UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Fernanda Avagliano Lopes Prado

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente

Taubaté – SP

2025

Fernanda Avagliano Lopes Prado

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional
Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Taubaté – SP

2025

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

P895f Prado, Fernanda Avagliano Lopes
Formação continuada de professores alfabetizadores : necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente / Fernanda Avagliano Lopes Prado. – 2025.
175 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Formação Continuada. 2. Alfabetização. 3. Necessidades formativas. 4. Desenvolvimento profissional docente. 5. Pesquisa-formação. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes - CRB 8/5275

Dedico este trabalho, fonte de minhas memórias mais afetivas, à minha mãe Rosely Avagliano Rodrigues (*in memoriam*). Minha eterna incentivadora, fonte de inspiração profissional e de vida, meu exemplo de luta e perseverança. Provedora de todo o amor que eu tenho e que continua a se multiplicar através de mim, de nós, frutos seus!

Sua luta incansável pela educação não foi em vão, ela continua sendo inspiração para aqueles que tiveram a honra de conviver com ela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, que me suportou durante esse tempo de entrega e sacrifícios.

Ao meu esposo Marcelo, por ter acredito em mim, por ter me apoiado em busca deste objetivo e por ter sido meu suporte cuidando e zelando por meus bens mais preciosos enquanto eu me dedicava aos estudos. Muitas foram as vezes em que seus olhos não encontraram os meus, já que eu me encontrava absorta em um vasto mundo de novos conhecimentos, mas em meu coração há muita gratidão por essa parceria incrível que nós formamos.

Aos meus pequenos, Davi e Rafael, combustível diário para a vida, para a alma, fonte de minhas motivações e mais ousadas aspirações, é por vocês, é por nós! Talvez hoje vocês não entendam racionalmente, mas eu sei que em seus corações vocês sabem e sentem que a mamãe se desdobra diariamente para ser a mãe que vocês precisam que eu seja.

Ao meu pai José Lopes, que em meus momentos de angústia, sempre teve uma palavra de ânimo e encorajamento, me mostrando que tudo é possível quando se tem coragem, intrepidez. Desistir nunca foi uma opção aceitável para ele. Pai, você tinha razão, eu sou mesmo capaz e sim, o tempo passa mesmo muito rápido e um dia os meninos irão se orgulhar muito de mim. Obrigada por me apoiar e incentivar sempre.

Aos meus queridos irmãos Flávia, Fabiana e Júnior, que celebraram comigo todas as conquistas deste processo: cada etapa da seleção, ingresso, apresentações, bancas. Sou grata pelo olhar carinhoso comigo e por respeitarem meu tempo e minha entrega. Apesar dos momentos de introspecção, vocês sempre estiveram presentes em meu coração. Obrigada também pelo apoio com os meus pequenos enquanto eu precisava me dedicar à pesquisa.

Aos queridos amigos que fiz ao longo da jornada profissional, cada um que cruzou o meu caminho deixou um pouco de si. A educação não se faz de forma solitária, e sim, na comunhão das ideias e na troca das experiências. Sou muita grata por cada encontro que a minha profissão me proporciona.

Aos colegas da Equipe de Práticas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, com os quais compartilho, diariamente, saberes e infinitas inquietações. Vocês são inspiração para mim, para a minha trajetória. Me sinto honrada e privilegiada em fazer parte desta equipe incrível. A maior parte de minhas elucubrações pedagógicas vem do nosso convívio diário.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté que, com muita excelência, contribuíram para a construção de novos conhecimentos e abriram caminho para tantas outras descobertas. A caminhada é árdua, mas ela não é sofrida quando encontramos pelo caminho pessoas como vocês, que conseguem enxergar e valorizar o potencial que há em cada um de nós. Sou grata pelos exaustivos sábados de trocas e profícuas discussões que resultaram em uma profissional mais crítica e reflexiva.

À minha querida orientadora Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, sempre cuidadosa, atenciosa e uma grande incentivadora de meus objetivos como pesquisadora. Acreditou em meu potencial muito mais do que eu e me fez acreditar que sim, que mesmo diante dos desafios eu seria capaz de concluir. Além de orientar, me direcionou com cuidado, mostrando toda a riqueza da minha pesquisa, mostrando nuances que não estavam aparentes aos meus olhos e que poderiam e deveriam ser exploradas. Sinto-me honrada em fazer parte da sua última turma de orientandos. Uma mulher incrível e muito potente, parte significativa na história da educação de nosso município e na formação de tantos e tantos professores. Seus ensinamentos continuarão a reverberar por meio daqueles cujos corações você tocou, cujos conhecimentos você ampliou. Meu coração é muito grato por tê-la comigo nesta jornada!

À querida professora Cleusa, que me acompanhou desde o primeiro seminário e trouxe contribuições importantíssimas para a minha pesquisa. Após cada apresentação, se debruçou sobre o meu trabalho, trazendo orientações respeitosas e enriquecedoras. Cada comentário que deixou em minhas bancas e ao longo do meu texto foram pontos de reflexões. Sempre enxergou o potencial da minha pesquisa e entendeu meus processos e minha busca. Que sorte a minha dividir essa caminhada com alguém tão competente e com tanto conhecimento sobre alfabetização.

Ao Professor Doutor Fernando Oliveira, da Unifesp, que gentilmente aceitou meu convite para participar da qualificação e da defesa. Um professor com tanto conhecimento, com tanta bagagem e ainda assim tão cuidadoso em suas palavras e

intervenções. Foi uma honra conhecê-lo mais de perto e dividir minhas descobertas com você. Obrigada por todas as sugestões, foram muito importantes para enriquecer a minha pesquisa.

Aos colegas de curso, pelas trocas, pelas contribuições e pela leveza do convívio. Cada um de vocês, à sua maneira, tornou este processo menos árduo.

Agradeço, com meu coração muito feliz, pela participação das quarenta e nove professoras em minha pesquisa. Nossos encontros formativos, nossas conversas e reflexões mudaram meu olhar sobre vários temas que só vocês poderiam trazer de forma tão real e significativa. Sou grata por cada contribuição que vocês trouxeram, as preocupações, as alegrias e as angústias compartilhadas geraram dados preciosos demais para mim, que não só sustentaram a minha pesquisa como também me fizeram refletir sobre a minha prática enquanto formadora. Eu tenho muito orgulho da nossa comunidade e da relação bonita que nós construímos ao longo dos encontros.

E sobre cada encontro, cada vivência e cada despedida, deixo aqui o pensamento de Antoine de Saint-Exupery "Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós", uma reflexão profunda sobre as relações humanas, como elas nos transformam e nos deixam marcas. As pessoas, ao cruzarem nosso caminho, não se trata apenas de uma passagem, mas sim de um encontro que nos afeta e assim nos modifica de alguma forma, deixando marcas indeléveis em nossa trajetória.

Por fim e não menos importante, meu sincero agradecimento à Prefeitura Municipal de Taubaté, por meio da Secretaria de Educação, por entender a importância do investimento na formação acadêmica dos professores e por ter financiado este curso integralmente. Espero poder retribuir a partir do espaço que ocupo enquanto Formadora de Professores Alfabetizadores.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”

(Freire, 2004, p. 142)

RESUMO

É necessário que a alfabetização seja uma base sólida na vida escolar dos estudantes, a base que irá sustentar os próximos anos de estudo e a maneira como eles se relacionam com as novas aprendizagens, com o ambiente escolar e com os sujeitos que compõem essa comunidade. Para que a alfabetização seja bem-sucedida, faz-se necessário olharmos profundamente para a formação continuada dos professores alfabetizadores, suas angústias, seus saberes e suas necessidades formativas. De abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa-formação e teve como objetivo analisar as necessidades formativas de professores alfabetizadores que atuam nas salas do 1º e 2º ano e salas de Recuperação Paralela do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de uma cidade do médio Vale do Paraíba, São Paulo. Objetivou ainda compreender quais foram as experiências vivenciadas por esses professores em programas de formação continuada que possam ter impactado suas práticas docentes e que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional docente. Foram realizados encontros formativos nos quais foram discutidas práticas exitosas experenciadas pelos participantes e relevância dos temas levantados no questionário inicial como principais necessidades formativas, bem como, a elaboração, de forma colaborativa, de uma proposta de formação continuada que esteja alinhada às necessidades formativas do corpo docente. Dividida em três fases, na primeira delas a pesquisa envolveu um questionário *online* respondido por 116 professores a fim de identificar necessidades formativas. Na segunda fase, foram realizados oito encontros semanais síncronos com 49 professores divididos em dois grupos, realizados em horário de HTPC, para discutir necessidades formativas e analisar as informações coletadas no questionário aplicado na primeira fase, destes encontros, emergiu os principais temas que os participantes indicaram como necessários em um programa de formação continuada para professores alfabetizadores. Na terceira e última fase, após a coleta e análise dos dados que foi realizada utilizando a análise de prosa, a pesquisadora elaborou a proposta de um programa de formação continuada por meio dos dados coletados no questionário e nos encontros formativos. Dentre os principais achados, destacam-se: as necessidades formativas dos professores alfabetizadores, como os temas que eles definem como essenciais num programa de formação, bem como aqueles que eles consideram como lacunas dos programas dos quais participam ou já participaram. Sobre a metodologia dos encontros formativos, ficou evidente que os professores alfabetizadores apreciam e consideram relevante para a prática docente a troca entre os pares e as apresentações de atividades práticas que eles possam utilizar em seu cotidiano. A inexistência de uma política municipal de formação continuada específica para professores alfabetizadores ficou evidenciada como um problema que reflete negativamente no desenvolvimento profissional docente, já que causa uma sensação de descontinuidade e eterno recomeço.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Alfabetização. Necessidades Formativas. Desenvolvimento Profissional Docente. Pesquisa-formação.

ABSTRACT

Literacy must be a solid foundation in students' school life, the basis that will support the next years of study and the way they relate to new learning, the school environment and the individuals that make up this community. For literacy to be successful, it is necessary to look deeply into the continuing education of literacy teachers, their anxieties, their knowledge and their training needs. With a qualitative approach, this is a research-training study and its objective was to analyze the training needs of literacy teachers who work in the 1st and 2nd grade classrooms and Parallel Recovery classrooms of Elementary School in the Municipal Education System of a city in the middle Paraíba Valley, São Paulo. It also aimed to understand what experiences these teachers had in continuing education programs that may have impacted their teaching practices and contributed to their professional development as teachers. Training meetings were held to discuss successful practices experienced by participants and the relevance of the topics raised in the initial questionnaire as the main training needs, as well as the collaborative development of a proposal for continuing education that is aligned with the training needs of the teaching staff. Divided into three phases, the first of which involved an online questionnaire answered by 116 teachers in order to identify training needs. In the second phase, eight weekly synchronous meetings were held with 49 teachers divided into two groups, held during HTPC hours, to discuss training needs and analyze the information collected in the questionnaire applied in the first phase. From these meetings, the main topics that the participants indicated as necessary in a continuing education program for literacy teachers emerged. In the third and final phase, after collecting and analyzing the data that was carried out using prose analysis, the researcher developed the proposal for a continuing education program through the data collected in the questionnaire and in the training meetings. Among the main findings, the following stand out: the training needs of literacy teachers, such as the topics they define as essential in a training program, as well as those they consider to be gaps in the programs in which they participate or have participated. Regarding the methodology of the training meetings, it was evident that literacy teachers appreciate and consider relevant for teaching practice the exchange between peers and the presentations of practical activities that they can use in their daily lives. The lack of a municipal policy for specific continuing education for literacy teachers was highlighted as a problem that negatively reflects on the professional development of teachers, since it causes a feeling of discontinuity and eternal restart.

KEYWORDS: Continuing Education. Literacy. Training Needs. Professional Teacher Development. Research-trainning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cenário Educacional do Município Pesquisado..... 24

Tabela 2 – Panorama de Pesquisas..... 44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados da Avaliação Diagnóstica..... 26

Quadro 2 – Principais Referências..... 30

Quadro 3 – Categoria, tópicos e temas a partir da análise de dados do questionário e dos encontros formativos..... 78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Participantes da Pesquisa..... 55

Figura 2 – Instrumentos de Pesquisa..... 56

Figura 3 – Procedimento para coleta de dados..... 59

Figura 4 – Gênero dos participantes..... 63

Figura 5 – Faixa etária..... 64

Figura 6 – Tempo de exercício no Magistério..... 65

Figura 7 – Tempo de exercício na Rede Municipal onde a pesquisa foi realizada..... 65

Figura 8 – Formação no Ensino Médio..... 66

Figura 9 – Formação Acadêmica no Ensino Superior..... 67

Figura 10 – Participação em Programas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores 68

Figura 11 – Participação em Programas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores em outras Redes..... 69

Figura 12 – Programas de Formação Continuada dos quais os Professores Alfabetizadores participaram..... 70

Figura 13 – Resumo do Panorama da Rede de Ensino..... 73

Figura 14 – Panorama de Dados - Alfabetização..... 74

Figura 15 – Indicador Criança Alfabetizada..... 76

Figura 16 – Esquema da Proposta de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores..... 129

LISTA DE SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	–	Comitê de Ética e Pesquisa
CNCA	–	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFL	–	Índice de Fluência Leitora
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
PME	–	Plano Municipal de Educação
PNAIC	–	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SARESP	–	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 12
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa..... 21
1.2 Delimitação do Estudo..... 23
1.3 Problema..... 25
1.4 Objetivos..... 27
1.4.1 Objetivo Geral..... 27
1.4.2 Objetivos Específicos..... 27
1.5 Organização da Pesquisa..... 27
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA REVISÃO DE LITERATURA..... 29
2.1 Formação Continuada de Professores: Alguns Conceitos, Desafios e Perspectivas..... 29
2.2 Formação Continuada do Professor Alfabetizador: Necessidades Formativas e o Complexo Processo de Alfabetizar..... 36
2.3 Desenvolvimento Profissional Docente em foco: O Professor Alfabetizador em Construção..... 40
2.4 Panorama das Pesquisas..... 43
2.5 Estudos correlatos: aproximações e distanciamentos..... 47
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS 52
3.1 Participantes..... 54
3.2 Instrumentos de Pesquisa..... 55
3.3 Procedimentos para produção dos dados..... 57
3.4 Procedimentos para análise de informações (dados)..... 59
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO..... 63
4.1 Caracterização dos Participantes da Pesquisa..... 63
4.2 Caracterização da Rede Municipal contexto da pesquisa..... 72
4.3 Análise dos Resultados..... 77
4.3.1 Necessidades formativas: o que deve ser contemplado em um programa de formação continuada?..... 80

4.3.1.1 Temas recorrentes..... 80
4.3.1.2 Lacunas apontadas nos programas de formação continuada..... 91
4.3.2 Desafios Enfrentados na Prática..... 104
4.3.2.1 Realidade na sala de aula 104
4.3.3 Programas de Formação Continuada..... 111
4.3.3.1 Relevância para a Prática Docente..... 111
4.5 – Proposta de Formação Continuada Alinhada às Necessidades Formativas dos Professores Alfabetizadores..... 126
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 134
REFERÊNCIAS..... 139
Anexo A – Termo de Compromisso do Pesquisador..... 145
Anexo B – Termo de Compromisso de Notificação..... 146
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 147
Anexo D – Ofício à Instituição..... 149
Anexo E – Termo de Autorização de Uso de Imagem..... 150
Anexo F – Termo de Autorização de Uso de Voz..... 151
Anexo G – Termo de Anuência da Instituição..... 152
Anexo H – Parecer Consubstanciado do CEP..... 153
Apêndice A – Avaliação Diagnóstica de Entrada..... 156
Apêndice B – Instruções para Aplicação e Correção da Sondagem..... 157
Apêndice C – Questionário Online de Caracterização e Seleção Dos Participantes dos Encontros Formativos..... 158
Apêndice D – Roteiro dos Encontros Formativos..... 162
Apêndice E – Painel Colaborativo Utilizado nos Encontros Formativos..... 170

1 INTRODUÇÃO

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

Paulo Freire

Impossível iniciar o relato de minha trajetória pessoal e profissional não falando sobre minha mãe, fonte de minha maior inspiração na carreira docente. Quando criança, eu estudava na mesma escola em que ela trabalhava. Aquilo me causava um certo fascínio, ela era secretária de escola e eu passava horas ali em sua sala, observando-a trabalhar, eu a via atender o telefone, datilografar documentos, atender o público no guichê e atender demandas de alunos, professores e outros funcionários da escola. Eu deveria ter entre oito ou nove anos de idade e pensava "que trabalho lindo ela faz, como as pessoas confiam nela, pedem ajuda o tempo todo, minha mãe é mesmo uma pessoa muito importante!"

