES
DATA DE DEFESA	2006 – 2022	2005 – 2018

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Segundo as tabelas acima, constata-se um vasto acervo de pesquisas, totalizando 9.396, das quais 7.657 são dissertações e 1.739 são teses. Observa-se que, dentre os três descritores-chave utilizados, há uma quantidade significativa de trabalhos focados na formação continuada entre os anos de 1992 e 2013. Já no período de 2005 a 2022, a quantidade de estudos diminuiu consideravelmente ao se analisar o tema do professor alfabetizador. Ao abordar a formação continuada desse profissional, objeto deste estudo, percebe-se uma redução ainda maior no número de trabalhos, totalizando 49, sendo 43 dissertações e 6 teses. Destaca-se também a variedade de áreas de conhecimento abordadas, destacando-se educação, humanas, linguística e multidisciplinar, entre outras.

A fim de alcançar os objetivos deste estudo, foi preciso aplicar critérios de exclusão durante as pesquisas, já que vários estudos tratavam da formação de professores. Entretanto, poucos se dedicavam especificamente à formação continuada de professores de alfabetização. Dentre esses estudos, muitos discutiam a formação continuada online, com foco no ensino a distância, destacando as ferramentas digitais e os efeitos da tecnologia na prática educativa.

Ademais, muitos trabalhos abordavam temas repetitivos, como, por exemplo, a relação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação continuada do professor. Dessa forma, foi necessário definir critérios de seleção. Nesse sentido, a seguir será exposto um quadro que irá explicitar os critérios de inclusão e exclusão de trabalhos.

Quadro 11: critérios de seleção dos trabalhos

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIO DE EXCLUSÃO
a – Dissertações e teses disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.	a – Estudos e pesquisas em nível de mestrado profissional.
b – Dissertações e teses disponibilizadas na Plataforma CAPES.	b - Dissertações e Teses voltadas para áreas de conhecimento que não estejam voltadas à alfabetização.
c – Estudos concluídos nos últimos seis anos.	c - Dissertações e Teses que falam sobre formação continuada de qualquer outro tipo de professor, por exemplo: matemática, português, geografia, história e etc.
d – Trabalhos de Teses e Dissertações sobre formação continuada apenas em específico do professor alfabetizador.	d – Formação continuada online.
	e – Trabalhos repetitivos sobre o PNAIC.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Tendo em vista que muitos trabalhos eram voltados à formação continuada de professores de outras áreas, então, o critério de inclusão do item “d” e o critério de exclusão do item “c”, “d” e “e” foram aplicados ao final da busca. Após fazer os critérios de exclusão e inclusão, uma nova pesquisa foi realizada utilizando as mesmas palavras-chave já citadas nos quadros apresentados, porém todas com a delimitação temporal de 2017 a 2022. Diante disso, destacamos que o quantitativo de trabalhos diminuiu para 18, sendo 13

dissertações e 5 teses. Todas essas pesquisas foram analisadas de forma sistemática para chegar a essa seleção.

Após definir os critérios de pesquisa específicos, levando em conta o período de tempo analisado, 18 estudos se concentram na formação contínua do professor alfabetizador. Alguns desses estudos exploram principalmente a evolução histórica desse tipo de formação. Encontramos diversas pesquisas que abordam a implementação das leis que asseguram o direito do professor alfabetizador à educação continuada.

Além disso, muitos estudos estabelecem conexões entre o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as práticas pedagógicas. De acordo com as ideias dos autores mencionados anteriormente e com as legislações discutidas nos estudos analisados, a formação dos professores da educação básica deve estar alinhada com a realidade da escola. Sendo assim, para garantir um ensino de qualidade, é fundamental investir na formação contínua dos profissionais da área.

Além disso, é possível observar que alguns professores que participam de formação continuada destacam que essa prática resulta em uma significativa melhoria em suas técnicas de ensino como educadores de alfabetização, contribuindo para o progresso na aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, é notável a influência no processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula.

Quando um professor não possui uma formação que o capacite para lidar com a realidade dos alunos, é provável que recorra a métodos de ensino pouco contextualizados com o conteúdo, os quais não correspondem ao ambiente em que as crianças estão inseridas, desconsiderando suas diferentes habilidades de aprendizado e sem compreender o desenvolvimento individual de cada uma. Como resultado, essas crianças enfrentarão mais obstáculos na alfabetização e não alcançarão uma aprendizagem significativa (Freire, 1996).

Para finalizar, percebemos que, durante a análise houve divergência de resultados em alguns estudos. Estes apontaram a insatisfação de professores alfabetizadores em relação à formação continuada, argumentando que ela não está alinhada com a realidade das atividades de ensino. Em contrapartida, outros estudos enfatizaram a relevância da formação continuada, destacando que, quando disponível, ela impacta de maneira significativa as práticas pedagógicas,

aprimorando o professor e exercendo uma influência positiva no processo de aprendizagem dos alunos, como já mencionado anteriormente.

Importante mencionar que, no momento, optamos por fazer um levantamento geral, no entanto é interessante em outra oportunidade analisar dados mais detalhados sobre a temática, como por exemplo, qual região trabalha mais sobre o tema, analisar os títulos, quais autores, etc. Nesta pesquisa optamos em ver questões mais quantitativas para alcançar com os objetivos já mencionados.

4.2.3 Pesquisa de campo: questionário e entrevista.

De acordo com Minayo (2009), o questionário oferece ao entrevistado a possibilidade de ser o informante e responder às perguntas feitas pelo pesquisador. Nesse sentido, iremos utilizar o questionário para a coleta de informações das entrevistadas, como: idade, tempo de formação e atuação na alfabetização. O questionário será empregado, conforme demonstrado no quadro 1.

4.2.3.1 Questionário: os sujeitos da pesquisa e seu perfil

Com o fim de conhecer os sujeitos da pesquisa, fizemos um questionário para traçar o perfil. Os sujeitos escolhidos foram professoras alfabetizadoras dos anos iniciais que trabalham em escolas públicas no Município de Rio Branco e que fizeram a formação continuada no período do recorte temporal desta pesquisa. Com o fim de manter o sigilo da identificação das entrevistadas, os nomes foram substituídos por letras do alfabeto.

Quadro 12: Perfil dos entrevistados

NOME	A	B	C	D	E	F
IDADE	34	48	34	49	52	46
Local da graduação e ano da formação	Estácio, no ano de 2016	Faculdade de Teologia Boa vista/2010	Na UFAC, 2014	Na UFAC, 2005 a 2009	Faculdade Euclides da Cunha, de 2012 a 2015	Na UFAC

Possui Pós-Graduação lato ou stricto sensu? Em qual área?	Sim. Autismo, educação inclusiva, neurociência	Sim. na área do Ensino Especial	Sim. neuropsicologia, Educação inclusiva	Sim. Educação Infantil, psicopedagogia e Educação inclusiva	Sim, três: Educação Inclusiva, psicopedagogia e autismo.	Sim. Educação inclusiva e autismo
Há quantos anos atua como professor?	8 anos	14 anos	10 anos	20 anos	8 anos	22 anos
Em qual instituição trabalha e há quantos anos trabalha nessa instituição?	Francisco Augusto Baucurau, 8 anos	Escola Municipal Juvenal Antunes. 3 anos	Escola Luíz de Carvalho Continelle, 9 anos	Escola Francisco Augusto Bacurau, 4 anos	Escola Mário Lobão. Há 7 anos.	Escola Mariana da Silva Oliveira. 4 anos
Há quantos anos atua como alfabetizador	8 anos	3 anos de alfabetização no 1º ano.	8 anos	15 anos	6 anos	22 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir dos questionários (2023).

Diante do quadro apresentado acima, percebe-se que os seis perfis entrevistados atuam há mais de oito anos como professoras, um tempo bem considerado. Tendo em vista, a dedicação na alfabetização, as professoras A e F, em toda a carreira da educação como pedagogas atuaram como alfabetizadoras. As professoras C, D e E atuam na alfabetização mais da metade do tempo que tem como professoras.

4.2.3.2 Entrevista semiestruturada

De acordo com Gil (2002), durante o estudo de campo, as entrevistas são utilizadas pelo pesquisador com o intuito de captar explicações e interpretações de um grupo específico. Com o fim de aprofundar as questões levantadas, na pesquisa de campo foram analisados dados a partir dos objetivos específicos deste estudo, desta forma, foram elaboradas perguntas para a realização de

entrevistas semiestruturadas. Importante ressaltar que, a análise desses dados levou em conta o embasamento teórico desta pesquisa.

Quadro 13: Relação entre os objetivos específicos e as questões da entrevista

OBJETIVOS	PERGUNTAS
Identificar as formações ofertadas aos professores alfabetizadores, no período de 2018 a 2023.	1- Quais os programas/ações de formação continuada foram oferecidos no período de 2018 a 2023? 2- Alguma formação foi ofertada pelo MEC? Qual (is)? Ou somente pela própria rede? 3- De que maneira essas formações têm sido ofertadas? 4- Qual a periodicidade das formações?
Descrever quais dificuldades os professores alfabetizadores têm enfrentado em conciliar a teoria transmitida na formação com a prática em sala de aula; identificar as potencialidades e os limites da formação recebida; discutir as implicações das formações na prática pedagógica do professor alfabetizador.	5- Diante das propostas de formação oferecidas para a formação continuada, quais dificuldades têm encontrado para conciliar o conhecimento adquirido na formação com suas práticas docentes? 6- Quais as potencialidades e os limites da formação ofertada? 7- Quais implicações essa formação (ou a falta dela) têm gerado em suas práticas pedagógicas? 8- Considerando as formações continuadas para o professor alfabetizador, existe algum elemento que você acredita que poderia ter ou ser discutido nos encontros e que não é considerado?

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

A partir da necessidade de compreender melhor os enunciados ou falas das professoras alfabetizadoras, com foco no Programa Tempo de aprender,

procedeu-se a uma segunda entrevista conforme o quadro abaixo:

Quadro 14: Perguntas sobre o Programa Tempo de Aprender

Pergunta 1	O que foi discutido, ou, o que foi estudado?
Pergunta 2	Qual a avaliação você faz do curso? O curso foi proveitoso?
Pergunta 3	Você concorda com a visão de alfabetização que o programa traz?
Pergunta 4	Você se identifica com a concepção de alfabetização que tinha? Ou o programa teve ideias contrárias ao que você praticava em sala de aula?

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Vale destacar que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de ética e aprovada. Portanto as entrevistas foram realizadas de forma individual e online, fora do horário de trabalho das professoras, pelo Google Meet, na presença da pesquisadora.

Nessas entrevistas há gravação de áudio e imagem. As professoras tiveram acesso ao roteiro de entrevista semiestruturada antes do encontro virtual, para conhecerem as questões. Após finalizar todas as entrevistas, a gravação foi transcrita. Quanto ao questionário, foi enviado para o e-mail da professora que participou da entrevista, e foi respondida pelo Google Forms. Mas antes disso, o TCLE foi enviado por e-mail; para que obtermos a assinatura por extenso, escanear e enviar de volta para a pesquisadora. Também teve a opção de assinar digitalmente, pelo Gov.

Importante ressaltar que a transcrição das falas das professoras, quando inseridas no texto da dissertação, não teve a identificação dos nomes das participantes, foram substituídos por letras do alfabeto. Assim como também não apareceu o nome dos sujeitos no roteiro de entrevista e no questionário.

4.3 TÉCNICA ADOTADA NA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2009). Processo pelo qual realizaremos a seleção do corpus, sistematização das unidades de registro, levantamento das categorias, análise e interpretação dos dados. A análise de conteúdo, segundo Valle e Ferreira (2024), é um conjunto de técnicas para compreender os sentidos expressos pelos participantes de uma pesquisa, documentos e outras formas de expressão, tem se consolidado como um dos métodos mais utilizados em estudos educacionais.