Não podemos desconsiderar o contexto histórico em ter a minha mãe como inspiração e o fato dela ter sido primeiramente secretária de escola e depois professora, ter sustentado nossa família de cinco pessoas com essa profissão. Tardif (2013, p. 553) destaca com veemência a importância do trabalho feminino no desenvolvimento do ensino.

> Na verdade, atualmente, as mulheres constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória, e cerca de 90% a 95% da escola primária. Entretanto, a presença maciça de mulheres na educação não é um fenômeno recente, pois remonta ao século XIX e permanece desde então; inclusive, em alguns países, tem aumentado nos últimos trinta anos. Assim, não podemos compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino.

E assim como ela e, inspirada por ela, eu mergulhava cada vez mais fundo naquele universo e como aluna, eu me destacava participando de vários eventos esportivos e culturais que a escola oferecia, eu percebia que aquilo me mantinha mais conectada com as pessoas e percebia também que a minha mãe se orgulhava com a forma com que eu me destacava nos eventos que a escola promovia. Ao rever fontes

de minhas memórias como fotografias, cartas e certificados, percebi como a pessoa que sou hoje vem se constituindo desde a fase de estudante. Pude observar algumas fotos em que eu aparecia com um microfone na mão, em outras, hasteava uma bandeira, carregava um objeto simbólico num desfile do Dia da Independência, apresentava um teatro, declamava um poema, apresentava uma dança. Observei também certificados em concursos de redação e até mesmo premiação como a assinatura de uma revista para adolescentes por ser uma das alunas destaque da sétima série. Eu não estava passando pela escola porque era obrigada a passar, eu vivia a escola intensamente e aproveitava da melhor forma possível tudo o que ela tinha para me oferecer.

Logo depois que terminei o Ensino Médio, prestei concurso para secretária de escola do município onde moro. Não foi difícil para mim, eu fui uma aluna dedicada, tinha bons conhecimentos dos conteúdos propostos no edital por isso passei bem classificada entre as vagas.

Minha maior surpresa foi que quando fui chamada pela área de Recursos Humanos, fui comunicada que a vaga que me esperava era em uma escola, onde a secretária que lá estava iria sair para ser professora em outra escola, pois também havia prestado o mesmo concurso que eu, mas para o cargo de professor.

Que notícia linda foi aquela que recebi, a secretária que precisava alçar novos voos era justamente a minha mãe, eu tinha apenas dezenove anos e estava indo ocupar o lugar da pessoa que eu tanto admirava. Era um misto de alegria, satisfação, mas também um certo receio em não conseguir suprir todas as demandas necessárias para manter tudo em ordem.

A minha sorte foi que eu pude continuar aprendendo com ela, que, pacientemente, me auxiliava nas tarefas mais complexas como folha de pagamento, histórico escolar, documentos e relatórios mais detalhados. Ela me auxiliava aos finais de semana com os documentos que eu levava para casa e algumas vezes íamos até a escola aos sábados, onde ela me demostrava na prática como proceder.

Enquanto eu exercia a função de secretária de escola, observava de perto a prática das professoras das crianças pequenas. Admirava tanto a maneira como elas conduziam as crianças, desde a formação da fila até a entrada na sala. Quanto carinho elas recebiam daquelas crianças. Como era bonito ver a maneira como elas se

referiam às crianças, a preocupação que elas tinham, o conhecimento pedagógico, conheciam profundamente cada um de seus alunos.

Motivada por essas observações e pelas minhas vivências, logo eu estava fazendo minha matrícula para o curso de Letras, o tão sonhado curso de Letras. Era um universo apaixonante demais para mim. Tudo que eu amava ler, estudar, me aprofundar estava impregnado naquele currículo. Eram horas e horas debruçada sobre os célebres autores da Literatura Portuguesa, Inglesa e Brasileira. O estudo mais aprofundado sobre a língua, suas nuances, estrutura, análise sintática, estilística, semântica faziam de mim uma pessoa melhor, uma profissional mais engajada, já que em minhas atribuições como secretária de escola, eu produzia muitos relatórios, atas e elaborava documentos que exigiam aquele conhecimento.

Sobre a docência, eu passei a ter um olhar muito mais apurado em relação à prática dos professores, percebia com atenção que práticas eram bem-sucedidas e quais, pelo contrário, geravam resultados ruins como reclamação de pais e da equipe gestora, sala de aula desmotivada e indisciplinada, professor desmotivado e apático.

Eu me considerava numa posição muito privilegiada em relação aos meus colegas do curso que não tinham a oportunidade de vivenciar a realidade de uma escola de forma assim tão intensa, eu sentia que tinha parte do caminho andado, já que de acordo com Tardif; Raymond (2000, p. 217),

> Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc.

A partir do momento em que me tornei aluna do curso de Letras, eu fiz do meu local de trabalho meu laboratório, tive o privilégio de poder observar na prática o que eu aprendia na Universidade. Eram conversas intermináveis com os professores, troca de experiências, eles também gostavam de ouvir sobre o que eu estava aprendendo a respeito do componente deles.

> A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem. (Tardif e Raymond, 2000, p. 225)

E assim eu continuei a aprender na prática durante meu horário de trabalho e constituir-me como professora na graduação do curso de Letras. Foram quatro anos incríveis, de muito aprendizado, de descobertas, de vislumbrar novas possibilidades, de deleitar-me com mares nunca antes navegados. Eu ouso dizer que foram os quatro anos mais incríveis de minha vida. Pelas coisas que aprendi, pelas pessoas que conheci e pela certeza que eu tinha de ter feito a escolha certa. Não se tratava de um curso que estava na moda ou que daria um bom retorno financeiro. Tratava-se da minha escolha profissional, da minha escolha de vida.

Assim que concluí o curso que amava, eu fui dar aula de Língua Portuguesa para os alunos do Ensino Fundamental dos anos finais. Eu não sabia exatamente como lidar com os problemas de disciplina daquelas turmas de adolescentes e sentia que minhas aulas não tinham o rendimento que poderiam ter. Para melhorar aquele cenário, eu utilizava estratégias diferenciadas, metodologias ativas, mesmo sem saber a teoria que as embasavam. Isso mantinha os alunos interessados fazendo com que eles ficassem engajados em minhas aulas “diferentes” e não perdessem tempo com conflitos e conversas desnecessárias.

Conforme destacado por Tardif; Raymond (2000) os eventos que ocorrem durante a fase inicial da carreira docente exercem um papel crucial na aprendizagem profissional dos professores. Os autores apontam que, para os docentes que alcançam uma estabilidade no emprego, as bases dos saberes profissionais parecem ser construídas nos primeiros anos de docência. Eles afirmam que o início da carreira é um período crítico em relação às experiências anteriores e aos ajustes necessários frente à complexidade do trabalho docente. Os primeiros anos de exercício da profissão têm um impacto decisivo na forma como a prática pedagógica é moldada e como a identidade do docente é construída.

Ainda assim, eu sentia que mantê-los engajados exigia de mim muita energia e esforços. Eu sonhava com aulas mais leves, alunos mais apaixonados e interessados. Lá estava eu diante do choque de realidade que Huberman (2000) tão brilhantemente descreve em sua obra.

Numa certa ocasião, estavam precisando de uma professora eventual para uma sala de segundo ano do Ensino Fundamental, embora eu não tivesse a formação necessária para trabalhar com aquela turma, eu me coloquei à disposição para ficar

com eles enquanto a escola não encontrasse um professor pedagogo. Foi nesse episódio que minha história na docência mudou!

Eu me senti tão apaixonada por aquelas crianças. Os olhinhos delas brilhavam quando eu estava explicando os conteúdos, dando alguma orientação ou, simplesmente, formando uma fila para a entrada ou saída da sala. Nossos momentos de leitura coletiva eram os mais aconchegantes e inspiradores para mim, eu via aqueles rostinhos atentos, curiosos. Eles queriam ver as ilustrações, conversávamos sobre as características dos personagens e sobre finais inusitados que eles iam imaginando.

Eu havia encontrado crianças que, assim como eu, tinham interesse genuíno pela educação, gostavam de literatura, de boas histórias. Não havia esforço em colocar em prática aquilo que eu planejava para eles, pelo contrário, eles me instigavam e me faziam preparar aulas mais bem elaboradas e com atividades mais dinâmicas. Me recordo que tínhamos um combinado, que eu ensinaria algumas palavras em Língua Inglesa ao final de nossa aula, cerca de cinco ou seis palavras por dia. Aquele momento era tão especial e valoroso para eles, estávamos construindo nossa relação de trocas e parcerias. Eles se gabavam entre os colegas de outras turmas porque a professora deles sabia Inglês e estava ensinando para eles.

Como relatei anteriormente, eu não tinha a formação que precisava para dar aula para aquela turma de segundo ano, mas fiquei ali durante alguns meses, pois era no período em que eu não tinha aulas de Língua Portuguesa nos anos finais. Isso me levava sempre a comparar como estar com as crianças pequenas me fazia mais feliz do que estar com os adolescentes. Eu havia encontrado um novo caminho na docência: ser professora dos anos iniciais.

Foi assim que me matriculei no curso de Pedagogia na Universidade Nove de Julho. Foi um período também muito proveitoso para mim. E enquanto eu cursava, continuava a dar aulas eventuais nas salas dos anos iniciais. Mais uma vez, fui colocando em prática com as crianças aquilo que ia aprendendo na Universidade. Foi a experiência com as crianças pequenas que me fez refazer mais uma vez a minha rota na carreira.

Shulman (1987 *apud* Almeida *et al.* 2019), explica esse processo como um momento de reflexão que vem da análise crítica e a nova compreensão, quando se chega a um novo início.

> Quando o professor olha para o processo que ocorreu e o reconstrói, reatua e/ou recaptura os eventos, as emoções e os resultados obtidos, há reflexão. A revisão e a análise crítica sobre a ação pedagógica exigem também o uso de conhecimentos específicos para examinar o próprio trabalho em face dos fins estabelecidos. Esse processo, segundo Shulman (1987), pode ser feito pelo professor sozinho ou com seus pares, recorrendo a registros ou apenas à memória. Por fim, o último momento do ciclo diz respeito à nova compreensão, quando se chega a um novo início, a uma compreensão enriquecida dos objetivos do ensino, do conteúdo a ser ensinado, das estratégias empregadas e também dos alunos, configurando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens pautadas na experiência. (Almeida *et al*, 2019, p. 138)

Durante o curso de Pedagogia e após sua conclusão, eu me dediquei inteiramente a prestar concursos para os anos iniciais. Era uma questão de honra e sobrevivência, eu precisava refazer meu caminho novamente e isso incluía conseguir um cargo como professora dos anos iniciais. Fiz várias provas e fui chamada em alguns municípios que eu acabava não assumindo por achar que a distância não compensava, ou que o custo de vida seria muito alto por se tratar de cidades turísticas.

Mas enquanto eu fazia essas provas, eu me preparava para a prova do concurso público o qual eu almejava passar e assumir meu tão sonhado cargo de servidora pública em minha cidade. Esse concurso ainda não tinha data marcada, mas eu sabia que logo chegaria a minha oportunidade. E tudo correu como eu havia planejado! Um ano após concluir o curso de Pedagogia eu estava assumindo o cargo de Professora dos anos iniciais do município de Taubaté, onde permaneço até hoje.

Após ingressar como professora estatutária, eu dei sequência em minha formação continuada com cursos de pós-graduação e cursos de curta duração, seminários, palestras, workshops, entre outros. Eu percebia que estava precisando me aprofundar em determinado assunto por conta de algum aluno ou situação que estava enfrentando e ia em busca de formação e informações.

Foi assim que me tornei especialista em Alfabetização e Letramento (minha paixão na área da docência), pós-graduada em Educação Especial e Psicopedagogia Clínica e Institucional (gratidão aos meus alunos atípicos que me ensinaram muito mais do que os cursos que realizei nesta área) e pós-graduada em Gestão Escolar.

> A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola. (Marcelo Garcia, 1999, p. 22)

Apesar de ter percorrido diferentes caminhos em minha formação continuada, cabe ressaltar que foi na área de Alfabetização e Letramento que eu me encontrei. Foram anos trabalhando com as turmas do primeiro ao terceiro ano e salas de recuperação paralela. Alfabetizar se tornou uma espécie de poder “mágico” para mim, uma satisfação inigualável acompanhar o desenvolvimento de uma criança ao longo de sua jornada de descoberta das letras, palavras, textos e narrativas.

Mesmo tendo experenciado tantas situações e experimentado vários lugares na docência como Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Finais e até mesmo Ensino Médio, eu posso dizer com clareza que nada se compara à sensação de alfabetizar uma criança ou até mesmo um adolescente.

Inquietações do tipo: como as crianças aprendem o código escrito? Como fazem suas conexões? Quais práticas o professor alfabetizador deve utilizar para que os alunos aprendam da forma mais confortável e estimulante possível? Me levaram ao aprofundamento deste tema e aos inúmeros cursos, seminários, palestras e webinários dos quais participei. Há sempre algo a apender!

No campo da alfabetização, conforme afirma Cagliari (2009), quanto mais conhecimento do professor, mais agradável a caminhada.

> O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de caminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais (Cagliari, 2009, p. 6).

Já não exerço mais a função de professora, e sim, de Formadora de Professores Alfabetizadores na Secretaria de Educação. Embora eu tenha plena consciência que sou e sempre serei a professora Fernanda e que meu local de origem é o coração da sala de aula, que estar em outras funções são apenas condições temporárias, eu me orgulho do lugar que ocupo hoje, sei que é resultado de meus esforços e minha dedicação enquanto professora. Sei que, de alguma maneira, eu continuo a contribuir com a educação de meninos e meninas das nossas escolas públicas, porém desta vez, sempre multiplicando pela quantidade de alunos que tem cada professor alfabetizador com o qual eu tenho contato.

Com a Formação de Professores Alfabetizadores sou diariamente desafiada a repensar meus caminhos, minha prática e, principalmente, as necessidades formativas que cada grupo e/ou cada momento exige.

Pensar nas necessidades formativas do grupo de professores alfabetizadores não é algo simples. São aproximadamente 300 professores em diferentes momentos de suas carreiras, com diferentes formações acadêmicas e diferentes turmas. Todas essas peculiaridades precisam ser reconhecidas e validadas nesse espaço de Formação Continuada para que ela atinja os objetivos propostos.

De acordo com Imbernón (2010, p. 15), a educação e a formação docente devem romper com a forma de pensar linear que leva a analisar o progresso e a educação de maneira unificada.

> É difícil, com um pensamento educacional único predominante (currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos, etc.), desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professor e descobrir outras maneiras de ver a educação e interpretar a realidade. A educação e a formação docente devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não.

É nesse caminhar que me redescubro a cada dia, a cada encontro formativo, ouvindo as necessidades de cada professor, suas angústias, seus anseios. Penso que ainda tenho muito a avançar enquanto formadora, mas tenho consciência das contribuições que tenho entregado aos nossos docentes. Não estou ainda no lugar em que gostaria de estar, mas já não me encontro na linha de partida.

Essa experiência em busca de conhecimento e novos saberes fez com que eu me aprofundasse nesse contexto sobre os baixos índices apontados nas pesquisas sobre crianças em fase de alfabetização e um questionamento constante: Por que, conforme aponta o Quadro 1, na página 25 dessa pesquisa, quase metade das crianças matriculadas nas salas de alfabetização não são alfabetizadas na idade correta?

Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 25) “a formação por objetivos propõe-se a formar técnicos competentes, capazes de desempenhar uma tarefa com eficácia. O formador, dentro deste enfoque, é considerado um instrutor com conhecimentos especiais”.