Os autores ainda ressaltam que dentre as várias opções e métodos para analisar dados qualitativos, é importante ressaltar que a Análise de Conteúdo se destaca como uma das mais utilizadas em estudos sociais e educacionais. Isso ocorre porque as informações geradas nesse tipo de pesquisa são coletadas por meio de entrevistas, questionários, observações, grupos focais e outras técnicas que buscam capturar a compreensão dos participantes em relação ao tema em estudo (Valle; Ferreira, 2024).

Dentre as categorias utilizadas na análise de conteúdo, iremos utilizar para esta pesquisa a Análise Categorical, que segundo Cardoso, Oliveira e Chelli (2021), consiste em realizar a fragmentação do texto em unidades (decomposição) e depois agrupá-las em categorias, submetendo-o à classificação e enumeração, com base na frequência de presença (ou ausência) de elementos de significado.

De acordo com Valle e Ferreira (2024), a análise de dados qualitativos na área da educação visa compreender o assunto estudado através das diferentes perspectivas individuais. Os resultados finais que surgem do processo de análise e interpretação refletem a diversidade e multiplicidade presentes. Ao levar em conta as nuances particulares, é possível ampliar a compreensão e abarcar visões distintas e convergentes sobre o tema em estudo. Isso ajuda a formular inferências que podem confirmar ou questionar as premissas da pesquisa.

De acordo com Bardin (1977), há diferentes fases na análise do conteúdo nas quais se organizam em três etapas: pré-análise; análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Cardoso, Oliveira e Chelli (2021), contribuem dizendo que, a fase pré-análise constitui em escolher os documentos nos quais serão analisados, a formulação das hipóteses como também dos objetivos e os indicadores elaborados, nos quais fundamentam a interpretação final. Prosseguindo, a fase

da análise do material, transforma em dados que são possíveis de serem analisados tendo como base o material coletado na fase anterior. E isso se dá por meio de operações de codificação.

Por fim, a última fase, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, aqui consiste em analisar o material pesquisado envolvendo: listar e organizar as características de seus elementos. Após descrever cada categoria, um texto de síntese é gerado para expressar todos os significados encontrados nas unidades de análise. Em seguida, é o momento de interpretar, ou seja, atribuir novos significados a essas características.

Nesse viés, as categorias foram criadas a priori considerando as palavras destacadas nos objetivos específicos, sendo: as formações ofertadas, as dificuldades enfrentadas, potencialidades e limites da formação, implicações para a prática do professor alfabetizador.

Quadro 15: análise temática criada a partir dos objetivos específicos

Objetivos específicos	Categorias
Identificar as formações ofertadas aos professores alfabetizadores, no período de 2018 a 2023.	As formações ofertadas.
Descrever quais dificuldades os professores alfabetizadores têm enfrentado em conciliar a teoria discutida na formação com a prática em sala de aula.	As dificuldades enfrentadas.
Identificar as potencialidades e os limites da formação recebida.	Potencialidades e limites da formação.
Discutir as implicações das formações na prática pedagógica do professor alfabetizador.	Repercussões na prática do professor alfabetizador.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

5 UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO - ACRE

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados conforme as categorias e as entrevistas das professoras, sendo assim, veremos: quais foram as formações continuadas ofertadas; quais dificuldades as professoras têm enfrentado diante do que é proposto nas formações para conciliar com a realidade na sala de aula; quais as potencialidades e os limites destas formações; e por fim, as repercussões na prática do professor alfabetizador.

5.1 AS FORMAÇÕES OFERTADAS

Em busca de identificarmos as formações ofertadas aos professores alfabetizadores, no período de 2018 a 2023, seja em nível nacional pelo MEC ou Municipal pela Secretaria, perguntamos quais os programas/ações de formação continuada foram oferecidos. Dos Programas já destacados nesta pesquisa, foram citados o Tempo de Aprender e o Pnaic.

Observamos que, em todas as respostas, as professoras salientaram que as formações, em sua maior parte, foram oferecidas pela Secretaria; em relação às ofertadas pelo MEC destacam três, as duas já mencionadas anteriormente e uma sobre a BNCC. Sobre O Tempo de Aprender, faremos uma análise mais adiante.

Importante destacar que, embora nós consigamos demarcar quais são as formações que são do MEC, por exemplo, o Tempo de Aprender, que chegou até as professoras como prática de alfabetização, para as professoras não faz muita diferença, porque embora algumas formações sejam ofertadas pelo MEC, elas chegam ao professor via Secretaria. Ou seja, para as docentes, todas as formações são oferecidas pela SEME. Além disso, vale destacar que, o curso “práticas de Alfabetização” do Programa Tempo de Aprender foi remoto/virtual, não havendo formação via secretaria de educação. É importante considerar esse fato, ainda que as professoras tenham levantado essa questão.

Por outro lado, fica evidente que a maioria das iniciativas são pela Secretaria, o MEC oferece as formações em um espaço de tempo muito grande, que são iniciativas nacionais. Algumas professoras relatam até mesmo que o

MEC não chegou a oferecer nenhum tipo de formação. Vejamos os relatos abaixo:

Geralmente as formações são mais pela rede, pela SEME mesmo. A gente fez a formação desde 2023, que é a Alfabetização na idade certa, que tem até umas atividades, um caderno, uma sequência que eles mandam para a gente... teve uma formação pelo MEC que foi para falar a nova BNCC, foi depois da pandemia, depois de 2022, teve da língua portuguesa e matemática, tudo voltado para a alfabetização, a SEME que ofertou, mas acho que veio do MEC (Professora A).

A SEME sempre dá formações, a Secretaria daqui é bem criteriosa nesse aspecto de dar formação para professor, eu aprendi muito. Tivemos formação só pela secretaria (Professora B).

Sim, a secretaria sempre está oferecendo e ofertando formação continuada, tanto de língua portuguesa quanto de alfabetização e de matemática, isso desde que eu iniciei na rede pública municipal, por mais que eu tivesse aquela base, aquele norte. A secretaria, eu sempre pude contar com eles. Não teve formação oferecida pelo MEC de 2018 a 2023, ao menos eu não me recordo de ter participado de alguma, pode até ter sido ofertado pelo MEC, mas quem trouxe foi a secretaria e aí não ficou tão explícito se tenha sido pelo MEC (Professora C).

Pela prefeitura foi de 2019, até agora recebi formação da SEME, foram mais de cinco formações por ano. Eles oferecem formação de português e matemática. Ainda vamos ter formação de ciências. Aí tem as formações das hipóteses silábicas, tem sobre a formação de textos da escrita, e assim vai. Pelo MEC não teve nenhuma formação, só pela secretaria mesmo (Professora D).

Sempre tem pela SEME, mas voltado para todas as séries até o 5º ano, mas não específico para a alfabetização, só lembrando aquelas coisas que a gente já sabe, reforçando, dando alguma apostila por parte da SEME para a gente trabalhar com alguns conteúdos, alguns textos... teve um que foi online em 2021. De 2018 a 2023 não teve nenhum curso específico para a alfabetização, mas teve esses oferecidos pela Secretaria que foi mais de um por ano, que foi o básico para o primeiro ao quinto ano, para lembrar (Professora E).

Sim, nós tivemos uma na pandemia, pelo MEC, a formação Alfabetização na Idade Certa em 2018. A Secretaria faz em média de três a quatro por ano, essa última que fomos é da alfabetização também, é muito boa, eles (os formadores) dão toda sequência para fazermos na sala (Professora F).

Nas falas apresentadas acima, das seis professoras, uma menciona sobre a formação da BNCC e outra do PNAIC. Nos relatos é destacado que a origem dessas capacitações oferecidas é principalmente pela SEME, isso demonstra que a Secretaria tem um papel ativo e importante na oferta de formações, assim,

destacamos que há um compromisso local com a formação docente, em termos de oferta.

Conforme as falas das professoras B, C, D, para além do que já destacamos no início, para as docentes não é relevante a origem destas formações, uma vez que, para elas, essas capacitações chegam por meio da Secretaria. Isso pode indicar uma autonomia municipal na definição de estratégias formativas, mas, por outro, podemos questionar sobre o papel das políticas de formação continuada em âmbito nacional. E isso vai contra o decreto nº 6.755/2009, que estabeleceu uma ação para a formação continuada como uma política nacional. Também há um certo desconhecimento em relação a essa iniciativa.

De acordo com a Professora E, apesar de mencionar formação acerca das hipóteses de escrita, destaca que são oferecidas formações nas áreas de português e matemática, além de ciências e até mesmo religião. Vemos, então, que, há uma abordagem ampla. No entanto, no que se refere à formação específica voltada a alfabetização, as formações deixam um pouco a desejar, conforme a fala da própria professora.

Lançando um olhar para a alfabetização, temos a publicação do Decreto 11.556, em 12 de junho de 2023, que foi uma iniciativa implementada pelo governo federal, que orienta a formulação de políticas específicas para a alfabetização, visando assegurar esse direito às crianças no Brasil. A proposta buscou desenvolver estratégias e ações para garantir que as crianças concluam o segundo ano do ensino fundamental já alfabetizadas (Brasil, 2023).

No entanto, para isso acontecer, há a necessidade de que as políticas territoriais de alfabetização contemplem efetivamente a formação continuada, para que os docentes possam ser aperfeiçoados e capacitados a atingir objetivo do Decreto 11.556. Nesse contexto, Mortatti (2008), diz que embora existam políticas voltadas para a formação de professores, poucas são direcionadas especificamente aos professores alfabetizadores.

Dando continuidade à análise, um elemento relevante a ser mencionado nas falas das professoras, é que há uma referência ao uso de materiais estruturados nas formações, como cadernos e sequências didáticas, o que nos leva concluir que há um modelo padronizado. Isso nos faz refletir que o uso das atividades desses materiais propostos nas formações pode tanto auxiliar na

organização do trabalho pedagógico, mas também limitar a flexibilidade do professor em adaptar os conteúdos de acordo com as necessidades específicas de sua turma, conforme as falas das professoras A e D:

[...] Porque eu sei como pegar aquele material e adaptar, porque se a gente for fazer do jeito que está ali, não sai do canto, a gente sabe que uma atividade e um material por si só não saem do canto, é o professor que move ela. Às vezes você tem uma atividade simples no quadro, que são umas palavrinhas que você escreve, mas a forma que você vai aplicar; faz toda a diferença. Eu queria formação sobre a prática na sala de aula, e não sobre atividade, porque atividade eu sei fazer, posso pegar na internet (Professora A).

A gente tem que dar conta da sequência que eles mandam para a escola. Dar essa formação para a gente e dar essa sequência para a gente aplicar também, e ainda tem dois livros para a gente mandar de atividade para a casa (Professora D).

Percebe-se que há um esforço por parte das formações de fornecer propostas de atividades aos professores, mas isso também impõe limites aos docentes no que se refere aos materiais. Arellano e Santos (2024) afirmam que quanto ao papel do professor, sua atuação vai além da simples transmissão de conhecimento. Ele deve atuar como mediador, não apenas introduzindo novos conteúdos, mas também reconhecendo e valorizando os saberes prévios da criança. Sua função é orientar o processo de alfabetização, garantindo que a aprendizagem seja relevante e eficaz.

Mas, para isso acontecer, é necessário o professor ter autonomia para planejar, modificar o conteúdo e os materiais, além de ter uma formação continuada que esteja fundamentada na reflexão, com um caráter colaborativo e alinhado à realidade escolar (Derossi; Ferreira, 2020).

Nessa mesma linha de raciocínio, vemos que a Professora A deseja que tenha na formação propostas que vão além de atividades prontas, ela está preocupada com a prática, com a especificidade de sua turma, com uma aprendizagem que seja significativa para seus alunos.

Além da falta de autonomia do professor e da carência em ter uma formação voltada para a prática na sala de aula, a Professora D ainda destaca algo importante: a sobrecarga que é gerada pelas atividades e as sequências didáticas propostas pelas formações. Sendo assim, o docente atua sob a lógica

da produtividade, buscando responder às diversas exigências impostas, o que acaba intensificando sua carga de trabalho.

Ainda sobre as formações ofertadas, das seis entrevistadas, somente três professoras participaram do Programa Tempo de Aprender. A Professora B não fez porque estava na coordenação do Ensino Rural, a D estava de licença maternidade e a Professora E não fez por problema de saúde.

Sobre este Programa, fizemos quatro perguntas; nesse momento, faremos uma análise das repostas da primeira: “O que foi discutido, ou, o que foi estudado?” Vejamos as falas abaixo:

Era sobre alfabetização, sobre métodos de aprendizagem, sobre as práticas de leitura, sobre os gêneros textuais. Eram vários vídeoaulas. Eu lembro de alguns módulos, teve até a parte de português, tinha um professor de língua portuguesa, tinha quem falava sobre alfabetização, tinha outro que falava sobre a educação especial. Eu lembro que a primeira vez que a gente fez foi no auditório do SESC, eles estavam ofertando e a gente se inscrevia na plataforma (Professora A).

Módulo 1: Introdução; módulo 2: aprendendo a ouvir; módulo 3: Conhecimento alfabético; módulo 4: Fluência; módulo 5: vocabulário; módulo 6: compreensão; módulo 7: Produção de escrita (Professora D).

Aprendemos mais um pouco a respeito das hipóteses de escrita. Sobre que atividades são produtivas para serem trabalhadas, que atividades trabalhar de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Como formar agrupamentos produtivos. E recebemos uma auxiliar nesse processo que ia duas vezes por semana na sala (Professora F).

Interessante destacar, que a Professora A, quando respondeu a primeira pergunta sobre quais Programas/ações de formação foram oferecidos, mencionou que o MEC não ofereceu nenhuma, porém, ela participou do Programa Tempo de Aprender, o qual foi promovido pelo MEC. Isso nos leva a concluir que a professora não sabia da origem deste Programa ou não ficou tão claro para ela.

Diferente dos relatos das outras formações já analisadas até aqui, de acordo com as falas apresentadas acima, vemos que o Programa Tempo de Aprender contemplou mais a especificidade da alfabetização. No entanto, vimos, nos capítulos anteriores, que o Programa foi um retrocesso e teve muitos limites. Contudo, as docentes que participaram dessa formação o identificam como uma proposta realmente voltada para a alfabetização e citam os conteúdos

trabalhados de forma que vão ao encontro do que se espera em uma formação nesse campo.

Dando continuidade, perguntamos às professoras qual avaliação elas fazem do curso e se ele foi proveitoso. As respostas foram:

Ele foi bom, porque foi um resumo de uma faculdade, parecia que eu estava novamente estudando na faculdade, então, foi bom para lembrar, e como foi na pandemia, eu lembro que aproveitei para estudar. Esse curso foi proveitoso. Eu lembro que teve uma aula que eles ensinavam umas práticas bem bacanas sobre alfabetização inicial, era alguma coisa envolvendo alfabetização e jogos. Ela (a professora do vídeoaula), mostrava as atividades e como aplicar, as atividades que eram recomendadas e as que não eram. Por exemplo, teve uma aula que ensinava que não era adequado a atividade do caroço de feijão na alfabetização, não era indicado porque o caroço de feijão a criança só vai colar, já o barbante é indicado porque a criança vai cobrir, tipo o A de Angélica. Achei interessante por conta da coordenação motora e a criança vai vendo o traçado da letra. Achei interessante a aplicabilidade, a professora explicava o método e já vinha com uma atividade mostrando como fazer (Professora A).

O curso foi muito bom, intensificou o que já colocamos em prática na sala de aula com relação a leitura e a escrita. O curso foi muito proveitoso, aprimorei mais a produção, compreensão de textos e leitura de histórias com meus alunos (Professora D).

O curso foi proveitoso. Toda Aprendizagem é válida (Professora F).

Nas três falas, o Programa demonstra ter sido satisfatório e proveitoso. Vale destacar sobre as atividades do curso, que segundo a Professora A, foram dinâmicas e apresentaram diversidade. De acordo com a fala da Professora A e D, essa formação não somente retomou conteúdos teóricos e práticos estudados no curso de graduação, como também trouxe orientação em como trabalhar com os alunos.

Diferente de outras experiências, apesar de o Programa ter sido aplicado durante a pandemia, ele foi, para as entrevistadas, bem aproveitado e contribuiu nas práticas pedagógicas. Além disso, as falas contemplam o que foi proposto pelo Programa por meio do curso denominado Práticas de Alfabetização, realizado em uma plataforma digital e estruturado em módulos com vídeoaulas (Viana; Costa; Cunha, 2019).

Apesar disso, vemos uma discrepância entre as falas das professoras e alguns autores já mencionados no referencial teórico sobre este programa. Enquanto que, para as docentes, essa formação somou trazendo contribuição,

Viana, Costa e Cunha (2019) dizem que o Tempo de Aprender se caracterizou como um curso estritamente técnico e individual, pois a formação não viabilizou interações e compartilhamento entre os educadores, seja de conhecimentos, vivências ou práticas pedagógicas.

Além disso, Santos e Santos (2024) fazem uma crítica destacando que o Tempo de Aprender estabelece um currículo voltado ao processo de alfabetização, enfatizando conteúdos e abordagens fundamentados na instrução fônica sistemática, enquanto limita outras formas de construção de sentido. A aprendizagem da leitura e escrita passa a ser concebida como um processo de codificação e decodificação, com ênfase no método fônico, na correspondência entre grafemas e fonemas e na segmentação dos sons da fala.

Em concordância com essa perspectiva, Nogueira e Lapuente (2022) destacam que este Programa representa, de fato, uma ruptura e um retrocesso no âmbito da alfabetização, uma vez que desconsidera o processo pedagógico e a autonomia tanto dos docentes quanto dos estudantes.

Como já vimos nesta pesquisa, o Tempo de Aprender traz uma formação oferecendo uma abordagem de alfabetização que se apresenta como fundamentada nos princípios da ciência cognitiva da leitura e da neurociência. Esse modelo privilegia um ensino sistemático e explícito, ancorado no método fônico, por meio do uso de técnicas e materiais estruturados, como cartões de personagens e textos padronizados disponibilizados para download. As orientações seguem uma progressão do mais simples ao mais complexo, adotando uma perspectiva associacionista que prioriza a repetição e a memorização de sons e grafias, em detrimento da construção ativa do conhecimento pelas crianças (Nogueira; Lapuente, 2022).

Diante do exposto, acreditamos que para as Professoras entrevistadas, a experiência de ter participado do Tempo de Aprender foi positiva pelo fato de o Programa ter sido a primeira ação formativa específica para professores alfabetizadores dentro da PNA, a qual propôs a criação de certos sentidos, veio com uma “nova” roupagem, com mecanismos diferentes, mostrando-se como algo “novo” no campo da alfabetização. Embora fosse um retorno aos tradicionais métodos mecanicistas. Além disso, defendeu um método fundamentado em princípios da ciência cognitiva da leitura, amparado pelo que chamavam de evidências científicas.

Esse cenário chama a atenção, fazendo com que o Programa se destaque como algo novo, mas, na verdade, ele sustenta a concepção de alfabetização vista somente como codificar e decodificar fonemas e grafemas (Santos; Santos, 2024).

Nesse viés, fizemos outra pergunta considerando a importância do Programa e o cenário em que ele estava inserido, que foi: “Você concorda com a visão de alfabetização que o programa traz?” As respostas foram:

Eu concordo, porque eles respeitam os métodos em si e não destacam um método maior, ele deixa que o professor expõe e escolhe o método melhor que ele vai aplicar, ela (a professora do vídeoaula) explica sobre o método sintético, o analítico sintético, o fônico, o construtivismo. Ela vai explicando tudo. Eles não dão a visão de método perfeito, não destacam que tem o melhor. Porque nas formações a gente vai vendo isso. Já nas formações nacionais eles não destacam o melhor (Professora A).

Sim, pois é um processo que se cada professor seguir realmente, na medida do possível terá êxito. Claro que não alcançamos 100%, mas com certeza todos terão um aprendizado (Professora D).

Sim! (Professora F).

Todas as Professoras concordam com a visão de alfabetização proposta pelo Programa, o que nos leva a questionar o que é alfabetização para elas, pois, de acordo com Santos e Santos (2024), o Tempo de Aprender corrobora com a visão de que a alfabetização é vista como codificação e decodificação baseada no método fônico.

É possível que algumas das práticas adotadas pelas professoras sejam semelhantes, porém, isso não necessariamente reflete a concepção de alfabetização delas, uma vez que não a especificaram. Podemos afirmar que consideram a abordagem positiva porque, de certa forma, a formação apresenta propostas alinhadas às atividades que já realizam.

Outra possibilidade é que, devido à curta duração do programa, seu impacto na concepção previamente adotada pelas docentes tenha sido limitado. Vale destacar que o programa incorpora métodos mecanicistas, porém, com uma nova apresentação, por meio de materiais organizados, vídeos, estrutura modular bem planejada, o que pode transmitir a impressão de inovação e qualidade.

Apesar de as professoras demonstrarem concordância com o que o Programa oferece, de acordo com Nogueira e Lapuente (2022), na avaliação das vídeo aulas do Programa, foi observado que as crianças são consideradas como ouvintes passivas, sem liberdade para interagir ou manifestar suas ideias. Elas seguem um roteiro fixo de questionamentos e só expressam ou têm alguma ação quando as professoras permitem. Braggio (1992) faz uma crítica a esse tipo de abordagem:

[...] habilidade esta que só requer do indivíduo a capacidade de fazer aquela associação de forma passiva, mecânica, repetitiva e imitativa. Há uma separação clara entre sujeito e objeto do conhecimento, a linguagem sendo o foco de análise, reduzida, entretanto, a um produto da experiência sensorial, fisicamente mensurável e observável, onde o sujeito é considerado como tábua rasa, como um processador passivo do estímulo no ambiente (Braggio, 1992, p. 7,8).

Acreditamos que, no processo de leitura e escrita, o professor precisa considerar vários fatores, como o meio social em que a criança está inserida, pois isso tem relação com os conhecimentos prévios que ela tem antes de ser inserida no âmbito escolar (Arellano; Santos, 2024). Além disso, vimos, nesta pesquisa, que, de acordo com a psicogênese da língua escrita, durante o processo de alfabetização, o foco não está mais em como o professor ensina, e sim como o sujeito (a criança) aprende (Ferreiro; Teberosky, 1979).

Além disso, quando a Professora A destaca sobre a abordagem dos métodos sintético (o fônico é um dos sintéticos) e o analítico sintético, como algo positivo, vemos que esses métodos, considerados como mecanicistas, são o foco do programa: “foram utilizados, sendo voltados mais para a relação letra e som, não considerando o papel da criança” (Arellano; Santos, 2024, p. 41).

Nessa mesma perspectiva, na última pergunta, questionamos as professoras se elas se identificam com a concepção de alfabetização que o Tempo de Aprender tinha, ou se o Programa teve ideias contrárias ao que elas praticavam em sala de aula. A Professora D respondeu: “Para mim, o programa só veio somar, aprimorar o que já estava propondo em sala de aula”. Nesse mesmo sentido, a Professora F respondeu: “Não encontrei visões contrárias ao meu trabalho no programa”. Ambas as respostas nos levam a inferir que os métodos utilizados pelas professoras aproximam-se, em alguma medida, do que é proposto pelo Tempo de Aprender.

Já a resposta da Professora F foi: “Não, ele foi bem parcial, então como ele não passou aquela ideia do melhor método, e sim expôs o conhecimento que o professor deve ter, ele respeitou todos os métodos, e isso dá autonomia para o professor”. Para esta Professora, o fato de o Programa falar de todos os métodos, isso faz com que o docente tenha liberdade em suas práticas pedagógicas.