Anseio, de certa forma, retribuir à minha instituição os recursos financeiros que estão investindo em minha formação. Pensar em um programa de formação continuada para os professores alfabetizadores, analisar as necessidades formativas indicadas por eles em nossos encontros, coleta e análise de dados é o que me move neste momento e me faz acreditar que a qualificação adquirida no mestrado profissional será um diferencial na educação do nosso município.

A formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil é tema de inúmeras pesquisas e muitos esforços são empenhados na elaboração e implementação de programas voltados para este público. Isso ocorre nas esferas: municipais, estaduais e nacional. Embora muitos esforços sejam empenhados, este tema continua sendo um desafio na área da educação, pois há muito a ser explorado nesse campo que impacta diretamente nas práticas docentes e, consequentemente, nos resultados obtidos em relação ao desempenho dos estudantes.

Ao investigar as necessidades formativas de professores alfabetizadores e apresentar uma proposta de formação continuada de forma colaborativa, a pesquisa buscou contribuir para a melhoria da qualidade da educação, particularmente no processo de alfabetização, etapa crucial para o desenvolvimento educacional. Essa contribuição está alinhada às metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 que visa "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", especialmente as que tratam da garantia de qualidade na educação básica, da formação de professores e da redução de desigualdades educacionais.

Segundo Marcelo Garcia (1999), a formação de professores deve atender às necessidades formativas dos profissionais, abordando tanto os aspectos pessoais como os profissionais, levando em conta suas necessidades e interesses, e adaptando-se ao ambiente em que atuam. Isso implica estimular a participação ativa e a reflexão crítica, ao mesmo tempo em que permite questionar suas práticas de ensino. Para que um programa de formação seja eficaz, é fundamental levar em consideração as demandas dos professores, incluindo seus interesses, conhecimentos prévios, motivações, necessidades, experiências e opiniões.

Nesse sentido, certamente, o Mestrado Profissional em Educação e, principalmente, a linha de pesquisa que escolhi trilhar irão me auxiliar muito a qualificar esse trabalho de Formação Continuada dos professores alfabetizadores em nossa

Rede Municipal. A formação continuada de professores alfabetizadores insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional e tem como foco a formação continuada de professores alfabetizadores, suas necessidades formativas e o impacto da formação continuada em seu desenvolvimento profissional.

Levando em consideração que no município onde a pesquisa foi realizada não há um programa de formação continuada para professores alfabetizadores e que isso configura uma lacuna no desenvolvimento profissional docente, o tema desta pesquisa se mostra pertinente e pode trazer contribuições significativas para a rede de ensino na qual os professores participantes atuam.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

A formação continuada de professores alfabetizadores requer um olhar atencioso e crítico no que diz respeito às suas necessidades formativas. É preciso empenhar muitos esforços, para que os professores já tão sobrecarregados, não vejam o momento de formação continuada como mais uma obrigação a ser realizada e sim, que a entendam como direito, como parte de sua qualificação e profissionalização, bem como possibilidade de melhoria de sua prática docente e, consequentemente, da aprendizagem dos alunos.

Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 196), os cursos de formação continuada devem, necessariamente, abordar conhecimentos teóricos, pois estes são fundamentais, no entanto não podem deixar em segundo plano a prática.

> Diferentemente das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores.

De acordo com os autores, a formação continuada tem maior eficácia quando considera os processos que ocorrem na escola e o cotidiano do professor. Sendo assim, integrar a teoria com a prática pode resultar em uma experiência de desenvolvimento profissional mais eficaz, prometendo alcançar maior sucesso nas atividades realizadas em sala de aula.

Uma formação continuada que não considera as demandas formativas reais que surgem no dia a dia da sala de aula e da escola não se mostra efetiva.

Portanto, é necessário buscar uma abordagem sistemática e planejada, com o propósito de sustentar o crescimento profissional dos educadores e aprimorar a qualidade das práticas pedagógicas.

Quando a formação continuada parte das necessidades formativas dos professores e temos um roteiro desenhado coletivamente, é mais provável que este exercício de tomada de consciência aconteça e possibilite um olhar mais amplo para o processo de ensino e aprendizagem.

É necessário que o professor compreenda que a formação se trata de política pública, que deve ser permanente, uma constante. Da mesma forma é imprescindível que as secretarias de educação se preocupem com a formação dos professores, consultando-os, ouvindo-os, para que não seja imposta uma proposta que não esteja de acordo com as necessidades de seus professores.

É importante lembrar que a formação de professores é um direito, o que indica a obrigação das secretarias em proporcionar desenvolvimento profissional aos seus docentes. Não se trata de preencher lacunas deixadas pela formação inicial, mas sim, de uma constante profissionalização e qualificação as quais os professores têm direito, posto que entendemos como desenvolvimento profissional o contínuo que se inicia na formação inicial e é continuado ao longo da carreira.

No município em que a pesquisa foi realizada, o Plano Municipal de Educação (PME), apregoa, em sua meta 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 2º (segundo) ano do Ensino Fundamental”, tem como prazo o ano de 2026 e estabelece em sua estratégia 5.6

> Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) alfabetizadores (as), com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre

> programas de pós-graduação e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização, viabilizando o oferecimento de cursos de aperfeiçoamento ao (à) professor (a) alfabetizador (a) e fazendo parcerias com os cursos de licenciaturas como forma de fomentar o estágio em projetos desenvolvidos nas salas de alfabetização (Taubaté, 2015, p. 249).

Essa diretriz está alinhada às políticas nacionais, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), que busca garantir que todas as crianças desenvolvam as competências básicas de leitura e escrita dentro do ciclo de alfabetização. No entanto, para que essa meta seja efetivamente alcançada, é necessário um olhar mais aprofundado sobre os desafios que impactam o processo de alfabetização.

O cumprimento da meta 5 do PME não pode ser visto como responsabilidade exclusiva dos professores alfabetizadores, mas sim como um compromisso coletivo que envolve gestores educacionais, famílias, políticas públicas e condições institucionais específicas. A formação docente deve ser acompanhada por políticas de suporte à prática pedagógica, garantindo não apenas o desenvolvimento profissional do professor, mas também a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Assim, mais do que uma diretriz formal, a alfabetização na idade certa deve ser compreendida como um desafio que exige investimentos concretos, monitoramento contínuo e ações que favoreçam o ensino e a aprendizagem dentro das particularidades do contexto local.

Portanto, investigar as necessidades formativas de professores alfabetizadores e estabelecer conexão com uma proposta de um programa de formação continuada no município onde se dá a pesquisa poderia promover encontros formativos mais significativos e eficazes que realmente qualificassem a prática docente, o desenvolvimento profissional e, consequentemente, a aprendizagem dos estudantes.

Embora a formação continuada de professores não seja a única problemática da alfabetização, já que a questão envolve temas sociais e políticos, a pesquisa aqui apresentada traz este recorte no sentido de mostrar este tema como um fator de contribuição na melhoria da qualidade da educação.

1.2 Delimitação do Estudo

A pesquisa foi realizada numa dada Rede Municipal de Ensino num município do Vale do Paraíba Paulista que fica localizado à 130 km da capital do Estado de São Paulo, conta com 310.739 habitantes, segundo dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2023.

A referida Rede se Ensino é composta por 70 escolas de Educação Infantil, 57 escolas de Ensino Fundamental e 05 unidades de Ensino Médio. Os participantes-colaboradores do estudo foram professores das salas de alfabetização (1º e 2º ano), bem como professores das salas de recuperação paralela, já que estes profissionais atuam diretamente com os alunos em fase de alfabetização e vivenciam cotidianamente os desafios relacionados à prática de alfabetizar.

Para ilustrar o cenário educacional do município objeto dos estudos, segue tabela com dados do último censo realizado pelo IBGE em 2023.

Tabela 1 – Cenário Educacional do município pesquisado

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	98,1
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	6,1
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	5,2
Matrículas no ensino fundamental [2023]	37.843 matrículas
Matrículas no ensino médio [2023]	12.519 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2023]	1.962 docentes
Docentes no ensino médio [2023]	829 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2023]	93 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2023]	42 escolas

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023). Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/panorama . Acesso em 18 set. 2024.

Observar os dados do censo é essencial para compreender o cenário educacional do município onde a pesquisa foi realizada. Os dados evidenciam que se trata de uma rede de ensino numerosa, o que impõe desafios à gestão educacional e

ao trabalho docente, especialmente no que se refere ao acompanhamento individualizado da aprendizagem dos alunos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) registrado no município indica 6,1 nos anos iniciais e 5,2 nos anos finais, valores que refletem uma queda ao longo do percurso educacional.

1.3 Problema

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador de todo o território nacional, no que diz respeito às habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada etapa do processo educativo, define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até final do segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever.

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2017, p. 59)

No entanto, de acordo com a pesquisa Alfabetiza Brasil, divulgada em 31 de maio de 2023, pelo MEC e pelo Inep, 56,4% dos estudantes brasileiros não são considerados alfabetizados ao final do 2º ano.

Na rede de ensino onde a pesquisa foi realizada, constatou-se que 40% dos alunos não são considerados alfabéticos ao final do 2º ano. Dados comprovados pela avaliação em rede realizada no início do ano letivo de 2023 pelos estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, como demonstra o quadro a seguir.

A avaliação em rede realizada nas salas de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), trata-se de uma sondagem das hipóteses de escrita. O professor dita 4 palavras (uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba) e uma frase. A partir da produção dos estudantes, eles são classificados pelo professor em uma das hipóteses de escrita (pré-silábico, silábico com valor, silábico sem valor e alfabético).

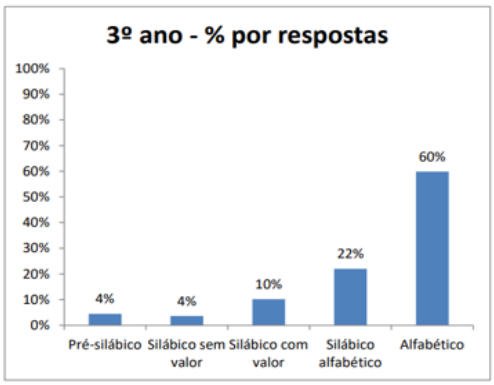
Para aplicar a avaliação diagnóstica e classificar os estudantes, os professores seguem um documento norteador da secretaria municipal de educação intitulado “Instruções para aplicação e correção da sondagem”, que se encontra como modelo nos apêndices A e B, nas páginas 156 e 157 desta dissertação.

Quadro 1 – Dados da Avaliação Diagnóstica realizada pelos alunos do 3º ano no início do ano letivo

3º ano – Avaliação Diagnóstica em Rede realizada em fevereiro de 2023

HIPÓTESE DE ESCRITA

Total de respostas	Pré-silábico	Silábico sem valor	Silábico com valor	Silábico alfabético	Alfabético
2832	126	102	287	622	1695
% por respostas	4%	4%	10%	22%	60%





Fonte: Secretaria Municipal de Educação. SEED (2023).

É importante destacar que o município não mede o percentual de alunos alfabetizados, mas sim as hipóteses de aquisição da escrita, conforme descrito na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que será aprofundada ao longo desta pesquisa. No entanto, é importante esclarecer que alunos em nível alfabético não são necessariamente, alfabetizados. De acordo com Morais (2012), alunos alfabetizados são aqueles que, além de dominarem o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), demonstram capacidade de ler e escrever pequenos textos de gêneros que foram apresentados.

Além disso, conforme Soares (2011), estar alfabetizado implica não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também a aplicação dessas competências nas demandas sociais. O alfabetismo, segundo a autora, possibilita a inserção ativa do indivíduo na sociedade, contribuindo para o exercício pleno da cidadania.

Levando em consideração que o mapeamento é realizado com base nas hipóteses de escrita, seria inadequado considerar que 60% dos alunos alfabéticos são, necessariamente, alfabetizados. Sendo assim, o quadro evidencia que o município está distante de cumprir a meta de alfabetizar todas as crianças até o final do segundo ano.

Desse modo, a formação continuada de professores alfabetizadores, de forma contínua e sistemática, levando em consideração as necessidades formativas dos professores, pode ser uma possibilidade para melhorar este cenário, no sentido de qualificar a prática docente.

Diante do exposto, a pesquisa objetiva responder a seguinte pergunta: **Quais são as necessidades formativas apontadas pelos professores alfabetizadores para que eles possam qualificar sua prática docente, dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional e, consequentemente, melhorar o desempenho dos alunos em fase de alfabetização?**

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar as necessidades formativas de professores alfabetizadores que atuam nas salas do 1º e 2º ano e salas de Recuperação Paralela do Ensino Fundamental.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Compreender quais foram as experiências vivenciadas por esses professores em Programas de Formação Continuada que impactaram suas práticas docentes e que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional docente;

- Realizar encontros formativos nos quais serão discutidas práticas exitosas experenciadas pelos participantes e relevância dos temas levantados no questionário inicial como principais necessidades formativas;

- Elaborar colaborativamente uma proposta de formação continuada que esteja alinhada às necessidades formativas do corpo docente que será apresentada em um e-book.

1.5 Organização do Trabalho

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de Formação Continuada, Professores Alfabetizadores, Necessidades Formativas e Desenvolvimento Profissional Docente. Aborda também pontos relevantes referentes aos temas da pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, são apresentados os resultados encontrados. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, são apresentadas uma revisão de literatura sobre Formação Continuada de Professores, com ênfase nos Professores Alfabetizadores, suas necessidades formativas e o desenvolvimento profissional docente. Serão destacados autores que fundamentam teoricamente a pesquisa, refletindo sobre a importância de uma formação docente que considere as especificidades da alfabetização, buscando integrar conceitos e práticas pedagógicas que atendam às demandas formativas dos profissionais da educação. Em seguida, um panorama do levantamento realizado nos principais repositórios de pesquisas com descritores e apresentação de sete pesquisas correlatas.

2.1 Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, desafios e perspectivas

No contexto brasileiro da docência, a formação continuada dos professores desempenha um papel crucial, influenciando não apenas o envolvimento dos educadores em sua profissão, mas também impactando diretamente o envolvimento dos alunos em seus processos de aprendizagem e na qualidade global do ensino-aprendizagem.

Ainda assim, é importante ressaltar que embora um dos caminhos essenciais para alcançar uma educação de qualidade seja investir em uma formação docente que atenda, de forma genuína, às necessidades de aprendizagem dos educadores, considerando o contexto de seu trabalho, as ações implementadas no processo de formação docente, isoladamente, não garantem a solução de todos os desafios educacionais. Como afirma Gatti (2011, p. 196)

> A melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação.

No entanto, no contexto dessa pesquisa e no recorte dos estudos apresentados, a formação continuada se destaca como uma potente ferramenta para qualificar a prática docente, especialmente no campo da alfabetização. Esse processo de formação oferece aos professores oportunidades de aprofundar seus conhecimentos sobre os diferentes métodos e abordagens pedagógicas voltadas para a alfabetização, permitindo-lhes refletir sobre suas práticas e adaptá-las às necessidades de seus alunos. Além disso, ao proporcionar uma base teórica consistente e experiências práticas alinhadas às demandas reais da sala de aula, a formação continuada promove o desenvolvimento de estratégias para lidar com os desafios de ensinar a ler e a escrever, considerando as especificidades culturais, sociais e econômicas dos contextos escolares.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 representam os pilares fundamentais para a formulação de novas políticas voltadas à formação de profissionais da educação no Brasil. Esses marcos legais estabelecem os princípios, as garantias e as diretrizes que orientam tanto as ações das instituições de ensino responsáveis por essa formação quanto as iniciativas dos setores governamentais encarregados de implementar tais políticas, especialmente por meio de programas e projetos específicos.

A LDBEN/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), legislação que estabelece as normas e diretrizes para a educação no país, aborda a formação continuada de professores como parte integrante do processo de desenvolvimento profissional. Destacamos, nos próximos trechos, alguns pontos relevantes sobre a formação continuada de professores presentes na referida legislação.