No entanto, esse pensamento não condiz com o que é dito por Nogueira e Lapuente (2022), que destacam que, o Tempo de Aprender tem um ponto de vista restrito na formação dos docentes, pois tem como base a uma instrução que é programada e que não permite a liberdade para refletir ou ter metodologias de ensino mais reflexivas e criativas. Ao contrário, essa abordagem traz prejuízo no processo de alfabetização, e isso se deve ao fato de que a sua natureza é obsoleta e desconsidera as múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas aplicadas na educação no Brasil (Nogueira; Lapuente, 2022).

Em contrapartida a tais métodos reforçados pelo Programa Tempo de Aprender, acreditamos na concepção de alfabetização como processo discursivo, o qual mostra que é essencial a mediação e a participação de outros, no que se refere à aquisição e no processo de construção do conhecimento da criança. Sendo assim, a linguagem e a palavra independentemente de ela ser oral ou escrita, podem servir como meio de interação (Arellano; Santos, 2024).

Além disso, o professor deve ter a autonomia e o conhecimento de adaptar suas metodologias e práticas pedagógicas de acordo com a necessidade de sua turma, tendo em vista o conhecimento dos alunos e, para isso, é necessário conhecê-lo.

Dando continuidade, quando perguntamos sobre a periodicidade dessas formações, é destacada uma frequência relevante de oferta pela SEME, pelo menos 3 vezes por ano, isso demonstra um esforço contínuo da Secretaria Municipal de formar os docentes. Vejamos os relatos:

A cada dois ou três meses durante todo o ano letivo (Professora A).

Seis vezes por ano (Professora B).

Em 2018, as formações eram oferecidas com um intervalo maior de tempo, já para 2023, elas já são com menor tempo de dois, as vezes até de três em três meses a gente está tendo formações (Professora C).

A cada dois meses mais ou menos (Professora D).

A cada três meses (Professora F).

Importante ressaltar que todas as professoras mencionaram que essas formações ocorrem durante o período de aula, o dia inteiro, e o professor escolhe participar da formação no período em que ele dá aula. Além disso, tem a duração de quatro horas e não tem um local específico, como menciona a Professora C: “Tem um lugar, as vezes é oferecida na UFAC, às vezes na secretaria que agora mudou para um lugar mais amplo, geralmente elas duram quatro horas”. No dia da formação, os alunos não vão para a aula, no entanto, tem que repor em algum sábado ou feriado.

Algumas professoras mencionaram que as formações servem mais para relembrar conhecimentos já adquiridos, sem aprofundamento. Isso pode indicar uma limitação no conteúdo oferecido, uma vez que os docentes podem sentir falta de discussões mais detalhadas sobre metodologias e desafios específicos da sala de aula, como menciona a Professora A: “Eu queria formação sobre a prática na sala de aula, e não sobre atividade, porque atividade eu sei fazer, posso pegar na internet”.

Sobre isso, Kramer (2007) diz que o material apresentado tem o objetivo de qualificar os docentes para promover um ensino que desenvolva nos alunos competências significativas de leitura e escrita, garantindo seu êxito ao concluir o ensino fundamental, considerando sua trajetória educacional. No entanto, o objetivo dos materiais propostos nas formações não é atingido da forma como poderia, segundo a fala citada acima, da Professora A, que destaca a necessidade de formação com foco na metodologia, contemplando a prática.

Sob este ponto de vista, a formação do docente deve estar ancorada nas experiências e no dia a dia do professor, não tratando as práticas pedagógicas como resultados acabados, mas compreendendo as vivências e interações em sala de aula como elementos formativos e enriquecedores, além de estimular a reflexão sobre a atuação profissional, considerando os contextos e desafios enfrentados pelos professores (Derossi; Ferreira, 2020).

Contemplando esse raciocínio, mencionado pelos autores acima, no próximo tópico veremos sobre as dificuldades que as professoras alfabetizadoras têm enfrentado.

5.2 AS DIFICULDADES ENFRENTADAS

Partindo para a segunda categoria, cujo objetivo é descrever quais dificuldades as professoras alfabetizadoras têm enfrentado em conciliar a teoria apresentada na formação com a prática em sala de aula, ao analisar suas respostas, nota-se que as atividades prontas que recebem nas formações e a aplicabilidade destas na sala de aula são as maiores dificuldades enfrentadas. Vejamos a fala de quatro professoras:

A dificuldade que eu vejo é a aplicabilidade delas, porque tem uma determinada atividade de sequência com um determinado foco. Então a maior dificuldade dessas formações é que os formadores precisam se atualizar e buscar novos conhecimentos com relação as novas práticas. E com a nova sociedade que mudou muita coisa, elas estão grudadas ao tempo delas e não ao nosso tempo (Professora A).

Algumas atividades que eles passam, o agrupamento produtivo, eu não consigo fazer com meus alunos, porque quando eles se juntam, eles não querem prestar atenção, eles querem brincar, conversar. Fazer atividades com os jogos, eu já tentei várias vezes, na fala é muito bonito, mas na prática na sala de aula é outra coisa (Professora B).

Para mim a dificuldade é que eles (os formadores), dão o conteúdo, algumas atividades que para colocar em sala em sala de aula, é muito difícil (Professora D).

Eles oferecem o material para a gente trabalhar, mas uma coisa que reclamei com os próprios colaboradores das sequências é que nós temos que diversificar muito para os alunos, os textos, para criarmos leitores. Por exemplo, de 2020 para cá, a maioria dessas formações só tem um tipo de texto, só poema e parlenda, e eles cobram da gente que os alunos saibam mais sobre outros tipos de gêneros, então fica uma coisa muito chata você trabalhar só poema, um atrás do outro, até as crianças não gostam. Poderia diversificar: quadrinho, canção, parlenda (Professora F).

Diante dos relatos apresentados acima, podemos destacar que o conteúdo oferecido nas formações nem sempre está de acordo com a realidade das professoras em sala de aula, por isso a dificuldade em colocar em prática as atividades propostas. Além disso, na fala da professora A se faz uma crítica de

que os formadores precisam se atualizar, ou seja, é necessário acompanhar as transformações educacionais, metodológicas e sociais.

Sobre isso, vimos no referencial teórico desta pesquisa que a necessidade de atualização permanente tornou-se fundamental diante das transformações no saber, nos avanços tecnológicos e no mercado de trabalho. Desse modo, a formação continuada passou a ser reconhecida como um meio de aprimoramento e evolução na qualificação dos profissionais (Gatti, 2008).

Além disso, a formação continuada é um percurso constante e baseado na reflexão, possibilitando o aperfeiçoamento das metodologias de ensino e a adequação às transformações no cenário educacional (Derossi; Ferreira, 2020).

Neste viés, na fala da Professora B vemos um item importante, para além da dificuldade com as atividades, há também no agrupamento produtivo⁴. Podemos mensurar que, embora a estratégia seja uma boa opção, sua aplicação requer um planejamento mais estruturado e estratégias para manter o engajamento dos alunos. Sobre o agrupamento produtivo, Santos e Silva (2017), salientam que:

O êxito do trabalho com agrupamentos produtivos depende, também, das atividades propostas. Elas devem ter como princípio metodológico a estratégia de resolução de problemas. Assim, há sempre um desafio, um problema para ser resolvido, mas possível de ser realizado. Daí a importância de se conhecer bem as hipóteses de escrita das crianças, bem como seu percurso no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Só dessa maneira o professor é capaz de planejar adequadamente as intervenções para os diferentes grupos (Santos, Silva, 2017, p. 51-52).

Outro elemento importante destacado no que se refere à dificuldade encontrada em colocar em prática o conteúdo oferecido nas formações, é a falta de diversidade de textos para trabalhar escrita e leitura, conforme a fala da Professora F. Embora as formações cobrem que os alunos conheçam e tenham acesso a uma variedade de gêneros textuais, os materiais disponibilizados não oferecem essa diversidade. Nessa perspectiva, a falta de variedade textual pode

⁴ Agrupamento produtivo é uma estratégia didática em que a professora organiza grupos de crianças com hipóteses diferentes sobre a escrita (por exemplo, umas no nível silábico, outras silábico-alfabético, outras alfabético) para que a interação entre elas gere avanços no processo de alfabetização. As interações entre crianças em diferentes níveis de hipótese sobre a escrita podem favorecer a aprendizagem (Emília Ferreira; Ana Teberosky, 1985).

comprometer não somente o engajamento como também a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, Gavão e Leal (2005) corroboram dizendo que:

Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o levem enfim, a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita (Gavão; Leal, 2005. p. 15-16)

Além disso, a Professora F sugere a incorporação de quadrinhos, canções e outros textos, evidenciando a preocupação em diversificar o material para atender melhor às necessidades e ao engajamento dos alunos. Essa proposta foi um dos objetivos do Pnaic, cujo intuito era aprimorar a compreensão textual dos alunos e, para isso, propôs atividades que incentivassem a produção de textos de forma contextualizada e relevante (Barrozo, 2022).

Vemos, também, que a preocupação da docente está alinhada com as diretrizes da BNCC, que enfatiza a relevância de explorar diferentes gêneros textuais na Educação Básica.

Essa fala da professora, ao mesmo tempo em que mostra que as formações se limita a poucos gêneros, por outro lado, de acordo com a fala, mostra indícios de uma visão em que a formação precisa oferecer todo um repertório completo que precisa ser aplicado. Além disso, esse discurso pode revelar uma concepção de formação continuada.

Uma outra dificuldade relatada por duas professoras foi a questão da quantidade de alunos, embora esse item não esteja relacionado ao conhecimento adquirido na formação, porém, acreditamos ser relevante mencionar, pois isso interfere na aplicabilidade do conteúdo e das atividades propostas na formação. Vejamos os relatos dessas professoras:

Na minha opinião é para ter primeiro e segundo ano 25 alunos e eu tenho 31, assim, não é muito, mas a sala que é mista. Eu tenho aluno que é “abençoado”, tenho aluno que é quietinho demais, tenho aluno que presta atenção, que não presta atenção, tem aluno que só quer brincar. Então é muito difícil você trabalhar um tema que é puxado, tanto que vou fazer 49 anos e eu já estou cansada, até parece que já sou de idade (Professora D).

As dificuldades são muitas, porque alfabetização é uma coisa minuciosa que exige muito da gente, eles enchem a sala, não estão

preocupados com qualidade e sim com quantidade. O correto seria ter uma auxiliar, porque é uma sobrecarga muito grande. É um trabalho de formiguinha mesmo, indo de mesa em mesa, eu só me sento quando vou fazer a chamada (Professora E).

Diante das falas apresentadas, vemos dois pontos importantes. O primeiro está relacionado à heterogeneidade da turma, com alunos muito diferentes tanto no que diz respeito ao comportamento quanto no nível de atenção. Isso torna mais difícil colocar em prática o conhecimento trabalhado nas formações, pois cada aluno tem um nível de aprendizagem diferente, além das necessidades que são distintas. Sobre essas diferenças mencionadas na sala de aula, salientamos que: “no processo da alfabetização, cada criança tem seu tempo e modo de aprender, por isso, a importância de conhecer a criança, qual o seu nível de aprendizagem e que relação ela tem com o mundo da leitura e da escrita” (Arellano; Santos, 2024, p. 46).

O segundo ponto está na questão da quantidade de alunos que o docente tem que trabalhar, dificultando, assim, a execução do conteúdo ou da atividade, além de não conseguir promover uma qualidade ao ensino. A docente destaca que o processo de alfabetização requer um acompanhamento individualizado e um trabalho detalhado, evidenciando a importância de tempo, planejamento e apoio adequado para assegurar que cada aluno progrida conforme seu próprio ritmo e necessidade.