O artigo 61 menciona que a formação de profissionais da educação, incluindo a formação continuada, deve ser regulamentada pelos sistemas de ensino, assegurando uma base nacional comum e uma formação específica a depender da modalidade da educação e das características do aluno. O parágrafo único destaca a importância de se garantir aos profissionais da educação, no exercício do magistério, a participação em programas de formação continuada.

> Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.
> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
> V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.
> **Parágrafo único**. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996).

O artigo 67 destaca a importância da formação continuada dos profissionais da educação, incluindo os professores. Ele ressalta que essa formação deve ser realizada de acordo com as necessidades do sistema de ensino e da escola.

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III - piso salarial profissional;
> IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

O artigo 87 menciona a responsabilidade da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, em estabelecer mecanismos e instrumentos para garantir a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

> § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.
> § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:
> II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
> III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
> IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (Brasil, 1996).

Além da LDB, outras normativas e políticas educacionais abordam aspectos específicos relacionados à formação continuada de professores, como resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e programas desenvolvidos pelos órgãos responsáveis pela educação em diferentes níveis governamentais.

Para Chimentão (2009), o termo "formação continuada" refere-se ao processo contínuo de elaboração e construção de conhecimento, sem interrupções. Em termos de profissionalização docente, isso engloba estudos realizados pelos professores após a formação inicial, como cursos de magistério ou licenciatura. No entanto, muitas vezes, as formações continuadas se concentram na transmissão de informações, negligenciando a necessidade de promover encontros formativos que estimulem a reflexão, a pesquisa e o contato com novas concepções.

> A nosso ver, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola (Chimentão, 2009, p. 3).

Nóvoa (2022), aborda os desafios e as necessidades de reformulação da formação docente em meio às transformações estruturais da escola contemporânea. Segundo o autor, a escola, concebida em sua forma tradicional no século XIX, atravessa uma crise que não se resolve apenas com ajustes, mas exige uma verdadeira metamorfose institucional. Nesse contexto, a formação de professores precisa ser repensada para responder às novas demandas educacionais e sociais, integrando de maneira equilibrada teoria e prática, ciência e humanismo, com vistas

a fortalecer a profissionalização do magistério e sua relevância na construção de uma educação democrática e inclusiva.

> Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. Fazer esta afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso da formação inicial) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícias à formação dos professores no século XXI. Precisamos, pois, de reconstruir estes ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (Nóvoa, 2019, p. 7).

O autor enfatiza, ainda, a necessidade de superar dicotomias históricas na formação docente, propondo a criação de espaços institucionais híbridos, que conectem o saber acadêmico às práticas pedagógicas escolares. Nóvoa também alerta para os riscos da desprofissionalização, intensificados pela privatização da educação e pela redução dos processos formativos a treinamentos tecnicistas. Em contraposição a essas tendências, defende um modelo de formação contínua, articulado e focado na inovação pedagógica, no compromisso público e na valorização da docência como uma dimensão coletiva e transformadora. Essa perspectiva reforça a centralidade do professor na reinvenção da escola e no fortalecimento de seu papel como agente essencial na promoção de aprendizagens significativas e na construção de uma sociedade mais justa.

Saviani (2011) defende que a formação do professor deve ser vista como um processo permanente de aprendizagem. Imbernón (2010) a define como toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, conhecimento e atitudes dos professores em exercício. Pimenta (2012) a vincula à prática docente e pedagógica, considerando seus contextos. Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020) descrevem como um processo contínuo de aprendizagem alinhado às necessidades formativas dos professores.

De acordo com Saviani (2011), a formação inicial funciona como o ponto de partida, enquanto a formação continuada precisa se estender ao longo de toda a carreira docente. Esse processo é crucial para que os professores se atualizem, ampliem seus conhecimentos e desenvolvam novas habilidades. Saviani defende que

o docente deve estar sempre disposto a aprender, dedicando-se à atualização constante e à reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas.

Imbernón (2010) argumenta que a profissão docente não pode mais se restringir à mera transmissão de conteúdos acadêmicos, nem à reprodução do conhecimento hegemônico e das funções básicas. Segundo o autor, a complexidade crescente das sociedades humanas exige que a docência também se torne mais sofisticada e diversificada, acompanhando os processos evolutivos educacionais.

O protagonismo é ressaltado por Imbernón (2010, p. 80) como:

> [...] necessário e, inclusive, imprescindível para se poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e para os professores se desenvolverem pessoal e profissionalmente. Se os educadores forem capazes de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode ajudá-los a legitimar, modificar ou destruir tal concepção.

Diante do que explicam os autores, percebe-se que a escuta, nos momentos de formação continuada, a troca de experiências e o diálogo, somados a pautas formativas que atendam às necessidades reais dos professores, mostram-se mais eficazes. Para que essa transformação ocorra, é necessário alinhar os modelos de formação docente a essa perspectiva. Isso exige uma abordagem mais integrada, que vá além da transmissão de conhecimentos teóricos, incluindo o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, competências socioemocionais, pensamento crítico e a análise reflexiva da prática. Diante dos desafios apresentados, surge a necessidade de repensar as propostas formativas. A frequente oferta de formações desconectadas da realidade dos professores demonstra a importância de uma abordagem centrada na escola. Espera-se uma formação que faça sentido, influenciando diretamente a prática educativa, permitindo aos professores identificar e discutir suas práticas, desafios e soluções.

Moriconi *et al.* (2017) reforçam a importância de práticas eficazes, evidenciando que a formação continuada deve ser avaliada pelos resultados tangíveis, tanto na ação docente quanto no desenvolvimento discente. A eficácia da formação continuada reside em diversos elementos: o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, a utilização de metodologias ativas, a colaboração profissional, a duração prolongada do processo formativo e a coerência com políticas educacionais. Esses elementos são importantes para as construções de práticas pedagógicas exitosas e, por conseguinte, para o aprimoramento das aprendizagens dos alunos.

Conforme Moriconi *et al.* (2017), práticas de Formação Continuada bem-sucedidas são aquelas que consideram a característica de avaliar seus resultados. Isso implica em obter um diagnóstico positivo em relação ao impacto do processo de formação tanto no desempenho dos professores quanto no desempenho dos estudantes. No que se refere aos educadores, os efeitos positivos se manifestam na aquisição de conhecimentos ao longo das formações, no aumento do comprometimento com suas responsabilidades profissionais e na melhoria das abordagens pedagógicas.

> [...] todos os fatores que a formação continuada deve considerar e com os quais deve se relacionar para ser coerente apontam para a necessidade de compreender a formação continuada de professores como uma política pública que, como tal, deve: estar alinhada, integrada e articulada às políticas públicas mais amplas (nos planos nacional, estadual e municipal), bem como ao projeto pedagógico da escola, orientando-se por seus objetivos; partir de um diagnóstico acurado acerca das questões a serem tratadas; considerar as condições para viabilizar a participação dos atores-chave; levar em conta as necessidades e interesses dos atores-chave para favorecer seu engajamento; ser planejada, acompanhada, avaliada e revisada (se assim for necessário), para assegurar que os objetivos pretendidos sejam alcançados (Moriconi *et al*, 2017, p. 55).

Desta maneira, a formação continuada se torna um dos requisitos essenciais para a transformação do professor. Isso ocorre por meio do engajamento no estudo, na pesquisa, na reflexão e no contato constante com novas concepções, fornecidas pelos programas de formação continuada. A mudança no modo de pensar e realizar práticas pedagógicas torna-se mais desafiadora para o professor caso ele não tenha a oportunidade de vivenciar novas experiências, realizar pesquisas inovadoras e explorar novas formas de enxergar e conceber a dinâmica escolar.

É válido ressaltar que, como aponta a LDBEN 9394/96 e como corroboram os autores citados neste subitem, a formação continuada dos professores desempenha um papel essencial na promoção da qualidade do ensino. Superar desafios e adotar abordagens mais alinhadas à realidade escolar são passos cruciais para garantir que essa formação seja eficaz, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional dos educadores e, consequentemente, para o sucesso educacional dos estudantes.

Sendo a Lei aqui citada implementada em 1996, fica aqui a indagação da qual emerge essa pesquisa: Por que ainda não existe um programa estruturado de formação continuada para professores alfabetizadores no município pesquisado? Por que a Rede Municipal objeto dessa pesquisa fica à mercê da adesão de Políticas Públicas verticalizadas que são sempre descontinuadas quando ocorrem mudanças nas esferas nacional e/ou estadual?

Nas próximas seções, serão abordadas as especificidades do professor alfabetizador e suas necessidades formativas.

2.2 Formação continuada do professor alfabetizador: necessidades formativas e o complexo processo de alfabetizar.

A qualidade da alfabetização no Brasil tem sido um tema de debate intenso há várias décadas, conforme aponta Soares (2011). O foco desses debates tem sido principalmente na avaliação do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. A partir da década de 1990, as políticas públicas começaram a incorporar avaliações de desempenho dos alunos, com a finalidade de gerar indicadores que pudessem embasar a criação de programas de formação docente. Essa mudança de perspectiva gerou um aumento na visibilidade do debate sobre a alfabetização, mas também revelou desafios em relação à adequação dos programas de formação às necessidades reais dos professores.

Falar sobre alfabetização na perspectiva da formação de professores alfabetizadores requer uma abordagem sobre temas específicos da área. Nesse sentido, Soares (2011, p. 14), reforça que

> Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, materiais e meios.

O processo de alfabetização, como aponta Soares (2011), é marcado por sua complexidade e abrange questões que continuam sendo amplamente debatidas de maneira cíclica. Entre os principais pontos, destacam-se os seguintes: a busca por métodos eficazes para o ensino inicial da leitura e da escrita; a compreensão da

escrita alfabética como um sistema de representação linguística, e não apenas um código; e a necessidade de que o docente possua um conhecimento aprofundado sobre os processos envolvidos na alfabetização, incluindo a aquisição das competências de leitura e escrita.

Nesse cenário, Imbernón (2011) defende uma redefinição do papel do professor nos processos formativos, propondo que a visão tradicional de que o docente é apenas um executor de planejamentos seja superada. Para ele, é essencial que os professores desenvolvam habilidades para lidar com a diversidade em sala de aula, incorporem as novas tecnologias em suas práticas pedagógicas e se capacitem para resolver problemas complexos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a formação docente não deve se limitar à transmissão de conhecimentos técnicos, mas deve incluir a promoção da reflexão crítica, do trabalho colaborativo e da experimentação de novas abordagens pedagógicas.

Imbernón (2011) propõe um modelo de formação que priorize a comunicação, a colaboração, a autonomia e a autorregulação do docente. Para ele, “em vez de isolamento, a comunicação; em vez de privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a autorregulação e a crítica colaborativa” (Imbernón, 2011, p. 86). Nesse sentido, os programas de formação continuada devem ser mais do que simples transmissões de conteúdo: devem ser espaços de troca de experiências, onde os professores possam discutir suas práticas, refletir sobre seus desafios e aprender com os outros.

No entanto, a falta de alinhamento entre os conteúdos oferecidos nos programas de formação continuada e as reais necessidades dos professores pode gerar desmotivação. Quando os programas de formação não respondem às questões concretas do cotidiano escolar, os professores tendem a vê-los como atividades burocráticas, o que compromete a efetividade da formação e, consequentemente, a qualidade da educação.

Soares (2011, p. 14) destaca que a alfabetização é um processo complexo e multifacetado que exige uma colaboração entre diferentes áreas do conhecimento. A autora ressalta que

> Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de pluralidade de

> enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, materiais e meios.

Portanto, a formação continuada deve preparar os professores para lidar com essa multiplicidade de perspectivas, incorporando tanto os aspectos técnicos quanto os socioculturais da alfabetização.

A formação dos professores alfabetizadores deve incluir, também, o desenvolvimento de competências que permitam compreender a escrita alfabética como um sistema de representação linguística. Soares (2011) ressalta a importância de que o docente tenha um conhecimento aprofundado sobre os processos de alfabetização e, além disso, adote práticas que integrem o conceito de alfabetizar letrando. Isso significa que a alfabetização deve ser pensada não apenas como um processo técnico de aprendizagem da leitura e da escrita, mas também como uma prática de letramento, que envolve a inserção do aluno no universo das diferentes práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse contexto, Weisz (2002) propõe duas formas de refletir sobre as práticas de letramento que podem contribuir para qualificar o trabalho do professor alfabetizador. A primeira envolve a análise temática das práticas pedagógicas por meio da documentação didática da sala de aula. Isso inclui gravações de atividades, anotações de planejamento e vídeos que permitem observar as interações em sala de aula, complementados por reflexões escritas. A segunda forma é o registro escrito do trabalho docente, que não só organiza os pensamentos do professor, mas também oferece uma oportunidade para refletir sobre os desafios enfrentados e os avanços conquistados.

Weisz (2002, p. 126) enfatiza que “revelar essas teorias por meio da observação e análise da prática em sala de aula é o instrumento mais sólido para moldar o tipo de profissional reflexivo de que necessitamos”. Essa reflexão teórica não é dissociada da prática, mas integrada a ela, permitindo que o docente se torne mais consciente de suas ações e das necessidades dos alunos. Ao articular teoria e prática, os professores desenvolvem uma compreensão mais profunda dos processos de ensino e aprendizagem, o que é essencial para enfrentar os desafios da alfabetização.

A atuação do professor alfabetizador também exige uma compreensão do desenvolvimento da alfabetização, conforme destacado por Pereira, Viana e Silva

(2015), que defendem a necessidade de uma formação específica em alfabetização com um currículo voltado para a aplicação prática. Essa formação é essencial para garantir que os professores saibam lidar com as dificuldades dos alunos e proporcionem experiências de aprendizagem que promovam a aquisição das competências de leitura e escrita.

Micotti (2019) analisa a situação do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil, destacando como esses problemas estão diretamente relacionados ao fracasso da alfabetização nas primeiras etapas da educação básica. Segundo a autora, muitos professores iniciantes enfrentam incertezas e falta de experiência, o que os leva a reproduzir práticas sem reflexão profunda sobre sua eficácia. Essa falta de reflexão, associada à carência de uma formação sólida, tem impacto direto no sucesso da alfabetização dos alunos.

Ainda, de acordo com André (2016), a formação docente não deve ser vista apenas como um processo de aquisição de conhecimentos, mas como um momento de reflexão crítica sobre as próprias práticas. A autora destaca a importância da reflexão contínua sobre os resultados das ações pedagógicas, para que os professores possam analisar seus propósitos e adaptar suas estratégias.

Tardif (2017) acrescenta que o saber docente é um saber social, construído coletivamente no contexto educacional. Para ele, as práticas pedagógicas, mesmo que inovadoras, só fazem sentido quando contextualizadas no ambiente em que o professor atua, o que destaca a importância de uma formação continuada que leve em consideração a realidade da sala de aula e os desafios concretos enfrentados pelos docentes.

Em meio a essas reflexões, a necessidade de uma formação continuada mais alinhada com as necessidades do contexto educacional brasileiro se torna evidente. Embora a formação inicial dos professores de Pedagogia seja fundamental, ela não é suficiente para prepará-los adequadamente para as complexidades do processo de alfabetização. Dessa forma, é imprescindível que os programas de formação continuada se baseiem em uma análise crítica das práticas pedagógicas, incorporando tanto a teoria quanto a prática em uma abordagem reflexiva e colaborativa.

Seria injusto colocar o fracasso da alfabetização apenas na conta da formação continuada dos professores, ou melhor, na falta de uma formação continuada

significativa. Dificuldades estruturais, desigualdades socioeconômicas e carências no sistema educacional corroboram para esse preocupante quadro. A falta de acesso a recursos educacionais de qualidade, professores insuficientemente preparados e condições precárias nas escolas contribuem com a perpetuação do problema.

Por fim, Soares (2003) destaca que a alfabetização não deve ser entendida apenas como o ensino de decodificação e codificação de palavras, mas como um processo mais amplo de inserção do sujeito no universo letrado. Nesse sentido, a formação continuada desempenha um papel fundamental, capacitando os professores a abordar a alfabetização de uma forma mais abrangente, que inclua aspectos técnicos, pedagógicos e socioculturais. Isso torna a formação continuada uma ferramenta crucial para superar as dificuldades ainda persistentes no processo de alfabetização, garantindo uma educação de qualidade para todos os alunos.

2.3 Desenvolvimento Profissional Docente em foco: O Professor Alfabetizador em Construção

O desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores é um processo que vai além da aquisição de conhecimentos técnicos ou teóricos, abrangendo a construção de saberes articulados com a prática cotidiana do ensino. Tardif (2017, p. 15) destaca que "o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para adaptá-lo e transformá-lo". Essa perspectiva evidencia a importância de compreender o contexto de trabalho dos docentes e suas interações como parte essencial da construção do saber profissional.

Os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores são múltiplos e resultam da integração de diferentes fontes, como a formação inicial, a experiência prática e o conhecimento oriundo do contexto escolar. Segundo Tardif (2017), "o saber docente é plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36). Essa pluralidade evidencia a necessidade de programas de formação continuada que reconheçam e dialoguem com a realidade do trabalho docente. A experiência permite que os docentes desenvolvam um olhar sensível para identificar as necessidades específicas de seus alunos, bem como para ajustar suas

estratégias pedagógicas de forma mais eficaz. Esse processo de reflexão e adaptação é uma das marcas do desenvolvimento profissional.

Tardif (2014), afirma ainda que o saber docente é inseparável da experiência de trabalho. Ele afirma que “a experiência de trabalho não é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, mas também o lugar onde esses saberes são produzidos, transformados e ressignificados” (Tardif, 2017, p. 21). Essa reflexão é particularmente relevante para os professores alfabetizadores, que lidam com uma diversidade de realidades e ritmos de aprendizagem.

No mesmo sentido, Day (2001) ressalta que o desenvolvimento profissional contínuo não deve se limitar a ações pontuais ou focadas apenas na transmissão de conteúdos técnicos. Segundo o autor, “o desenvolvimento profissional eficaz exige um compromisso com a aprendizagem ao longo de toda a carreira, o que implica revisão, atualização e aperfeiçoamento contínuo do pensamento e da prática docente” (Day, 2001, p. 17). Para que isso aconteça, é essencial que os professores alfabetizadores tenham oportunidades de participar de formações significativas que dialoguem com suas práticas pedagógicas e com os desafios específicos do processo de alfabetização.

No caso dos professores alfabetizadores, a formação continuada assume um papel estratégico, pois possibilita o aprimoramento das práticas pedagógicas e o enfrentamento dos desafios específicos da alfabetização. Tardif (2017) ressalta que "o saber do trabalho não é um saber sobre o trabalho, mas realmente do trabalho" (p. 21), ou seja, a experiência cotidiana dos professores é fundamental para a construção de práticas pedagógicas eficazes. Nesse sentido, a formação continuada deve valorizar os saberes experienciais dos professores, promovendo espaços para reflexão crítica e troca de experiências entre os pares.

Outro ponto central no desenvolvimento profissional é a necessidade de articulação entre teoria e prática. Conforme Tardif (2017), "os professores aprendem progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se inserem nele e o interiorizam por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática'" (p. 20). Essa aprendizagem contínua reforça a importância de processos formativos que integrem o conhecimento acadêmico com as demandas reais da sala de aula, especialmente em contextos desafiadores, como o ensino da leitura e da escrita.

No contexto contemporâneo, marcado por rápidas transformações sociais e tecnológicas, os professores enfrentam desafios cada vez mais complexos que exigem formação contínua e qualificação profissional. Conforme Marcelo (2009), "o desenvolvimento profissional docente não é um evento isolado, mas sim um processo contínuo, que requer condições favoráveis, apoio institucional e oportunidades de aprendizagem significativa" (p. 87). Nesse sentido, programas de formação continuada tornam-se fundamentais para que os educadores possam refletir sobre suas práticas e adquirir novos conhecimentos que dialoguem com as demandas específicas de seus contextos de ensino.

Uma característica essencial do desenvolvimento profissional docente é sua conexão com a prática pedagógica. Segundo Roldão (2007), "o saber docente emerge de um processo mobilizador que transforma conhecimentos formais e experienciais em saberes pedagógicos aplicáveis no contexto de sala de aula" (p. 102). Essa transformação é central para o trabalho do professor alfabetizador, que lida diretamente com a complexidade de ensinar a leitura e a escrita em contextos muitas vezes marcados por desigualdades sociais e salas heterogêneas.

Marcelo (2009, p. 10) quando afirma que “[...] as experiências mais eficazes de desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola e se relacionam com as atividades diárias dos professores”, mostra que outro aspecto relevante é a influência do contexto institucional no processo de desenvolvimento dos professores. As condições de trabalho, a cultura organizacional e o clima de cooperação entre colegas desempenham papéis fundamentais no incentivo à formação continuada. Assim, o desenvolvimento profissional vai além da formação individual e ganha uma dimensão coletiva, na qual o compartilhamento de saberes entre os docentes fortalece as práticas pedagógicas.

Os desafios do desenvolvimento profissional docente incluem, ainda, a necessidade de integrar teoria e prática. Day (2001) enfatiza que "a formação continuada precisa ser significativa e contextualizada, conectando os saberes acadêmicos às realidades vividas pelos professores em suas salas de aula" (p. 24). Essa conexão é particularmente importante para os professores alfabetizadores, que enfrentam desafios específicos relacionados à aprendizagem inicial da leitura e escrita. Formações que não considerem as especificidades desses contextos tendem a ser vistas como desconectadas e pouco eficazes.

Além disso, o desenvolvimento profissional docente não pode ser dissociado de um compromisso ético e social. Segundo Marcelo (2009), "a formação do professor deve sempre buscar a melhoria da qualidade do ensino, a promoção da equidade e o enfrentamento das desigualdades educacionais". Isso exige que as políticas de formação continuada considerem não apenas a capacitação técnica dos docentes, mas também a construção de uma visão crítica e reflexiva sobre seu papel na transformação da realidade educacional.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores é um processo dinâmico que envolve a integração de diferentes saberes e a reflexão crítica sobre a prática. Como defende Tardif (2017), esses saberes são produzidos e legitimados no contexto do trabalho docente, sendo imprescindível que as políticas de formação continuada considerem essa realidade. Assim, ao valorizar a experiência e promover espaços de formação significativos, é necessário que as redes de ensino promovam iniciativas que integrem teoria, prática e reflexão, reconhecendo a complexidade do trabalho docente. Ao valorizar o saber experiencial e a colaboração entre os profissionais, a formação continuada pode contribuir significativamente para a qualificação das práticas pedagógicas.

2.4 Panorama das pesquisas

Para a realização deste estudo foram utilizados como base teórica, artigos, livros, dissertações e teses com assuntos referentes ao tema pesquisado. Foram estabelecidos descritores e realizadas as buscas em alguns repositórios: artigos científicos no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO); dissertações de mestrado no MPE da Universidade de Taubaté (UNITAU); artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dissertações de mestrado e teses de doutorado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal utilizado nas buscas foi dos últimos cinco anos (de 2019 a 2024), considerando que as políticas públicas educacionais, especialmente no que diz respeito à formação continuada de professores

alfabetizadores, passaram por transformações significativas em decorrência da mudança governamental que ocorreu entre 2022 e 2023.

Tabela 2: Panorama de Pesquisas

DESCRITORES	SciELO	MPE	CAPES	BDTD	TOTAL
Formação Continuada + Alfabetização	2	0	22	27	51
Formação Continuada + Professores Alfabetizadores	1	0	36	19	49
Formação Continuada + Necessidades Formativas	0	0	6	9	15
Necessidades Formativas + Desenvolvimento Profissional Docente	0	0	1	1	2
Formação Continuada + Desenvolvimento Profissional Docente	1	2	11	7	13

Fonte: Informações coletadas nas plataformas e tabuladas pela pesquisadora em novembro de 2024.

A temática da formação de professores alfabetizadores não é recente no campo da pesquisa educacional. Pelo contrário, trata-se de um tema amplamente investigado, como demonstra a pesquisa realizada nos bancos de teses, dissertações e artigos que resultou na identificação de 130 trabalhos publicados com diferentes descritores combinados.

Esse número evidencia a recorrência da discussão sobre a necessidade de qualificação dos docentes que atuam na alfabetização, reafirmando a relevância do debate para a garantia do direito à aprendizagem da leitura e da escrita na idade certa.

No entanto, apesar do volume de estudos já produzido, o tema continua atual e necessário, pois os desafios da alfabetização persistem, como comprovam as pesquisas e os dados mencionados no decorrer deste trabalho. Dessa forma, a presente pesquisa se insere nesse campo amplo de estudos, buscando contribuir com reflexões sobre as demandas específicas dos alfabetizadores da rede municipal investigada e as possibilidades de aprimoramento das formações oferecidas.

Quadro 2: Principais Referências

Como a busca nos repositórios gerou um número expressivo de trabalhos já publicados (130), a escolha das referências que foram utilizadas foi feita com base, primeiramente, na leitura dos resumos dos trabalhos encontrados. Após a leitura dos resumos, quando encontrados pontos de aproximações, foi realizada a leitura do trabalho para identificar os mais relevantes no sentido de contribuir com essa pesquisa. Os sete mais relevantes serão apresentados no quadro a seguir.

DESCRITOR	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO
Formação Continuada + Alfabetização	Formação continuada colaborativa na escola: uma intervenção na ação alfabetizadora com ênfase à utilização dos textos como unidade básica de ensino no processo de alfabetização de crianças	2018	SILVA, Francisca Das Chagas Dos Passos	Universidade Federal do Maranhão	Dissertação
Formação Continuada + Alfabetização	O PNAIC e as práticas de alfabetização: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores	2019	SOUSA, Elis Maria de	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Dissertação
Formação Continuada + Desenvolvimento Profissional Docente	Formação continuada exitosa: efeitos no desenvolvimento profissional docente	2018	SANTOS, Ana Cláudia dos	Universidade de Taubaté	Dissertação
Formação Continuada + Necessidades Formativas	Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros	2020	XIMENES, Priscilla de Andrade Silva	Universidade Federal de Uberlândia	Tese

	Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)				
Formação Continuada + Desenvolvimento Profissional Docente	Um estudo sobre a formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente e a mobilização da práxis de professores que ensinam matemática	2021	LEÃO, Alex Sandro Gomes	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Ciências Naturais e Exatas	Tese
Formação Continuada + Necessidades Formativas	Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa	2022	FONSECA, Tays	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Dissertação
Formação Continuada + Professores Alfabetizadores	Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de coconstrução entre universidade e escola	2022	LUIZ, Simone Weide	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Tese

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2023.

Diante do quantitativo de 130 trabalhos identificados nos bancos de teses e dissertações sobre a formação de professores alfabetizadores, foi necessário estabelecer critérios para a seleção daqueles que serão aplicados de forma mais aprofundada. Assim, os sete estudos apresentados no quadro acima foram escolhidos por abordar temas próximos a esta pesquisa, tratando da formação continuada de professores alfabetizadores e de suas necessidades formativas.

Além disso, os trabalhos escolhidos dialogam diretamente com os autores que fundamentam este estudo, permitindo um aprofundamento teórico coerente e alinhado às reflexões apresentadas. Outras considerações foram a metodologia adotada, já que os estudos selecionados utilizam abordagens semelhantes às empregadas nesta pesquisa, como a análise de prosa ou a análise de conteúdo, além de apresentarem métodos de coleta de dados semelhantes, incluindo encontros formativos,

questionários e entrevistas como espaços de investigação e reflexão sobre a prática docente.

Dessa forma, a seleção desses trabalhos busca evidenciar pesquisas que são significativamente relevantes para a compreensão da formação de professores alfabetizadores, oferecendo um panorama que complementa e fortalece a discussão apresentada. A seguir, será apresentada uma análise detalhada de cada um dos trabalhos selecionados.

2.5 Estudos correlatos: aproximações e distanciamentos

Dado que o conhecimento é uma construção coletiva, que incorpora saberes adquiridos ao longo do tempo, torna-se essencial realizar uma pesquisa bibliográfica nos principais repositórios de estudos acadêmicos-científicos. O objetivo é apresentar pesquisas que apresentem aproximações com os temas formação continuada de professores alfabetizadores, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente. Em cada obra analisada, serão apresentados também os pontos de distanciamentos e aproximações em relação a esta pesquisa.

A obra **Formação continuada colaborativa na escola: uma intervenção na ação alfabetizadora**, com ênfase à utilização dos textos como unidade básica de ensino no processo de alfabetização de crianças, de Silva (2018) investiga o processo de organização, planejamento, implementação e avaliação de um curso de formação continuada a partir dos aportes da pesquisa-ação colaborativa com as professoras do ciclo de alfabetização. O foco da investigação está no ensino da linguagem escrita utilizando o texto como unidade básica para o ensino.

Silva (2018) traz importantes contribuições teóricas sobre os paradigmas de formação continuada que orientam as ações formativas nas escolas e sobre o trabalho com textos como gênero discursivo no ensino da linguagem escrita no ciclo de alfabetização. Um de seus objetivos, o qual mais de aproxima dessa pesquisa, é o desenvolvimento de um curso de formação continuada para as professoras colaboradoras de seu trabalho, bem como produzir um portfólio de formação sobre o percurso da formação continuada desenvolvida com as docentes, com a finalidade de partilhar os resultados de uma vivência formativa colaborativa.

A dissertação de Silva (2018) se aproxima desta pesquisa no que diz respeito ao tipo de pesquisa, sendo a pesquisa colaborativa, utilizada em ambos os casos, como um instrumento privilegiado dada a natureza do objeto a ser alcançado. Outra aproximação é a formação docente, ocasião em que a pesquisadora se apoia em autores como Candau (1997), Nóvoa (1991, 2005), Tardif (2012), Pimenta (1997), Imbernón (2011), entre outros. Os mesmos referenciais serão utilizados na presente pesquisa para embasamento e fundamentação teórica.

Nota-se um certo distanciamento com esta pesquisa em relação ao objeto de ensino na alfabetização, ficando o trabalho de Silva (2018) focado nos textos como unidade básica de ensino. No que diz respeito a esta pesquisa, não abordaremos um objeto de ensino específico, partiremos das necessidades formativas dos professores colaboradores a fim de compreender o que os mesmos consideram pertinente compreender em práticas de formação continuada, o que, consequentemente, está relacionado ao ensino das crianças no ciclo de alfabetização.

Sousa (2019), em sua dissertação **intitulada O PNAIC e as práticas de alfabetização: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores,** apresenta um estudo sobre o PNAIC e as práticas de alfabetização e os influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores. Assim como essa pesquisa, o trabalho de Sousa também é uma pesquisa de caráter qualitativo. Outras aproximações observadas foram: pesquisa realizada com professores de escolas públicas de educação básica e estudo bibliográfico e documental a respeito do processo histórico da alfabetização no Brasil. Para esse resgate, a autora utilizou referências como Mortatti (2000, 2004, 2006, 2009); Soares (2016, 2017) e Frade (2007). É válido ressaltar que a autora Soares também será utilizada nesta pesquisa por ser referência no tema em nosso país.

Sobre os distanciamentos, a pesquisa traz como procedimentos a análise documental e como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista. No caso desta pesquisa, utilizaremos como instrumento questionários e encontros formativos com análise de prosa.

A dissertação de Santos (2018) com o título **Formação continuada exitosa: efeitos no desenvolvimento profissional docente**, foi realizada no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e traz um recorte muito

relevante sobre os modelos de formação continuada no Brasil e quais seus impactos do desenvolvimento profissional. A autora identifica quais estratégias ou mudanças ocorreram nas aulas das professoras colaboradoras a partir de práticas de formação centrada na escola. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumento para a coleta de dados dos grupos focais e entrevistas semiestruturadas.

Santos (2018) apresenta dados relevantes a respeito da ressignificação da prática docente por meio de uma formação continuada considerada exitosa por considerar as relações interpessoais construídas entre professores e formadora, permitindo assim um maior engajamento e reflexão por parte dos participantes. Segundo a autora, os professores participantes da pesquisa passaram a planejar e replanejar novas maneiras de abordar determinados conteúdos para tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa, o que também contribuiu para o desenvolvimento profissional do grupo.