Além disso, a Professora E relata sobre a necessidade de ter uma auxiliar devido à quantidade de alunos e a atenção que tem que dar a cada um individualmente. A falta desse suporte resulta em uma sobrecarga e um trabalho exaustivo. Então, o professor precisa de mais suporte, como é mencionado:

Diante disso, vemos que os professores precisam de mais suporte para que possam desenvolver um trabalho de ensino e aprendizagem de forma significativa. Dessa forma, o foco está no resultado e não no processo, assim, a criança adquire a habilidade de ler e escrever de maneira restrita (Arellano; Santos, 2024, pg. 48).

Diante do que foi apresentado nesta categoria, concluímos que a realidade em sala de aula não corresponde àquilo que é apresentado nas formações. Seria importante que os programas/ações de formações continuadas pudessem oferecer mais conhecimento, propostas sobre como organizar a turma e de como promover um ambiente de aprendizado colaborativo, tornando as

metodologias mais efetivas, além de considerar mais as condições enfrentadas pelos professores. Ademais, vemos que a carga excessiva de trabalho, a diversidade dos alunos e a dificuldade de desenvolver os conteúdos das formações são desafios constantes na prática docente.

Para além dessas dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras, as formações também podem ter suas potencialidades e outros limites. Vejamos a seguir o que as professoras têm a dizer sobre isso.

5.3 POTENCIALIDADES E LIMITES DA FORMAÇÃO.

Considerando a terceira categoria, perguntamos as professoras quais as potencialidades e os limites das formações. A priori, iremos analisar as potencialidades. As respostas foram diversificadas, dos seis relatos, dois estão voltados mais aos limites, elementos em que as professoras desejam que melhorem; uma resposta foi negativa, a Professora E disse que não viu nenhuma potencialidade nas formações. E três relatos foram positivos, a Professora C falou sobre a potencialidade em alfabetizar as crianças, e por fim, a Professora D disse que aprende muito. Conforme as falas abaixo, iremos analisar cada uma que contempla as potencialidades das formações.

Então, eu vejo que a potencialidade que pode ter é tentar trabalhar mais prática dentro da sala de aula, até para os professores iniciantes (Professora A).

Eu tenho prazer de participar das formações, mesmo sendo um conteúdo que eu vi, eu vou com um novo olhar, as formações continuadas abrem um leque para mim, dando oportunidades de como eu devo trabalhar com a minha criança (Professora B).

Então, eu acho que a maior potencialidade é essa questão, de alfabetizar as crianças que estão no final do ciclo da alfabetização (Professora C).

A potencialidade é que a gente aprende muito, as formações são boas, ensina a gente como colocar as coisas na prova (Professora D).

Na potencialidade não vi nenhuma contribuição na formação, porque só dão aquilo que a gente já sabe, são os textos que a gente já trabalha, elas (formações) só vêm aprimorando mais, reforçando o que é para a gente trabalhar (Professora E).

Na maior parte das falas, é perceptível que o termo “potencialidade” as direcionou a falar sobre o que pode melhorar nas formações em relação a alguns pontos em específicos. A Professora A, por exemplo, menciona sobre as formações terem um olhar voltado aos professores iniciantes, para que eles possam saber como aplicar o conhecimento, discutido com os formadores, na sala de aula. Além de serem auxiliados nas metodologias que serão utilizadas, pois, não estar preparado e “não ter segurança, conhecimento ou domínio da metodologia que se utiliza no processo da alfabetização, ou mesmo estar em dúvida em qual utilizar, resulta em complicações no processo de aprendizagem do aluno” (Arellano; Santos, 2024, pg. 44).

Em contrapartida, a Professora B, C e D têm um relato muito positivo, demonstrando o quão as formações têm somado, fazendo com que aprendam mais sobre como trabalhar com seus alunos, além da contribuição dos conteúdos nas provas, enfim, no desafio de alfabetizar.

Já a Professora E, tem uma experiência totalmente diferente das demais, o fato de as formações terem conteúdos e conhecimentos que só dão um reforço naquilo que ela já pratica, faz com que ela não consiga ver nenhuma potencialidade. Isso nos leva a refletir que as formações devem trabalhar de forma mais contextualizada de acordo com a realidade dos professores alfabetizadores, de forma mais dinâmica e inovadora.

Nessa perspectiva, vimos, na dissertação de Rosa (2021), que o alfabetizador, ao enfrentar os desafios desse processo, precisa de conhecimento que contribua para suas estratégias de ensino. Além disso, evidencia que os professores iniciantes entrevistados em sua pesquisa ressaltam a importância de que as formações continuadas estabeleçam uma conexão entre teoria e prática.

Diante disso, a Professora F, em sua fala sobre a potencialidade das formações, afirma que gostaria de ter um suporte na sala de aula: “A potencialidade seria na questão de eles ajudarem a gente nas atividades na sala de aula, aí seria bom, porque você tem um foco e um direcionamento no que vai trabalhar em sala de aula”. Assim, as formações podem contribuir na elaboração e aplicação das atividades, para, então, o professor saber o que e como ensinar de acordo com as sequências didáticas que são oferecidas pelos formadores.

Sobre os limites das formações, eles estão relacionados à execução das atividades, que são as sequências didáticas; em como fazer as crianças aprenderem; o excesso de conteúdo e ao aprofundamento maior na alfabetização. Vejamos:

A limitação que eu vejo, é que elas dão sugestões de atividades, dão os conteúdos e os objetivos, porém elas não dão muito ensino a prática. Elas não falam: “olha gente, tem esse método aqui, e vocês podem fazer de tal maneira” (Professora A).

A única parte negativa mesmo são os agrupamentos produtivos que eu não consigo fazer, mas mesmo assim eu faço, mas dizer que é um resultado 100%, não é (Professora B).

O limite é chamar a atenção de todas aquelas crianças que não querem aprender. Tem dias que você pode ensinar de todas as formas, lúdicas ou não, e eles simplesmente não aprendem (Professora C).

O limite é que eles (os formadores) jogam muita coisa para cima da gente, não sei se estou saindo da pergunta, mas assim, além da gente dar conta de todos os livros didáticos, português, ciências, matemática... e ainda tem artes, a gente tem que dá conta da sequência que eles mandam para a escola. Dá essa formação para a gente e dá essa sequência para a gente aplicar também. E ainda tem dois livros para a gente mandar de atividade para casa (Professora D).

O limite da formação, seria bom um aprofundamento maior na questão desse olhar mesmo de aprimorar mais a alfabetização, eles se preocupam mais com a quantidade de alunos matriculados na alfabetização do primeiro ano (Professora E).

O que eu vejo muito nessas formações é que tem os formadores que passam os slides e vai falando, falando, eles pedem para diversificarmos nossas aulas, mas eles mesmos não fazem isso. É só quatro horas seguidas você sentada no ar condicionado ouvindo a pessoa falando. Tem hora que dá um sono, a gente até entende o aluno, eles deveriam ser mais dinâmicos, mostrar como elaborar uma atividade com um aluno, dando ideias práticas, porque as vezes é só teoria (Professora F).

Nas falas das Professoras A e D, vemos um ponto em comum, elas fazem uma crítica às atividades e aos conteúdos. Vemos que há um limite na prática dessas atividades, o fato de dizer o tipo de conteúdo, mas não mostrar como aplicá-lo na sala de aula. Diante dessa questão, o desafio é proporcionar ao docente uma construção do conhecimento de maneira aplicada ao contexto da interação educacional. Nesse sentido, a formação continuada deve se estruturar com ênfase na conexão entre o ensino e a aprendizagem (Reis, André, Passos, 2020).

Ademais, podemos destacar sobre o excesso de material, isso pode dificultar da docente conseguir colocar em prática o que é proposto nas formações; além de sobrecarregar a professora, fazendo com que ela não dê conta de tudo.

Os relatos das Professoras B e C destacam a dificuldade em praticar o agrupamento produtivo e conseguir chamar a atenção das crianças para que elas consigam aprender. Diante dessas falas, podemos perceber que ambas precisam de ajuda em como lidar com os diferentes níveis de aprendizagem de seus alunos. Sobre isso, Arellano e Santos (2024) destacam que:

Então, é necessário oferecer aos docentes uma formação que lhes permita constantemente refletir sobre que alfabetização queremos e sobre como lidar com uma turma com alunos em diferentes níveis de aprendizagem. O professor deve estar preparado, buscando recursos para que sua função de mediador seja exercida em sala de aula e seus alunos possam se desenvolver plenamente, cada uma a seu tempo (Arellano; Santos, 2024, pg. 52).

De acordo com a fala das professoras anteriormente, vemos que a formação tem uma importância muito grande no que se refere ao auxílio e suporte ao professor, para que ele consiga lidar com os diferentes níveis de aprendizagem, para que as crianças tenham uma aprendizagem significativa de acordo com o tempo de cada uma.

Além disso, importante destacar que, na fala da professora E, há uma crítica sobre a falta de aprofundamento na alfabetização. Tendo em vista que esta pesquisa está analisando as formações continuadas para o professor alfabetizador, o relato desta professora nos leva a refletir que podem não estar sendo suficiente as propostas de conteúdo e conhecimentos sobre alfabetização, elemento que consideramos primordial nas formações. E investir nesses professores é de extrema importância, pois eles têm um papel crucial no início da leitura e escrita da criança (Mortatti, 2008).

Outra crítica mencionada no que se refere ao limite das formações, é a forma como elas têm ocorrido. De acordo com a fala da Professora F, podemos destacar que as formações têm sido monótonas e cansativas, necessitando ser mais dinâmicas e práticas.

Enfim, todas as professoras acham que as formações são importantes, embora, elas deixem a desejar. Ou seja, as professoras percebem os limites das

formações, os problemas, o que falta; mas também reconhecem que precisam das formações.

Diante do exposto, acreditamos que esses elementos apresentados pelas professoras podem, de fato, interferir em suas práticas pedagógicas. A seguir, veremos quais repercussões têm ocorrido na sala de aula nessa relação entre as formações e a prática docente.

5.4 REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.

Com o objetivo de discutir as implicações das formações na prática do professor alfabetizador, perguntamos quais implicações a formação ou a falta dela tem gerado nas práticas pedagógicas. Das seis professoras, quatro deram respostas muito positivas, mostrando não só a importância das formações como também o quanto elas ajudam. Nesse contexto, as falas das Professoras B, C, D e F relatam que:

Muita coisa que hoje eu sei, eu aprendi nas formações. Eu acho muito válido esse tempo. Mudou muito, porque eu tinha dúvida de como classificar meu aluno, hoje eu sei onde eles se encontram só pela escrita. Antes eu nem sabia o que era leitura global, e hoje eu sei. Eu sou muito grata pelas formações, é algo que está na LDB, não é nada demais o que eles estão oferecendo, é um direito para o professor. A lei nos ampara, se todo professor soubesse que ele tem esse direito ele iria para as formações (Professora B).

Então, para mim, não tem essa implicação negativa, pelo contrário, eu acho muito, muito bacana mesmo, muito legal, e aquilo que eu consigo adaptar para melhorar aquilo que já é bom eu gosto de melhorar, o que eu não consigo, eu uso da mesma forma. Eles passam para a gente, por exemplo, formas de alfabetização, muita sequência que trabalham, como trabalham, o vocabulário, e eu confio tanto naquilo, que eu acho que é mais importante, que na sala de aula (Professora C).

Ela contribuiu, porque eu não sabia diferenciar nas hipóteses silábicas, geralmente essa é a primeira formação. Para mim, as formações fazem me ajudar, mas eu não faço tudo do jeito que eles pedem, eu olho o que eles passam e olho a realidade da minha turma (Professora D).

As formações nos mostram como podemos trabalhar com as crianças. Então se o professor não se recicla, ela não dá conta. A implicação que a formação tem é a questão da importância que ela tem, que ajuda na prática pedagógica do professor (Professora F).

Diante das falas apresentadas, destacamos alguns elementos importantes como: a relevância que a formação tem para essas professoras,

apresentando conteúdos e formas de ensinar; ter conhecimento de que a formação continuada é um direito do professor; as formações geram conhecimentos novos; ajudam a como trabalhar com crianças; e, por fim, a importância de o professor ter a liberdade de adaptar o conteúdo de acordo com a necessidade da sua turma, se importando com a forma que seus alunos aprendem e saber da especificidade de cada um, para, então, poder adaptar o material proposto.

Nesse viés, podemos concluir que, por um lado as formações, mesmo insuficientes, têm gerado implicações positivas, proporcionando melhoras nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador. Mas por outro, dependendo da realidade do professor em sala de aula e das especificidades de suas turmas, as formações podem não contemplar algumas lacunas que os alfabetizadores necessitam, por não terem conhecimento do que se passa no contexto em sala de aula, fazendo com que as repercussões não sejam tão positivas nas práticas docentes, conforme as falas das Professoras A, e E:

Tem uma formação que a gente está fazendo que é Alfabetização na Idade Certa, que tem até uns caderninhos de atividades, então assim, quando veio essa formação para a gente, uma implicação que já percebi, a gente já tem todo um currículo na escola, a gente já tem sequência de atividade da escola, e veio essa formação para a gente já com os cadernos que a gente tem que usar duas vezes na semana. Então assim, já tirou dois dias da nossa semana para a gente aplicar essas atividades que já vem prontas, e quando elas vêm, não pode mexer. Porque sempre deram sequência de atividades e a gente mexia, sabe? Igual, o professor tem que aplicar de acordo com a necessidade da sua turma, eu achava isso maravilhoso, aí vem já aquelas atividades todinhas já sequenciadas que tem que cumprir igual escola particular que vem aquele livro que você tem que cumprir cegamente. Igual fosse uma receita de bolo, então assim, veio algo muito mecânico, eu não gostei muito, eu acho que isso me implicou muito. O correto é o professor moldar aquilo com suas práticas de acordo com sua realidade, para mim, ficou muito preso, como se aquela aula não fosse minha, não me deu autonomia, são dois dias da semana que me senti presa naquelas atividades. E também são atividades muito repetitivas e eu não gosto de atividades assim, mecanizado, memorizado (Professora A).

Às vezes ter um conhecimento a mais seria bom. Tem muitos projetos que a gente tem que dá conta, e isso atrapalha muito a gente focar na sala de aula (Professora E).

Uma atenção especial ao relato da Professora A: percebe-se que não é somente uma crítica, mas um desabafo sobre como ela tem visto as formações

e como estas têm repercutido em suas práticas pedagógicas. Ressalta que os cadernos de atividades são fechados, precisam ser aplicados sem um respeito à realidade da turma e acabam apenas por tomar o tempo de um trabalho que poderia ser mais produtivo.

Assim, a professora relata sobre a falta de autonomia em não poder adaptar as atividades de acordo a necessidade de seus alunos, além de serem repetitivas e mecanizadas. Sobre isso, Cagliari (1993) diz que o professor tem que ter a liberdade de utilizar técnicas e métodos de acordo com a realidade de sua turma.

Diante desses pontos apresentados, a Professora E menciona sobre ter que dar conta de muitos projetos e isso implica diretamente em suas práticas pedagógicas dificultando em focar nas especificidades de sua turma. Além disso, ela faz uma sugestão sobre as formações oferecerem um conhecimento a mais, isso quer dizer que há uma necessidade em ter algum conteúdo voltado para o conhecimento sobre alfabetização.

Nessa mesma perspectiva, fizemos a pergunta: “Considerando as formações continuadas para o professor alfabetizador, existe algum elemento que você acredita que poderia ter ou ser discutido nos encontros e que não é considerado, baseado na realidade da sala de aula?”. Analisemos, agora, as respostas conforme as falas abaixo:

Sobre a educação infantil, porque tem criança que vem da educação infantil sem saber nem pegar em um lápis, então eu não sei o que acontece, não é uma questão de obrigar a criança a fazer, mas ficar quatro horas em uma sala de aula e não faz por que? Então está faltando alguma coisa que elas (as formadoras) não gostam de discutir sobre a educação infantil, mas que precisam ser discutidos. Porque eles querem que as crianças saiam do primeiro ano silábica alfabéticas, mas para isso, as crianças precisam vir com bagagem, e elas não estão vindo com mais bagagem da educação infantil. Eu tive que mudar minha prática por causa disso. E tem como você ensinar de forma lúdica em que a criança aprende muito e se diverte, até no primeiro ano tem o lúdico (Professora A).

Eu acho mais complicado mesmo é essa questão de o professor ter criança que já está lendo e ter outras que não estão, então tinha que ter algo na formação para trabalhar com a diversidade porque eles falam só de trabalhar com o agrupamento produtivo e atividade diferenciada. Tem criança que não sabe ler, então eu tenho que parar tudo e ficar com ela, eu não posso ver todo mundo avançando e deixar ela ali, isso me aflige, e eles (os formadores) não falam sobre isso, eu vou deixar essa criança de lado? Eu não quero deixar ela no cantinho, mas para eu dar atenção para ela, eu vou ter que deixar os outros, então é uma realidade bem difícil (Professora B).

Observa que a Professora A diz que mudou sua prática em sala de aula pelo fato de ter alunos que já estão no processo de alfabetização, que vieram da educação infantil, mas que não sabem “pegar no lápis”. Ela acredita que esta dificuldade pode ser sanada se os professores da educação infantil tiverem uma formação que o auxiliem a dar início a um trabalho com a escrita, de forma lúdica. Não somente isso, mas mostrar a importância da Educação Infantil e o que deve ser experienciado com as crianças que estão nessa fase.

Nesse mesmo contexto, podemos destacar que as Professoras A e B demonstram uma preocupação com a aprendizagem de seus alunos, mostrando não só a questão da falta de habilidade das crianças de pegar em um lápis, como também fazê-las avançar no processo da alfabetização, tendo em vista a diversidade de alunos em uma mesma sala.

Mais uma vez, vemos a dificuldade de o professor alfabetizador conseguir trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem. Vale ressaltar, então, que apesar de ter a opção de trabalhar com os agrupamentos produtivos, isso não tem sido suficiente. Dessa forma, as formações deixam a desejar nesses aspectos, faltando mais um aprofundamento de conteúdo, sugestões e conhecimento para auxiliar os professores em relação à diversidade em sala de aula.

Para saber trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem, é necessário o docente reconhecer os diferentes níveis de hipóteses sobre a escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético), pois assim, pode ser proposto atividades que favoreçam a interação entre crianças em diferentes estágios (Emilia Ferreiro; Ana Teberosky, 1985).

Diante disso, para além da sugestão dos agrupamentos produtivos, acreditamos que escutar a criança auxilia nas práticas pedagógicas, além de ajudar o professor a lidar com os diferentes níveis de aprendizagem. Ou seja, saber o que fazer diante das diversidades presentes na sala de aula é algo que deve ser abordado nas formações, mas também faz parte do dia a dia do professor e, para que ele possa conseguir, é importante dar voz às crianças, compreendê-las a partir de suas experiências e falas, para, então, o docente

planejar suas atividades. Essa escuta e interação são fundamentais no dia a dia da alfabetização (Arellano; Santos, 2024).

De acordo com Lerner (2002), diz que, por natureza a sala de aula é heterogênea, então o professor deve organizar atividades que façam sentido de forma social como por exemplo, a produção de textos e leitura em situações reais, considerando os diferentes níveis de aprendizagem.

Um aspecto diferente que as Professoras D e E trazem, que implicam diretamente nas suas práticas, é ter mais apoio e auxílio para facilitar o trabalho docente:

Eu acho que tem que trabalhar com a família, com os pais. Como nós temos essas formações, seria bom também a secretaria oferecer formação mostrando o trabalho da alfabetização, mostrando como eles podem contribuir, como ajudar o professor, porque o professor trabalhando com a família é melhor (Professora D).

Mais apoio na sala de aula para facilitar o ensino da gente (Professora E).

A Professora D até sugere que as formações tenham um espaço para falar sobre como a família das crianças pode contribuir no processo da alfabetização. Aqui vemos mais um elemento que é essencial ser discutido, que faz diferença e pode contribuir na prática do professor alfabetizador. Sobre isso, ressaltamos que:

É necessário investigar por que a família do aluno é ausente ou como eles podem cooperar de acordo com sua realidade. Diante dessa situação, se o docente sabe que não pode contar com a família por algum motivo, resta-lhe organizar seu planejamento e suas práticas de forma a oferecer ao estudante o máximo de possibilidades de aprender no espaço escolar (Arellano, Santos, 2024, p. 51).

As autoras corroboram dizendo que as práticas pedagógicas precisam estar alinhadas à realidade dos alunos. Por isso, os professores não devem restringir-se ao contexto familiar, considerando que nem todas as crianças vivem em um ambiente no qual os responsáveis por elas são alfabetizados ou dispõem de tempo para auxiliá-las. Além disso, o suporte oferecido pode ser diferente do esperado pelas professoras, dificultando o acompanhamento da criança (Arellano, Santos, 2024).

Outro item que consideramos relevante nas formações, que repercute na prática do professor alfabetizador é o diálogo entre os formadores e os professores, independentemente se são formações oferecidas pela Secretaria ou pelo MEC, conforme a fala da Professora F:

Tem os formadores do MEC e da Secretaria, eu acho que eles trabalham de forma muito isolada, sem conversar com os professores, sem ver os métodos que a gente trabalha, e os próprios professores poderiam ter ideias na hora de montar a apostila, para não ficar só poema. Eles deveriam consultar mais, conversar mais. Mas não! Eles chegam com tudo pronto “a formação é essa aqui e vocês vão aplicar nos seus alunos”. Não existe diálogo, então a gente pode ter essa contribuição e eles não veem isso. A coordenadora, por exemplo, só tem seis anos de experiência e colocou vários textos só de poema para gente trabalhar (Professora F).

Diante do exposto, nota-se uma crítica por não ter a participação dos alfabetizadores para sugerir conteúdos ou atividades, uma vez que são eles que sabem da maior necessidade dos alunos. De acordo com Gatti (2008), deve haver políticas públicas em que a formação continuada dê condições, além de incentivos para que os professores possam ter uma participação de forma ativa.

Nesse viés, apesar de as Professoras terem apontado alguns elementos negativos nas formações que repercutem em suas práticas docentes no processo da alfabetização, é relevante destacarmos que, durante a entrevista, quatro Professoras mencionaram que essas formações foram significativas para elas. A Professora F, por exemplo, menciona sobre o Pnaic:

Uma formação que tivemos antiga do governo, não é de agora, nós tivemos uma formação que ela tinha uma sigla, o Pnaic, era um programa muito bom, até hoje eu uso os jogos dessa formação na sala de aula. Ela foi tão significativa para mim que ainda uso jogos e uns métodos que aprendi na alfabetização, e foi de matemática, português e alfabetização também. Ela durou uns dois ou três anos. Foi a melhor formação que tive, essas de agora são mais para reciclagem (Professora F).

Percebe-se que o Pnaic foi tão marcante para a Professora que, até hoje, ela usa sugestões de atividades desse Programa para trabalhar em sala de aula. Além disso, ela faz uma comparação do PNAIC com as formações atuais, mostrando uma pequena insatisfação, pois, para ela, as mais recentes são apenas uma “revisão” do que ela já aprendeu.

Nesse contexto, um ponto relevante mencionado pelas Professoras B e D, que elas destacaram como importante e que contribuiu em suas práticas, foi a formação sobre hipóteses de escrita. Vejamos suas falas:

Eu tive uma formação no início do ano, que foi muito bem oferecida pela escola, que foi como trabalhar com hipótese silábica. Nas formações da SEME, elas falam bem por alto, mas esse ano eles deram um material muito bom, elas (as formadoras) passaram um material impresso. As crianças ganharam e fizeram as atividades, e eu vi um grande avanço nos meus alunos, foi muito gratificante (Professora B).