Ximenes (2020) em sua pesquisa intitulada **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos centros municipais de educação infantil de Goiânia (2013-2019),** traz o relevante objetivo de apreender os sentidos e significados que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados durante suas carreiras. É importante ressaltar que este trabalho foi escolhido como uma das principais referências, por ser justamente uma das questões que serão investigadas com os professores participantes, ou seja, as práticas de formação continuada vivenciadas que trouxeram significado e impacto em suas práticas docentes. Trata-se de uma aproximação com a realização da presente pesquisa. No entanto, a autora utiliza o instrumento de estudo de casos e análise documental, o que promove um certo distanciamento com esta pesquisa.

A análise realizada por Ximenes (2020) aponta as consonâncias e contradições entre as políticas de formação de professores do município e as necessidades formativas das professoras que seguem na Educação Infantil. Entre os pontos destacados estão: as influências das políticas de formação docente de âmbito nacional na abordagem educacional da Educação Infantil local, a tendência em priorizar as exigências institucionais em detrimento das necessidades pessoais e conjuntas dos professores, desenvolvidas em parte pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A autora defende a importância de superar a

ruptura entre as necessidades formativas individuais/coletivas/institucionais das professoras da Educação Infantil para a proposição de processos formativos, com vistas à mudança e a transformação social, oportunizando as condições objetivas (materiais e imateriais) para a formação, o desenvolvimento profissional docente e a transformação da práxis pedagógica.

A tese denominada **Um estudo sobre a formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente e a mobilização da práxis de professores que ensinam matemática**, de Leão (2021), investigou e analisou as diferentes atividades de formação continuada desenvolvidas em determinado município e a relevância dessas práticas para o desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que empregou o estudo de caso. Foi identificado que as formações continuadas, na maioria das vezes, são mais de interesse do formador do que dos professores participantes, sendo afastadas da realidade da escola. No entanto, a pesquisa também aponta que há contribuições para o desenvolvimento profissional docente e para a mobilização da práxis dos professores participantes.

De acordo com Leão (2021), as formações precisam ser planejadas em conjunto com os professores participantes e devem levar em consideração suas necessidades. A escola também precisa assumir responsabilidades na formação de seus professores. A roda de conversa mostra-se como uma estratégia potente de formação para aproximar professores de diferentes segmentos que atuam numa mesma escola. O autor propõe uma parceria entre Universidade e escola valorizando a profissão docente, no conhecimento dos professores mais experientes, e no conhecimento teórico dos alunos em Estágio Curricular Supervisionado. A pesquisa de Leão aproxima-se dessa por apresentar a relevância das práticas de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, um dos temas centrais da pesquisa.

Fonseca (2022), em sua pesquisa intitulada **Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa**, investiga o que os docentes que atuam em uma escola pública estadual de anos finais do Ensino Fundamental desejam de um Programa de Formação Contínua em serviço. Traz como importantes considerações que os resultados apontam que a formação contínua, muitas vezes, não atende às expectativas docentes, pois suas necessidades

formativas evoluem juntamente com as permanentes mudanças do contexto educacional. Por conseguinte, diversos temas e metodologias ficam aquém das expectativas, contribuindo apenas para mudanças pontuais e para a sensação de que, nas palavras dos sujeitos, “perde-se muito tempo”. Faz-se urgente a construção de programas de formação contínua em serviço que partam de um diagnóstico dos interesses docentes, que apresentem uma linha com temáticas de estudos coerentes e sequenciados, que possam servir de apoio à melhoria da prática pedagógica e que, ao final, resultem em certificação aos seus participantes.

Em todo o delineamento da pesquisa de Fonseca (2022) é possível perceber aproximações com relação ao tema central desta pesquisa, ou seja, formação continuada de professores. O que justifica a escolha do trabalho como referência.

Luiz (2022), em sua pesquisa intitulada **Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de coconstrução entre universidade e escola**, defende que a formação continuada de professores alfabetizadores deve ser um trabalho coconstruído, entre universidade e escola. Sua pesquisa apresenta como objetivo geral conhecer e refletir sobre percepções e concepções dos professores quanto às práticas de alfabetização exitosas entrelaçando as questões de formação continuada. A tese de Luiz (2022) aproxima-se desta pesquisa ao apresentar como fundamentação teórica autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2003; 2018; 2021), Imbernón (2015), Tardif (2017) e André (2013) que também são utilizados como importantes referenciais na construção do conhecimento acerca de alfabetização e formação de professores do decorrer da pesquisa.

Da pesquisa realizada nos bancos de dados e repositórios, justifica-se a escolha desses sete trabalhos como referências por apresentar temas próximos e autores que são convergentes. Os trabalhos escolhidos servirão de inspiração, fonte de informações e referencial teórico para o caminhar desta pesquisa e ampliação da revisão da literatura.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para que seja possível obter os objetivos almejados pela pesquisa, sendo eles: Analisar as necessidades formativas de professores alfabetizadores que atuam nas salas do 1º e 2º ano e salas de Recuperação Paralela do Ensino Fundamental; Compreender quais foram as experiências vivenciadas por esses professores em Programas de Formação Continuada que impactaram suas práticas docentes e que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional docente; Realizar encontros formativos nos quais serão discutidas práticas exitosas experenciadas pelos participantes e relevância dos temas levantados no questionário inicial como principais necessidades formativas e; Elaborar colaborativamente uma proposta de formação continuada que esteja alinhada às necessidades formativas do corpo docente, optou-se pela pesquisa qualitativa com a abordagem colaborativa em encontros formativos.

Para obter os objetivos almejados, a pesquisa pautou-se nos pressupostos da abordagem colaborativa, apoiando-se em Bandeira (2016), a opção filosófica e ética pela abordagem colaborativa implica em uma exigência de produzir conhecimento que vá além da superficialidade. Essa escolha implica em revelar e compreender a conexão entre a aparência externa e a essência interna de fenômenos ou conceitos. Portanto, a colaboração e a reflexão crítica são vistas como meios essenciais para alcançar uma compreensão mais completa e profunda, indo além da simples observação superficial para desvelar as complexidades subjacentes aos fenômenos em questão.

> [...] em contexto colaborativo não é oportuno produzir conhecimento na superficialidade, haja vista que, para saciar o conhecimento, é fundamental e determinante considerar sensações, percepções e representações como manifestações externas aparentes e que, ao serem desveladas por meio da colaboração e da reflexão crítica, criam possibilidades de compreensão das manifestações internas essenciais. Em decorrência, a opção filosófica e ética pelo viés colaborativo tem como exigência produzir conhecimento que nos tire da superficialidade, ou seja, explicite a unidade aparência e essência (Bandeira, 2016, p. 72).

Ao reconhecer a importância da educação em constante evolução como um meio para os professores assimilarem o conhecimento prático, é compreendido que o processo de desenvolvimento profissional nas práticas de formações continuadas deve ser realizado com a participação ativa dos envolvidos. Isso significa que o

professor deve ser o protagonista desse processo formativo, em vez de ser apenas um observador passivo da formação ou um objeto de estudo na pesquisa.

Assim, a escolha recaiu sobre a abordagem de pesquisa-formação como base para a metodologia deste estudo. Isso se deve à sua capacidade de abranger o diálogo presente na interação e evolução entre os profissionais colaboradores, bem como, a participação envolvente do pesquisador.

Neste contexto, o pesquisador não apenas conduz a pesquisa, mas também desempenha um papel ativo na formação e no próprio processo de transformação. Esta abordagem integra a pesquisa acadêmica e a prática educacional, buscando fortalecer a relação entre teoria e prática no contexto da formação de profissionais da educação. Neste tipo de pesquisa, os professores e educadores não apenas aplicam conhecimentos teóricos em suas práticas pedagógicas, mas também desenvolvem investigações sistemáticas sobre sua própria prática, contribuindo para a produção de conhecimento educacional.

A pesquisa-formação consiste numa das ramificações da pesquisa colaborativa, que tem como foco a colaboração entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador e, na reflexão crítica, apoiando-se no diálogo construído a partir da pesquisa.

> Viver o momento da pesquisa por meio da colaboração implica não se contentar com a mera percepção e representação da realidade. Produzir pesquisa em contexto colaborativo pressupõe identificar necessidades, criar as condições para trazer à tona as contradições por meio da reflexão crítica, haja vista que formação e pesquisa estão intrinsecamente relacionadas, ainda que não se constituam em identidade, pois pesquisa é pesquisa e formação é formação. No movimento absoluto e colaborativo, a contradição, a luta de contrários também geram estado de equilíbrio relativo, isto possibilita que nem pesquisa e nem formação tenham vantagem ostensiva, ou seja, não há sobreposição de uma sobre a outra (Bandeira, 2016, p. 71).

Em conformidade com a metodologia selecionada, os participantes da pesquisa, os professores alfabetizadores, juntamente com a pesquisadora, refletiram e trabalharam de forma colaborativa para chegarem à solução do problema que foi definido, fazendo a ligação do pensamento com a investigação, mobilizando ações para solucionar o problema.

Para Gatti e André (2011), a abordagem qualitativa da pesquisa contrasta com a abordagem quantitativa, que se concentra na quantificação, na separação dos dados e na objetividade do pesquisador. Em vez disso, uma abordagem qualitativa

valoriza a exploração, uma compreensão abrangente e leva em conta todos os elementos presentes em uma determinada situação. Isso inclui uma consideração detalhada das várias influências e emoções dos indivíduos envolvidos.

A pesquisa foi realizada em três etapas. Na primeira etapa, foi encaminhado um questionário *online* utilizando o método *survey*. Um questionário, elaborado com o recurso *GoogleForms* foi encaminhado para os 311 professores que atuam nas salas de 1º e 2º ano e salas de Recuperação Paralela por meio de grupos de aplicativos de troca de mensagens, com o objetivo de alcançar o maior número possível de respondentes. Desses 311, retornaram 116 questionários respondidos. Na última pergunta do questionário foi feito um convite para participar de um grupo de pesquisa-formação juntamente com a pesquisadora em encontros formativos, durante o horário de HTPC, para a continuidade da realização da pesquisa. Dos 116 que responderam ao questionário, 49 professores aceitaram participar dos encontros formativos.

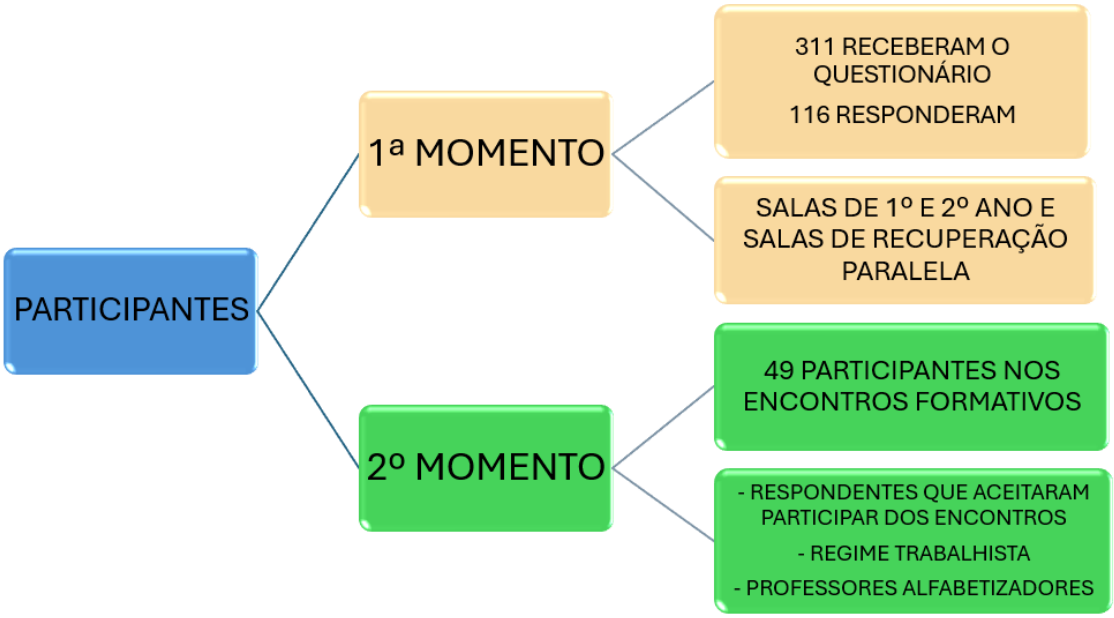
Na segunda etapa, foram iniciados os encontros formativos. Os participantes foram divididos em dois grupos. Foram realizados oito encontros, que aconteceram em horário de HTPC, de forma *online*, síncrona, pela plataforma *Teams*, com os professores que manifestaram interesse em participar da pesquisa. O grupo 1 foi composto por 25 participantes e o grupo 2 por 24 participantes. Os encontros proporcionaram aos participantes momentos de formação com discussões e diferentes estratégias e recursos que proporcionaram reflexão sobre o tema da pesquisa. Objetivou-se dar voz aos participantes para que se sentissem integrantes e colaboradores da construção da proposta de formação continuada para professores alfabetizadores.

Na terceira etapa da pesquisa, a pesquisadora analisou as falas e os materiais produzidos pelos dois grupos de participantes para elaborar a proposta do programa de formação continuada.

3.1. Participantes

A figura a seguir evidencia a estrutura do estudo, destacando as etapas de coleta de dados e o envolvimento dos professores ao longo da pesquisa.

Figura 1 – Participantes da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A figura acima ilustra a composição dos participantes da pesquisa e a organização das etapas do estudo. No primeiro momento, foi enviado um questionário a 311 professores que atuam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e nas salas de recuperação paralela, com o objetivo de identificar suas percepções e necessidades formativas. Desses, 116 docentes responderam ao questionário, forneceram dados essenciais para a análise inicial da pesquisa. No segundo momento, os professores que demonstraram interesse em aprofundar a discussão foram convidados a participar dos encontros formativos, o que possibilitou uma abordagem mais qualitativa das questões investigadas. Ao todo, 49 professores aceitaram participar desses encontros, contribuindo com reflexões mais elaboradas sobre sua prática docente e as demandas de formação continuada.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

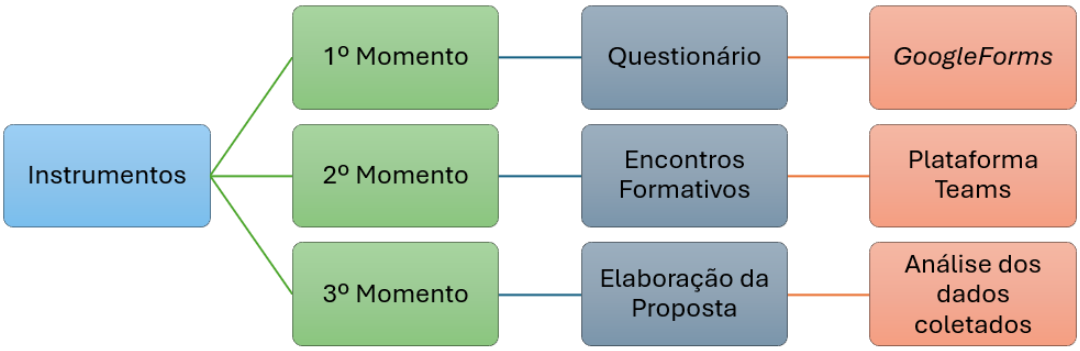
Como instrumentos de pesquisa, optou-se por utilizar primeiramente o método *survey* com o envio de questionário para identificar necessidades formativas e perfil profissional da maior parte possível dos professores das salas de alfabetização do

município onde a pesquisa ocorreu. De acordo com Freitas *et al* (2000, p. 105), a pesquisa *survey* pode ser descrita como

> [...] a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário. As principais características do método de pesquisa survey podem ser citadas: o interesse é produzir descrições quantitativas de uma população; e faz uso de um instrumento pré-definido.

O questionário foi elaborado utilizando o recurso *GoogleForms* e disponibilizado de forma *online* aos 311 professores alfabetizadores por meio de grupos de aplicativos de trocas de mensagens. O TCLE consta no início do questionário e o respondente só conseguiria iniciar as respostas caso declarasse que tomou ciência e concordou com o Termo apresentado. O modelo do questionário encontra-se disponível no Apêndice C.

Figura 2 – Instrumentos de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A figura acima apresenta os instrumentos e recursos utilizados em cada um dos três momentos da pesquisa, evidenciando a abordagem metodológica adotada para a coleta de dados. No primeiro momento, foi aplicado um questionário por meio do *GoogleForms,* com o objetivo de obter um panorama inicial sobre as percepções e necessidades formativas dos professores alfabetizadores. Esse momento permitiu coletar dados de um número significativo de participantes, fornecendo subsídios para a estruturação dos momentos seguintes da pesquisa.

No segundo momento, foram realizados encontros formativos utilizando a plataforma *Microsoft Teams*, possibilitando a interação entre os participantes e a discussão aprofundada sobre os desafios enfrentados no processo de alfabetização. Essa fase teve caráter qualitativo, permitindo a escuta ativa dos professores e a construção coletiva de reflexões sobre as práticas pedagógicas e as formações continuadas.

Por fim, no terceiro momento, foi realizada a análise dos dados coletados de acordo com a metodologia análise de prosa, com o estudo dos temas e tópicos elencados para que fosse elaborada uma proposta de formação continuada construída de forma colaborativa a partir dos dados coletados no questionário inicial e das discussões nos encontros formativos.

Dessa forma, a figura ilustra a organização dos procedimentos metodológicos da pesquisa, evidenciando como os instrumentos foram escolhidos de maneira estratégica para garantir a abrangência e a profundidade dos dados coletados.

3.3. Procedimentos para Produção dos dados

Foi solicitada a autorização da Secretária Municipal de Educação da Rede Municipal de Ensino pesquisada, juntamente com a apresentação do projeto de pesquisa, com a explicação dos procedimentos necessários, o detalhamento dos objetivos, evidenciando que a participação dos professores seria voluntária e que os riscos seriam mínimos, e que em caso de algum professor se sentir constrangido com alguma pergunta poderia desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo e/ou não responder àquelas que não se sentissem confortáveis.

Considerando que o público-alvo para a produção de informações do estudo foram professores alfabetizadores de Escolas Municipais, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), com a intenção principal de defender e resguardar os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Após a autorização da pesquisa pela Secretária de Educação e, uma vez aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU, a pesquisadora iniciou a distribuição do questionário.

No questionário constavam as devidas explicações sobre a pesquisa e foi enviado de maneira online, nele constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o convite aos professores para participarem da pesquisa.

Assim que os questionários forem respondidos, foi feito contato com os 49 professores que responderam que gostariam de participar dos encontros, eles foram convidados a ingressarem no grupo de mensagens utilizado para transmitir todas as informações sobre os encontros formativos, como data, *links*, materiais, listas de presença, entre outros.

Os encontros formativos aconteceram de forma *online*, a fim de facilitar o acesso dos participantes e ao mesmo tempo poder criar diferentes formas de produção de informação que atendam aos objetivos da pesquisa enquanto produz conhecimento.

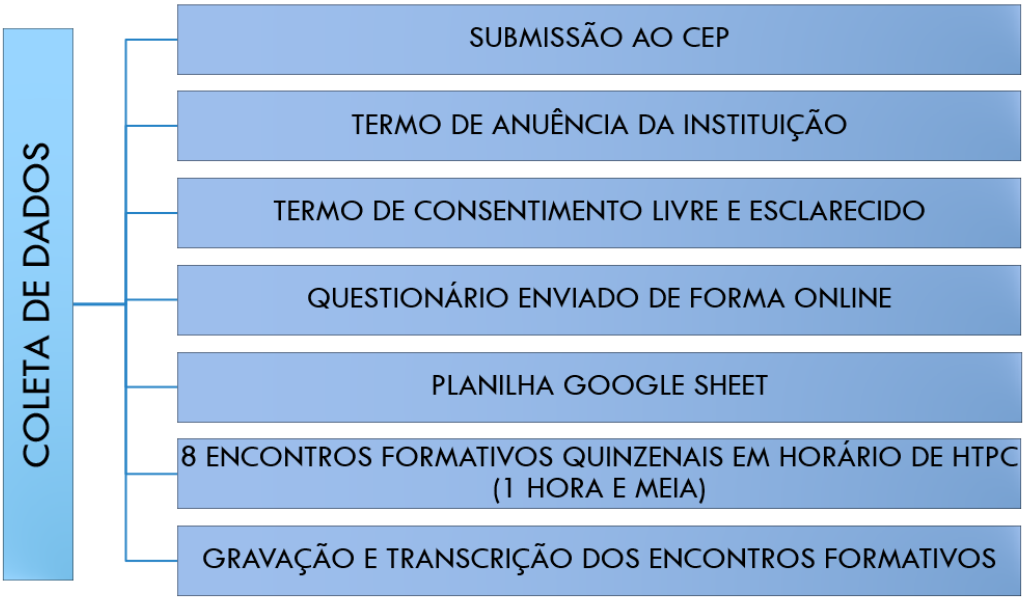
Foi utilizada a plataforma de videoconferência *Teams*, para que todos os encontros pudessem ser gravados, e todas as falas transcritas.

A produção de informações seguiu os caminhos propostos na pesquisa-formação, visando ampliar o processo de humanização por meio da reflexão crítica sobre práticas docentes e mediar o desenvolvimento profissional dos participantes, embasada nos estudos sobre o processo formativo, como prática que objetiva a reflexão crítica sobre o fazer docente.

Há benefícios e riscos decorrentes da participação na pesquisa. Os benefícios consistem em ter oportunidade de refletir mais profundamente sobre as necessidades formativas de professores alfabetizadores, além de contribuir com essa pesquisa que visa elaborar, de forma colaborativa, um programa de formação continuada para a rede municipal na qual atua. Os riscos decorrentes da participação são referentes ao constrangimento ou abalo emocional que pudesse vir a sofrer ao responder as questões ou participar dos encontros formativos. Caso isso ocorresse, seria solicitado ao participante que entrasse em contato imediatamente com a pesquisadora para que fosse encaminhado ao serviço público de atendimento psicológico.

A figura a seguir sintetiza os passos para a coleta dos dados.

Figura 3 – Procedimento para coleta de dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados)

A análise de dados qualitativos requer rigor, atenção e um compromisso analítico por parte do pesquisador, especialmente quando se busca compreender as percepções e experiências dos participantes de maneira aprofundada. Para interpretar os dados desta pesquisa, optou-se pela análise de prosa, um método que permite uma abordagem mais ampla e contextualizada dos depoimentos dos professores alfabetizadores.

Essa metodologia foi proposta por Marli André (1983) como uma alternativa às análises tradicionais que segmentam os dados em categorias predefinidas. Diferente da análise de conteúdo convencional, que parte da fragmentação dos dados, a análise de prosa prioriza a compreensão do significado global dos discursos, permitindo que as interpretações sejam construídas a partir da relação entre os dados e o contexto em que foram coletados. Segundo André (1983, p. 67),

> É uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc.

Essa definição destaca um dos diferenciais da análise de prosa: a busca pelo significado do discurso em sua totalidade, incluindo não apenas o que é explicitamente dito pelos participantes, mas também as mensagens implícitas, as contradições e os aspectos subjetivos presentes nos relatos.

No contexto desta pesquisa, a análise de prosa foi utilizada para interpretar os dados coletados por meio dos questionários e dos encontros formativos, buscando compreender as percepções dos professores alfabetizadores sobre sua formação continuada, necessidades formativas e os desafios enfrentados no ensino da alfabetização.

O processo de análise seguiu diferentes etapas, iniciando-se pela leitura e releitura cuidadosa das transcrições e respostas para captar os principais assuntos abordados pelos participantes. Essa etapa inicial teve como objetivo identificar recorrências, padrões, convergências e divergências nos discursos, permitindo que fossem delineadas as primeiras reflexões sobre os dados.

Diferentemente de métodos que trabalham com categorização fechada, na análise de prosa os tópicos e temas emergem organicamente a partir dos dados. Como aponta André (1983, p. 67), “tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo."

Esse processo implica que os tópicos representam os assuntos gerais abordados pelos participantes, enquanto os temas correspondem a ideias mais específicas que surgem dentro de cada um desses tópicos. Essa abordagem é reforçada por Sigalla (2018, p. 105), que diferencia ambos os conceitos:

> O assunto é algo amplo, que pode ser desdobrado em temas mais específicos. Em outras palavras, podemos dizer que um assunto (‘tópico’) agrega variados temas, ou que os temas são variações dentro de um mesmo assunto.

Portanto, a organização dos achados não ocorre de maneira rígida, mas sim de forma dinâmica e interligada, possibilitando que os tópicos e temas sejam revisados, ajustados e expandidos ao longo do processo analítico. Isso permite uma maior fidelidade ao discurso dos participantes, respeitando a complexidade e as nuances dos relatos.

Para garantir um tratamento sistemático dos dados, os tópicos e temas identificados foram organizados em colunas distintas, dentro das categorias de análise, separadas de acordo com os diferentes momentos da pesquisa: questionários e encontros formativos. Essa sistematização foi essencial para que os achados pudessem ser comparados e articulados, possibilitando a triangulação dos dados entre diferentes fontes. Como destacam Lüdke e André (2018, p. 57-58), esse processo pode ser realizado de diversas formas:

> [...] a forma de codificação pode variar muito. Alguns preferem fazer anotações à margem dos relatos, identificando cada categoria com um código e registrando numa folha à parte a categoria e as páginas onde podem ser localizadas. Outros preferem xerocopiar as anotações, recortando e reunindo as partes referentes aos mesmos conceitos. Outros ainda utilizam fichários, onde vão separando, ao longo da coleta, todo o material relativo a um mesmo tema ou conceito.

O caráter não linear e contínuo da análise de prosa permite que os dados sejam revisitados e reinterpretados ao longo do estudo, ajustando-se às reflexões emergentes e aos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. Essa flexibilidade possibilita um diálogo constante entre os dados e a literatura científica, garantindo que as interpretações sejam fundamentadas e coerentes.

Além disso, um aspecto fundamental desse método é a valorização da subjetividade e da experiência dos participantes, respeitando suas vozes, percepções e narrativas. Como a pesquisa buscou compreender as necessidades formativas dos professores alfabetizadores, a análise de prosa se mostrou especialmente adequada, pois permitiu captar as nuances das falas e os significados mais profundos expressos nos relatos.

Dessa forma, o uso da análise de prosa nesta pesquisa possibilitou uma interpretação contextualizada dos dados coletados, permitindo não apenas a identificação de padrões nos discursos dos professores, mas também a compreensão das suas experiências, desafios e percepções sobre a formação continuada. Esse método mostrou-se um instrumento eficaz para garantir que a análise respeitasse a complexidade dos relatos, oferecendo uma visão abrangente e significativa sobre o tema investigado.

Na próxima seção serão apresentadas a caracterização dos participantes e a análise dos resultados obtidos, estabelecendo conexões com a literatura revisada e os objetivos da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

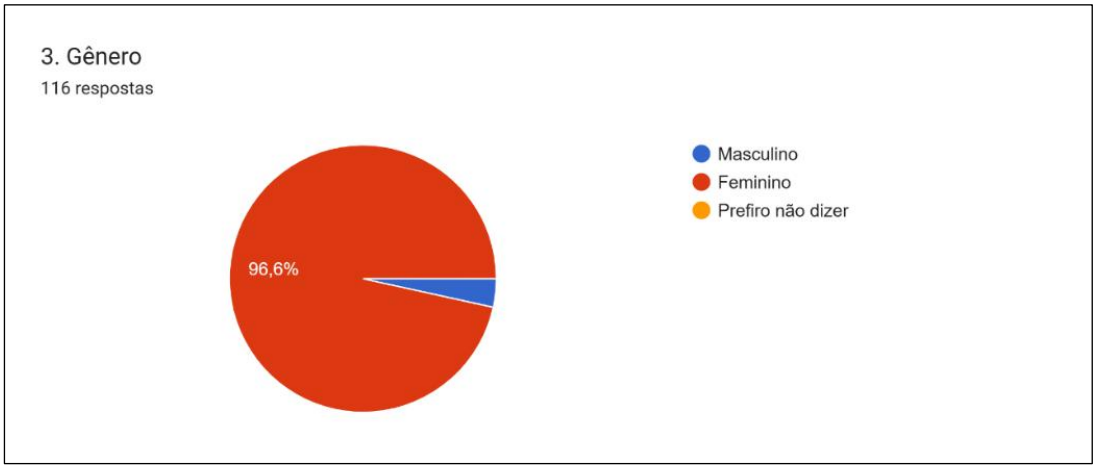
Por meio da análise dos questionários e dos encontros formativos, foram analisadas as necessidades formativas, bem como a apresentação de possíveis soluções que serão incorporadas em uma proposta de programa de formação continuada específica às necessidades formativas dos professores alfabetizadores. Nesta seção, estão sendo apresentados a caracterização das participantes e os resultados obtidos, relacionando-os com a literatura revisada e com os objetivos da pesquisa.

4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Para caracterizar o perfil dos participantes, foi aplicado um questionário online com questões sobre dados acadêmicos, profissionais e impressões sobre programas de formação continuada para professores alfabetizadores. O questionário incluiu perguntas sobre gênero, idade, tempo de exercício no magistério, tempo de atuação na rede em que exercem suas funções, formação acadêmica e participação em programas de formação continuada. Nessa etapa, o questionário foi respondido por 116 professores alfabetizadores.

As figuras abaixo revelam os dados obtidos e auxiliam no entendimento da características do grupo:

Figura 4 – Gênero dos participantes



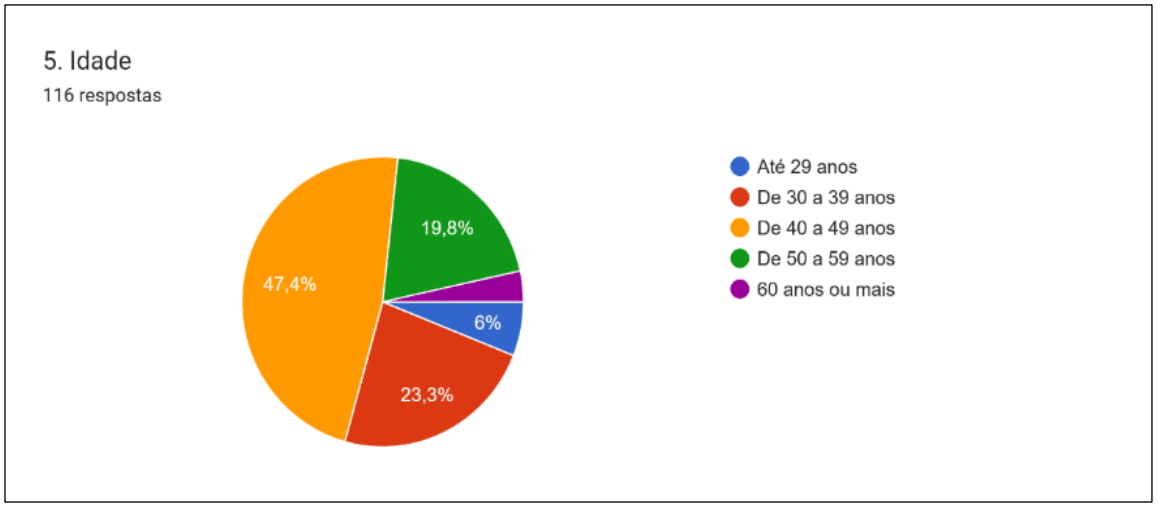
Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2024.

Conforme mostrado no gráfico acima, 96,6% das participantes da pesquisa são do sexo feminino, representando a maioria entre os docentes. Entre os respondentes, apenas 4 deles são do sexo masculino. O que mostra a predominância de mulheres nas salas dos anos iniciais, especialmente nas salas de alfabetização.

Não podemos desconsiderar aqui o contexto histórico por traz desses dados, como bem aponta Tardif (2013, p. 553), ao destacar com veemência a importância do trabalho feminino no desenvolvimento do ensino, destacando que as mulheres constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória.

A seguir, veremos a caracterização do grupo quanto à faixa etária.