Para mim foi das hipóteses silábicas, porque tem professores novos. Eu gosto muito dessa formação. Eu tenho muitos anos na alfabetização, mas as vezes surge dúvidas quando faço diagnóstico nas avaliações (Professora D).

Saber trabalhar com as hipóteses é fundamental para o alfabetizador, pois faz parte do processo da alfabetização, ajudando o professor a entender o processo de escrita do aluno, fazendo com que ele avance. Sobre isso, vimos, nesta pesquisa, que, de início, as crianças ainda não compreendem que as letras representam ou correspondem aos sons das palavras faladas. Para escrever palavras diferentes, é necessário modificar as formas gráficas utilizadas, alterando a quantidade, a sequência ou o conjunto de letras. Quando percebem que as letras estão relacionadas aos sons da fala, ainda não processam essa relação da mesma forma que uma pessoa alfabetizada. Em uma fase específica do aprendizado (hipótese silábica), acreditam que cada sílaba deve ser representada por uma única letra, sem considerar os sons menores que a compõem (Morais, 2012).

Nesse ponto de vista, vale destacar que, na fala da Professora B, as formações oferecidas pela SEME não aprofundam esse tema, apesar de a última ter contemplado mais. Além disso, de acordo com a Professora D, discutir sobre esse tema sempre trará contribuições não somente para os professores novos, mas até mesmo para os que têm mais experiência na alfabetização.

Nesse mesmo ponto de vista, a Professora C diz que: “todas as formações vão acrescentar, todas foram significativas, eu levo para minha bagagem mesmo, muitas coisas, principalmente na aérea da alfabetização”. Diante do exposto, embora seja necessário realizar ajustes nas formações, abordar temas que demandam maior discussão e aprofundar determinados conteúdos, essas

formações têm se mostrado relevantes e têm contribuído de algum modo com a prática docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tínhamos como objetivo geral analisar as implicações da formação continuada do professor alfabetizador da rede municipal de Rio Branco, no período de 2018 a 2023, para a prática pedagógica desses docentes. Tal discussão envolveu um estudo sobre as formações continuadas ofertadas; quais dificuldades os professores têm enfrentado diante do que é proposto nas formações para conciliar com a realidade na sala de aula; quais as potencialidades e os limites destas formações; e por fim, as repercussões na prática do professor alfabetizador.

Estabelecemos, ainda, objetivos específicos, quais sejam: identificar as formações ofertadas aos professores alfabetizadores, no período de 2018 a 2023; descrever quais dificuldades os professores alfabetizadores têm enfrentado em conciliar a teoria discutida na formação com a prática em sala de aula; identificar as potencialidades e os limites da formação recebida; discutir as repercussões das formações na prática pedagógica do professor alfabetizador.

Para dar conta do estudo, buscamos fazer leitura de diversos autores no campo da história da formação do professor: Saviani (2009), Tanuri (2000). Para entendermos sobre as Legislações de formação continuada no/ Brasil a partir da década de 1990: Derossi e Ferreira (2020), Gatti (2008), Gatti e Barreto (2009), Reis, André e Passos (2020). No que se refere aos Programas de formação continuada do professor alfabetizador: Antunes (2015), Alves (2017), Barrozo (2022), Nogueira e Lapuente (2022), Santos e Silva (2021). E por fim, no que se refere as práticas de alfabetização na sala de aula contamos com as autoras: Arellano e Santos (2024).

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa. Nesse sentido fizemos um levantamento bibliográfico e revisão de literatura sobre o tema. E como instrumentos de coleta de dados fizemos um questionário para coleta do perfil dos professores e uma entrevista semiestruturada realizada com seis professoras dos anos iniciais da rede municipal do Município de Rio Branco. A análise foi realizada a partir de quatro categorias, que serão aqui retomados.

Ao analisarmos as formações ofertadas, dos Programas já estudados nesta pesquisa, foram citados o Tempo de Aprender e o Pnaic, para além disso, foi mencionada uma formação sobre a BNCC. Constatamos que, em todas as

respostas, as professoras enfatizaram que a maioria das formações foi disponibilizada pela Secretaria. Embora algumas formações sejam ofertadas pelo MEC, elas chegam ao professor via Secretaria, e isso faz com que, para as professoras, todas as formações são oferecidas pela SEME. Mas importante destacar que, fica evidente que a maioria das iniciativas formativas são da Secretaria, o MEC oferece em um espaço de tempo muito grande.

Vimos que, nas formações, há uma abordagem ampla de diversas áreas. No entanto, no que se refere à formação específica voltada para a alfabetização, as formações deixam um pouco a desejar. Vale destacar que há um esforço por parte das formações de fornecer propostas de atividades aos professores, mas isso também impõe limites aos docentes no que se refere aos materiais. Nesse sentido, as professoras mencionaram o desejo de uma formação que vai além de oferecer atividades prontas, mas, sim, uma formação que as ajude na prática em sala de aula, de acordo com a realidade da turma.

Além da falta de autonomia relatada pelas professoras e uma carência em ter uma formação voltada para a prática na sala de aula, há uma sobrecarga que é gerada pelas atividades e as sequências didáticas propostas pelas formações.

Ainda sobre as formações ofertadas, segundo as professoras, o programa que mais contemplou a especificidade da alfabetização foi o Tempo de Aprender. Das seis professoras entrevistadas, somente três participaram. De acordo com autores que foram mencionados na discussão deste programa, o Tempo de Aprender foi um retrocesso e teve muitos limites. Contudo, as docentes que participaram dessa formação o identificam como uma proposta realmente voltada para a alfabetização e citam os materiais trabalhados como conteúdos que vão ao encontro do que se espera em uma formação nesse campo.

As professoras demonstraram satisfação e até mesmo concordaram com o conceito de alfabetização que o Programa trouxe. Acreditamos que a visão positiva que as docentes tiveram e é devido ao programa ter vindo com uma suposta nova roupagem, mostrando-se como algo novo no campo da alfabetização, embora não fosse.

É possível que algumas das práticas adotadas pelas professoras sejam semelhantes. Pode-se inferir que consideram a abordagem positiva porque, de certa forma, a formação apresenta propostas alinhadas a atividades que já

realizam. Outra possibilidade é que, devido à curta duração do programa, seu impacto na concepção previamente adotada pelas docentes tenha sido limitado.

No que se refere à periodicidade dessas formações, é destacada uma frequência relevante pela SEME, pelo menos três vezes por ano. Vale destacar que algumas professoras mencionaram que as formações servem mais para relembrar conhecimentos já adquiridos, sem aprofundamento.

Na segunda categoria “as dificuldades enfrentadas”, com o objetivo de descrever quais dificuldades as professoras alfabetizadoras têm enfrentado em conciliar a teoria apresentada na formação com a prática em sala de aula, nota-se que as atividades propostas nas formações e a aplicabilidade do conteúdo na sala de aula são as maiores dificuldades enfrentadas.

Outro elemento importante destacado no que se refere à dificuldade encontrada em colocar em prática o conteúdo oferecido nas formações, é a falta de diversidade de textos para trabalhar escrita e leitura. E, por fim, foi mencionada a grande quantidade de alunos por turma, que resulta na dificuldade de colocar em prática na sala de aula o que é oferecido nas formações, devido aos diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma turma.

Na terceira categoria “potencialidades e limites da formação”, vimos que, no que se refere às potencialidades, foi mencionado que as formações devem ter um olhar voltado aos professores iniciantes. Uma das entrevistadas relatou que o fato de as formações terem conteúdos e conhecimentos que só dão um reforço naquilo que ela já pratica, faz com que ela não consiga ver nenhuma potencialidade.

Sobre os limites das formações, eles estão relacionados à aplicabilidade das atividades, que são as sequências didáticas; como fazer as crianças aprenderem; o excesso de conteúdo; a falta de um aprofundamento maior na alfabetização; a dificuldade em praticar o agrupamento produtivo e conseguir chamar a atenção das crianças para que elas consigam aprender. Outra crítica mencionada, no que se refere ao limite das formações, é a forma como elas tem ocorrido, sendo monótonas e cansativas, necessitando ser mais dinâmicas e práticas.

Na última categoria “repercussões na prática do professor alfabetizador”, das seis professoras, quatro deram respostas muito positivas, mostrando não somente a importância das formações como também o quanto elas ajudam.

Alguns pontos foram destacados como: a relevância que a formação tem para essas professoras, atribuindo conteúdos e formas de ensinar; ter conhecimento de que a formação continuada é um direito do professor; as formações geram conhecimentos novos e ajudam a como trabalhar com crianças.

E por fim, a importância de o professor ter a liberdade de adaptar o conteúdo de acordo com a necessidade da sua turma, importando-se com a forma como seus alunos aprendem e saber da especificidade de cada um, para então, conseguir adaptar o material proposto.

Alguns pontos que implicam de forma negativa nas práticas pedagógicas das professoras foram: a falta de autonomia em não poder adaptar de acordo a necessidade de seus alunos, além de as atividades serem repetitivas e mecanizadas; sobre ter que dar conta de muitos projetos, o que implica diretamente em suas práticas pedagógicas, dificultando em focar nas especificidades da turma; a necessidade de as formações mostrarem a importância da Educação Infantil; e ter um espaço para falar sobre como a família das crianças pode contribuir no processo da alfabetização.

Diante do que foi apresentado na análise desta pesquisa, concluímos que há a necessidade de mais políticas de formação continuada voltadas aos professores alfabetizadores, para que estes possam discutir e refletir sobre questões que eles têm enfrentado na sala de aula.

Inferimos que há um modelo padronizado nas atividades propostas pelas formações. Isso nos faz refletir que o uso desses materiais propostos pode limitar a flexibilidade do professor em adaptar os conteúdos de acordo com as necessidades específicas de sua turma. Acreditamos que há uma limitação no conteúdo oferecido, uma vez que as professoras sentem falta de discussões mais detalhadas sobre metodologias inovadoras e desafios específicos da sala de aula.

Vemos que há um limite na prática das atividades, o fato de dizer o tipo de conteúdo, mas não mostrar como desenvolvê-lo na sala de aula. Ademais, podemos destacar sobre o excesso de material, isso pode dificultar o docente colocar em prática o que é proposto nas formações.

Diante disso, percebemos que as formações podem não estar sendo suficiente no que se refere às propostas de conteúdo e conhecimento sobre alfabetização, elemento que consideramos primordial nas formações. Podemos

destacar que o conteúdo oferecido nas formações nem sempre está de acordo com a realidade das professoras em sala de aula, por isso a dificuldade em colocar em prática as atividades propostas. Embora as formações cobrem que os alunos conheçam e dominem uma variedade de gêneros textuais, os materiais disponibilizados não oferecem essa diversidade.

Com base no que foi exposto, nota-se que a realidade em sala de aula diverge do que é abordado nas formações. Seria fundamental que os programas de formação continuada ampliassem os conhecimentos oferecidos, trazendo propostas mais eficazes para a organização da turma e a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Além disso, é essencial que essas iniciativas considerem as condições enfrentadas pelos professores, tornando as metodologias mais aplicáveis. Por fim, observa-se que a sobrecarga de trabalho, a heterogeneidade dos alunos e as dificuldades na implementação dos conteúdos das formações representam desafios constantes na prática docente.

Nesse viés, destacamos que, por um lado, as formações têm gerado implicações positivas nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador. Mas, por outro, dependendo da realidade do professor em sala de aula e das especificidades de suas turmas, podem não trazer grandes contribuições, apenas orientar o cumprimento de tarefas, de atividades dos materiais estruturados que são distribuídos.

Outro elemento que consideramos relevante é a crítica à não participação dos alfabetizadores no planejamento da formação, uma vez que são eles que sabem da maior necessidade dos alunos, então há uma necessidade de ter diálogo entre os formadores e os professores, independentemente se são formações oferecidas pela Secretaria ou pelo MEC

Por fim, percebemos que há um esforço contínuo da Secretaria Municipal em capacitar os docentes e todas as professoras acham que as formações são importantes, embora, elas não sejam suficientes. Ou seja, elas percebem os limites das formações, os problemas, o que falta, mas também reconhecem que precisam das formações. Diante do exposto, embora seja necessário realizar ajustes, abordar temas que demandam maior discussão e aprofundar determinados conteúdos, essas formações têm se mostrado relevantes e contribuído de algum modo. Afinal, a formação continuada é um direito do professor e sempre uma possibilidade de ampliar saberes.

Assim, por meio desta pesquisa, que objetivou analisar as implicações da formação continuada do professor alfabetizador da rede municipal de Rio Branco, no período de 2018 a 2023, para a prática pedagógica desses docentes, foi possível trazer para a discussão as formações ofertadas no período recorte tanto pela Secretaria quanto pelo MEC, além disso, foi possível vermos as implicações dessas formações por meio da análise das falas das professoras.

No entanto, acreditamos que são necessárias outras pesquisas que abordem o mesmo tema para trabalhar o conceito de formação continuada que os professores alfabetizadores têm e como tais conceitos estão relacionados ou interferem em suas práticas pedagógicas. Além disso, pesquisas que analisem os materiais de formação, em relação com os documentos oficiais que os orientam, ou seja, investigar as formações em si: as temáticas que foram trabalhadas, os conteúdos privilegiados, além de pesquisas que mergulhem nas formações continuadas, para observar o que é proposto.

REFERÊNCIAS:

- ABE, Stephanie, Kim. **De olho no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**: Notícias sobre educação, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://saberesepraticas.cenpec.org.br/noticias/de-olho-no-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>. Acessado em: 25 de nov. de 2024.
- ALFERES, Marcia Aparecida; MINIARDES, Jefferson. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação**: revisão de literatura. Rio de Janeiro, Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v.27, n.102, jan./mar. 2019, p. 47-68.
- ALVES, Vera Souto. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando-avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1353–1367, 2017. v. 21. n. esp. nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10848>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- ANTUNES, Janaína Silva Costa. **UM OLHAR SOBRE O PRÓ-LETRAMENTO**. Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo. 2015. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3º ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- ARELLANO, Eliane Joaquina de Souza; Santos, Tatiane Castro dos. As concepções de alfabetização de professoras alfabetizadoras do Acre e suas práticas pedagógicas diante dos diferentes níveis de aprendizagem. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, p. 1-22, v.27, 2024. Disponível em: [Olhar de Professor](#). Acessado em: 20 de dez. 2024.
- ARROYO, Miguel G. Formação de professores, a constituição do sujeito docente e outros temas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, 2004, p. 120-138.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROZO, Maria Adriane da Silva. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas**. Dr. Tatiane Castro dos Santos. 2022. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Acre, 2022.
- BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Uma leitura acerca de vinculações entre o programa de formação de professores alfabetizadores (profa) e reformas político-educacionais desencadeadas no Brasil a partir da década de 1990. **Revista Teias**, v. 12 n. 24, jan./abr. 2011, p. 243-266.
- BRAGGIO, Silva Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização- da concepção mecanicista a sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

BRASIL. Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário e superior no país.** *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 23 mar. 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-3810-19-marco-1932-511395-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2024

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DecretoLei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.** *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 19539, 19 out. 1982. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Disponível em: [prezi.com+8www2.camara.leg.br+8www2.camara.leg.br+8www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1996/lei-7044-18-out-1982-511395-publicacaooriginal-1-pe.html). Acessado em 20 de abril de 2024.

BRASIL. Lei nº 88, de 08 de setembro de 1992. **Dispõe sobre a reforma a instrução pública do Estado.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180375/lei-88-08.09.1892.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 20 julh. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, 24 dez. 1997. Disponível em: [\[portal MEC — CNE/CEB nº 3/1997\] sinprodf.org.br+14portal.mec.gov.br+14abmes.org.br+14pielegisla.blogspot.com+2abmes.org.br+2gov.br+2](http://portal.mec.gov.br/portal.mec.gov.br+14abmes.org.br+14pielegisla.blogspot.com+2abmes.org.br+2gov.br+2). Acessado em 26 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores. Guia do formador Módulo 1** [online]. MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/guia_for_1.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.** *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002 (república devido a incorreção no D.O.U. de 4 mar. 2002) [ifsudestemg.edu.br+14portal.mec.gov.br+14portal.mec.gov.br+14](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Resolucoes/2002/Res001.htm). Acessado em: 15 de ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: portal MEC – CNE/CP nº 1/2006 comscientia-nimad.ufpr.br+14portal.mec.gov.br+14seer.ufrgs.br+1. Acessado em: 15 de ago. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.** Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 12 de dez. de 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, pela União, em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à melhoria da qualidade da educação básica.** *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, 25 abr. 2007 abmes.org.br+12www2.camara.leg.br+12jusbrasil.com.br+12. Acessado em: 02 de set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 12 de dez. de 2023.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano de Desenvolvimento da Educação e dá outras providências.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/web/saeb/plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em 12 de dez. de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 jul. 2015 gedh-uerj.pro.br+14ced.ufsc.br+14periodicos.ufpb.br+14. Acessado em: 02 de set. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.556, de 12 de junho de 2023. **Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, 2023.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acessado em 24 de nov. de 2024.

BRAGAMONTE, Patrícia, Luciene de Albuquerque; CRUZ, Amanda Porto da; GONZALES, Anderson Luiz; BRASIL, Neffar Jaqueline Azevedo Vieira de Assis. **Deslocamentos entre a política nacional de alfabetização e o compromisso nacional criança alfabetizada:** breves discussões. Anais do V

Colóquios de Política e Gestão da Educação - n.5, 2024, p.188-197.
 Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. Disponível em:
 file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/2.19.Comunicac%CC%A7a%CC%83oOral+-
 +Patri%CC%81cia,+Amanda,+Anderson+e+Neffar+-+Aprovado+05.05.pdf.
 Acessado em: 24 de nov. de 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Matriz, 1993.

CAMPOS. Rosariane Gláucia Mendonça Campos. **O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES – PROFA – E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO, ATUAÇÃO PROFISSIONAL E RESULTADOS OBTIDOS**. Doutor José Carlos Libâneo. 2006. Dissertação. Curso de Mestrado em Educação do Goiás, Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2006.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. **Análise de conteúdo**: uma metodologia de pesquisa qualitativa. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.98-111/2021.

CUNHA, M. I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443–462, jun. 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p443/22211>. Acessado em: 10 de dez. 2024.

DEROSSI, Caio Corrêa; FERREIRA, Karen Laíssa Marcílio. **Apontamentos teóricos sobre a formação continuada e os modelos formativos de professores e professoras**. Educação & Linguagem, ano 7 · nº 2 · p. 13-23. mai-ago. 2020.

FARIA, Filho Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000, p. 19-34.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. **Porto Alegre**: Artmed, 1999. (1ª edição em espanhol, 1979; traduzida no Brasil em 1985; reedições posteriores pela Artmed, como a de 1999).

FORMOSINHO, J. O. Do modo de aprender ao modo de colaborar para uma pedagogia da colaboração docente. In: **Formação, trabalho e aprendizagem**: Tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa, 1º edição. Edição Sílabo, fevereiro de 2015.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: **Alfabetização: apropriação do sistema da escrita alfabética**. Belo Horizonte: autêntica, 2005. p.11-28

GATTI, Bernardete Angelina. A Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 57-70.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educação & Sociedade, *Campinas*, v. 29, n. 103, 2010, p. 1355-1379.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

KLEIMAN, Angela B. **linguagem e letramento- Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel/Unicamp, 2005-2010.

KRAMER, Sonia. Alfabetização: dilemas da prática. **Revista Brasileira de Alfabetização-** ABALF Belo Horizonte- Minas Gerais, v. 1, n. Jan/jun. 2019.

KRAMER, Sônia. Alfabetização e letramento no Brasil: políticas e práticas. In: **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB, 2007.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Sonia de Castro. Instituto de Educação nos anos 1930: Formação de professores segundo os princípios da Educação Nova. In: CHAVES, Miriam Waidendel; LOPES, Sonia de Castro. (org). **Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro:** um século de história (1850-1950). Rio de Janeiro: Mauad X, 2009. p. 147-168.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **TECENDO OS FIOS DA REDE O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO E A TUTORIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Doutora Ludmila Thomé de Andrade. 2010. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

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

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. In: **Sistema de escrita alfabética**, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira**. Est. pedag., Brasília, v. 89, n. 223, set./dez. 2008, p. 467-476.

MONTEIRO, Jacqueline Lima; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. **A formação continuada no programa tempo de aprender: rupturas e retrocessos**. UDESC, Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://eventos.udesc.br>. Acessado em: 15 de dezembro de 2023.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. Tempo de aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**. N. 16, Edição especial, 2022, p. 117- 136.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991. p. 13-33.

OLIVEIRA, Marco Antonio. **Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de Escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Ozana Costa de. A formação de professores primários no Brasil: uma trajetória de avanços e retrocessos. In: MAECCELINO, M. M. ; PORTUGUEZ, A. P. (org). **Educação: da consciência cidadã à resistência política**. Ituiutaba, MG: Editora Barlavento, 2022. p. 66-94.

PIROLA, Nelson Antonio; MORAIS, Mara Sueli Simão. **O Pró-Letramento e a formação continuada de professores que ensinam matemática no primeiro ciclo do Ensino Fundamental**. Unicmap/FE, ZETETIKE – CEMPEM, v. 17, número temático, p. 181- 198, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646798/13700>. Acessado em 01 de abril de 2024.

REIS, Adriana Teixeira.; ANDRÉ, Marli. E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós Ldb 9.394/96. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

ROSA. A.C.K. **Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis à tomada de consciência**. Orientadora: Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos. Dissertação- Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. São Paulo, 2021.

SANSOLOTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e

Libâneo. **Revista Acadêmica Mutitemática do IESA**. Avanços & Olhares, nº 3, Barra do Garças – MT, p. 205 - 219.

SANTOS, Janio Nunes dos Santos. **POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: DISCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER**. Doutor Adriana Cavalcanti dos Santos. 2022. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SANTOS, Tatiane Castro dos; SILVA, Evanilza Ferreira da. ALFABETIZAÇÃO NO ACRE: cenários, desafios e perspectivas da/para a formação dos professores e práticas escolares. In: **V Congresso Nacional de Alfabetização**, 2021, disponível em: <https://eventos.udesc.br>. Acessado em: 01 de abril de 2024.

SANTOS, Tatiane Castro dos; LUCIO, Elizabeth Orofino. Pelo olhar do Miriti: tempo de aprender e concepções de alfabetização e leitura e suas implicações pedagógicas. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. 14931, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14931. Acessado em: 28 de julh. de 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14931>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SANTOS, Adriana Ramos dos; CARVALHO, Mark Clark Assen de; SANTOS, Tatiane Castro dos. O Curso de Pedagogia da Ufac: 50 anos de enfrentamento e resistência na defesa da formação de professore. *Revista da ANFOPE- Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação*. V. 03, n. 05, p. 231 – 250, 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br>. Acessado em: 15 de dezo. de 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu (MG), v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 5-17, 2007.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 14, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. de L. **Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin**: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. VIANA, Magda, Melo; COSTA, Glauber, Barros, Alves; CUNHA, Ana, Luiza, Salgado. A política nacional de alfabetização (PNA) de 2019: Algumas

reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1012–1025, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14800>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Scielo Preprintes, 2024. Disponível em: [content analysis in the perspective of bardin: contributions and limitations for qualitative research in education | scielo preprints](#). Acessado em: 07 de jun. de 2024.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.