Figura 5 – Faixa Etária



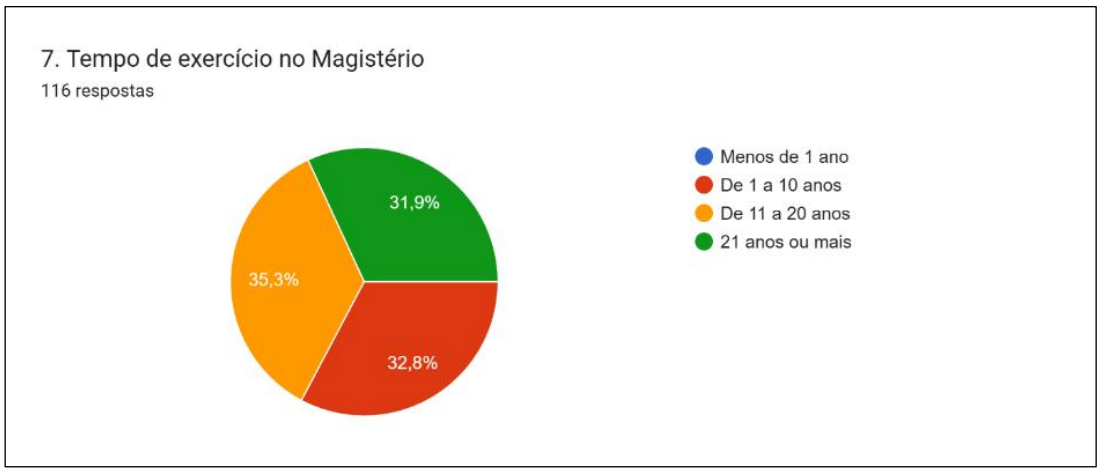
Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2024.

O grupo de professores participantes que integra esta pesquisa compreende faixas etárias diversas o que proporcionou uma discussão intergeracional possibilitando expressar-se de forma mais genuína expondo os anseios, as angústias, as frustrações e as expectativas. Com as 49 professoras que foram selecionadas para participar da pesquisa, durante as discussões em grupo, foi possível observar um clima acolhedor e respeitoso em relação às professoras mais jovens, o que possibilitou que elas se sentissem seguras para falar de suas angústias em relação aos problemas

que encontram em seus contextos de trabalho. As mais experientes, demonstraram empatia, dando conselhos e exemplos de como superaram as dificuldades encontradas no início da carreira.

A seguir, veremos a caracterização do grupo quanto ao tempo de exercício no Magistério.

Figura 6 – Tempo de exercício no Magistério

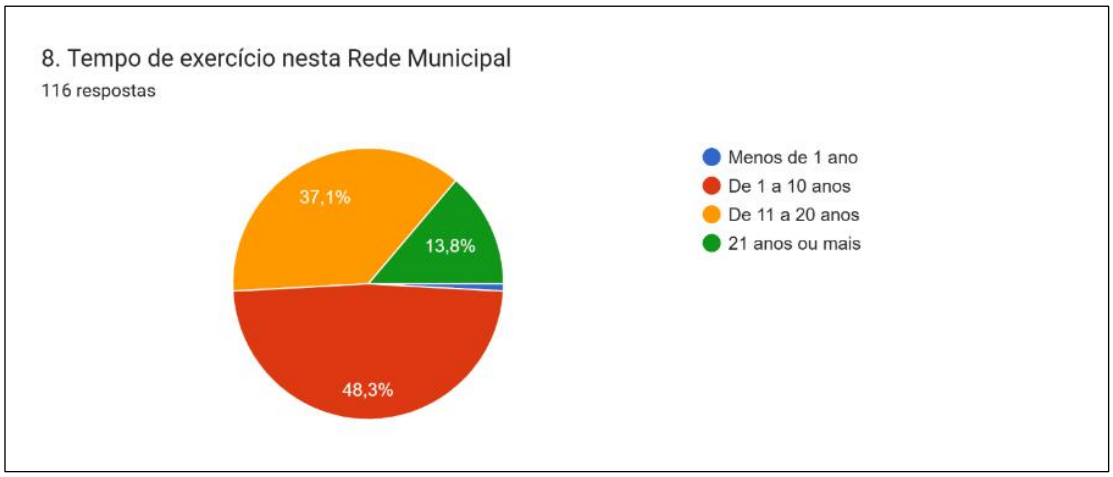


Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2024.

As respostas sobre o tempo de exercício no Magistério demonstram que as fases da carreira estão bem distribuídas entre os participantes. Os 32,8% dos participantes que se encontram na categoria de 1 a 10 anos, são considerados ingressantes, já que o último concurso público da rede pesquisada foi realizado no ano de 2022, anteriormente a isso, não houve concurso para efetivação na última década.

No contexto dessa pesquisa, tão importante quanto investigar o tempo de magistério foi investigar o tempo de exercício na Rede de Ensino pesquisada, como veremos na próxima figura.

Figura 7 – Tempo de exercício na Rede Municipal onde a pesquisa foi realizada



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2024.

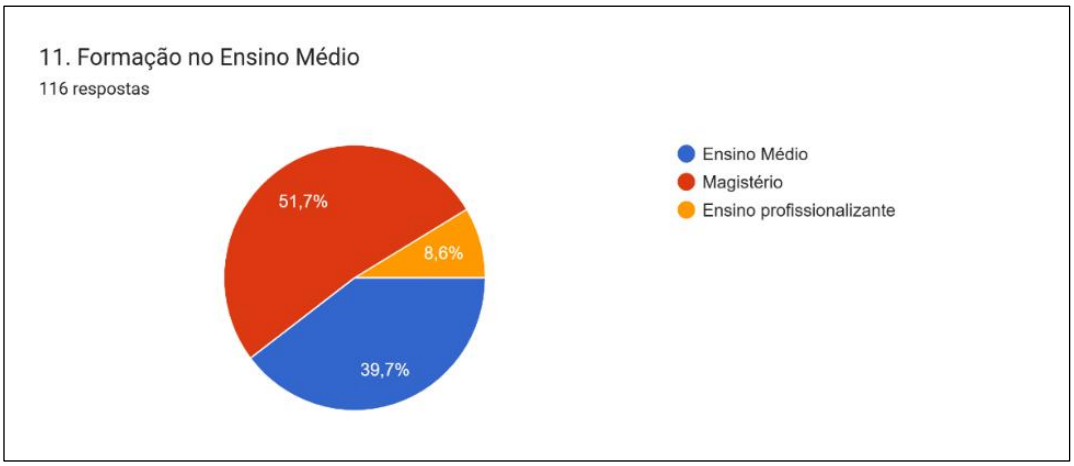
Em relação ao tempo de atuação na rede de ensino pesquisada, a maioria dos respondentes atuam de 1 a 10 anos, como explicado anteriormente, esses professores ingressaram há menos de 2 anos, já que o último concurso foi realizado em 2022 e antes disso, foi realizado concurso público somente em 2013.

De acordo com Huberman (2000), esse período é caracterizado pela sobrevivência e descoberta. A sobrevivência refere-se ao impacto ao descobrir que, diferentemente do que imaginava como graduando, não estará sempre em situações confortáveis. Esta fase também é denominada como “choque da realidade”, fase em que se depara com a realidade que envolve as instituições onde trabalha, descobre o quão complexa é esta realidade e todos os desafios que a envolvem.

É possível que o fato de desejar participar de uma pesquisa que discutiu os caminhos e desafios da formação continuada dos professores alfabetizadores, está relacionado ao início da carreira, ao desejo da descoberta e a busca por superar os desafios encontrados.

A figura a seguir, mostra a caracterização do grupo quanto à formação no Ensino Médio, já que o Magistério é considerado um diferencial na formação acadêmica que antecede a graduação.

Figura 8 – Formação no Ensino Médio

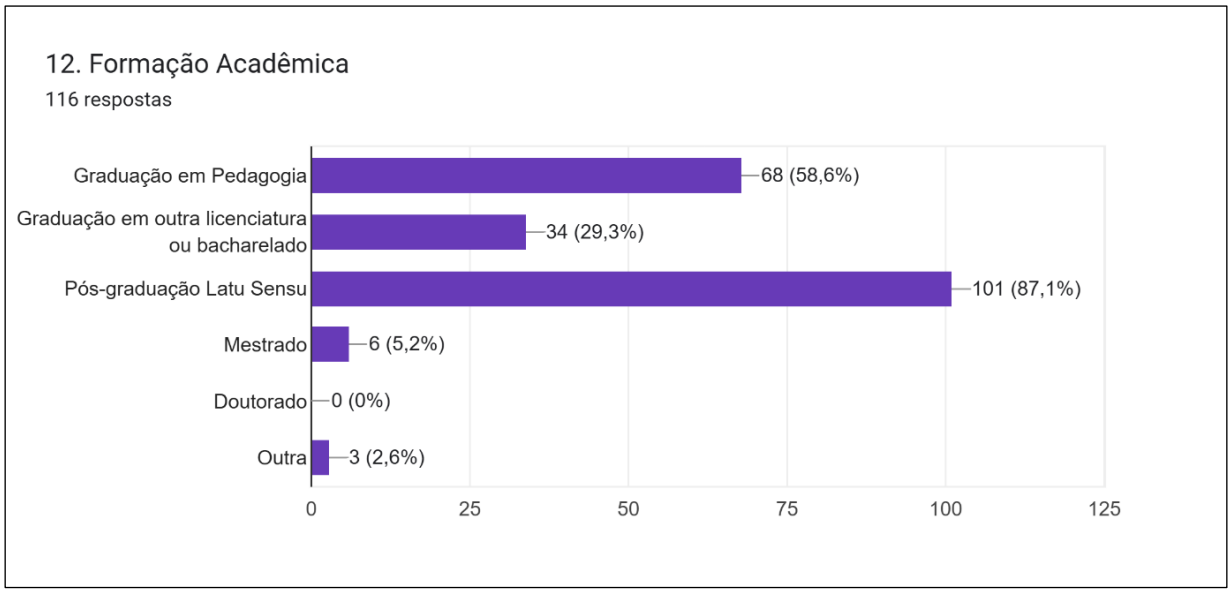


Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2024.

Sobre o Ensino Médio, a maioria dos respondentes cursou o Magistério, o que demonstra que a escolha pela profissão veio bem antes de ingressar no Ensino Superior. Outra evidência desse percentual é o quanto os respondentes foram preparados para exercerem sua profissão, sendo o curso do Magistério equivalente ao Ensino Médio, com duração de 4 anos e todos eles voltados para a prática da docência nos anos iniciais.

Após investigar a formação no Ensino Médio, foi investigado também a formação acadêmica do grupo, os dados estão ilustrados na figura a seguir.

Figura 9 – Formação Acadêmica no Ensino Superior

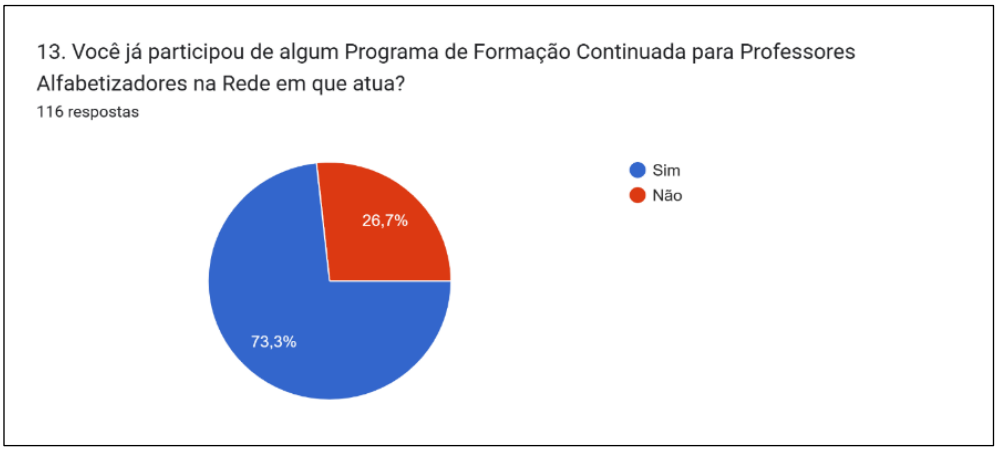


Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2024.

A análise dos dados sobre formação acadêmica dos participantes indicou que a maioria dos professores possui nível de escolaridade superior à graduação, sendo titulares de títulos de pós-graduação. Esse dado é relevante para a compreensão do contexto da pesquisa, pois evidencia um elevado nível de qualificação acadêmica entre os entrevistados, o que potencialmente impacta suas práticas pedagógicas e o aprofundamento teórico em suas áreas de atuação.

A figura a seguir ilustra os dados coletados quanto à participação do grupo de professores em Programas de Formação Continuada na Rede em que atua.

Figura 10 – Participação em Programas de Formação Continuada

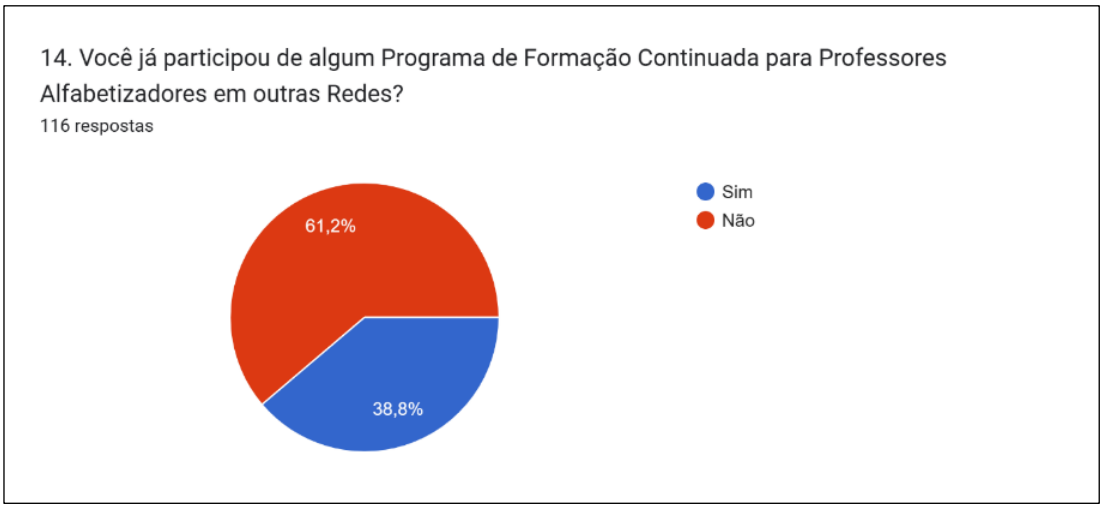


Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2024.

Os dados coletados revelaram que a maioria dos participantes (73%) já participou de programas de formação continuada promovidos pela rede em que atuam. Esse alto índice de adesão a atividades de desenvolvimento profissional indica um compromisso significativo dos professores com o aprimoramento constante de suas práticas pedagógicas e sugere uma cultura institucional voltada para a capacitação e atualização docente. Esse fator é relevante para o presente estudo, uma vez que a formação continuada é reconhecida como um elemento essencial para a atualização de estratégias pedagógicas e para a melhoria da qualidade do ensino.

A figura a seguir apresenta o quantitativo de professores que já participaram de Programas de Formação Continuada em outras Redes de Ensino que atuaram.

Figura 11 – Participação em Programas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores em outras Redes.



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2024.

Os resultados evidenciaram que 38,8% dos professores que responderam à pesquisa já participaram de programas de formação continuada em outras redes de ensino em que trabalharam anteriormente. Esse dado reflete uma trajetória de envolvimento contínuo desses profissionais em iniciativas de aperfeiçoamento e atualização, independentemente da rede de atuação, o que sugere um compromisso com o desenvolvimento profissional e a adoção de práticas pedagógicas atualizadas. Tal participação em programas externos pode contribuir para a diversidade e a riqueza de experiências pedagógicas que esses docentes trazem para sua prática atual, representando um fator relevante para o estudo.

É válido ressaltar que essa taxa de participação em Programas de Formação continuada para professores alfabetizadores em outras redes subsidiou boa parte das discussões dos encontros formativos.

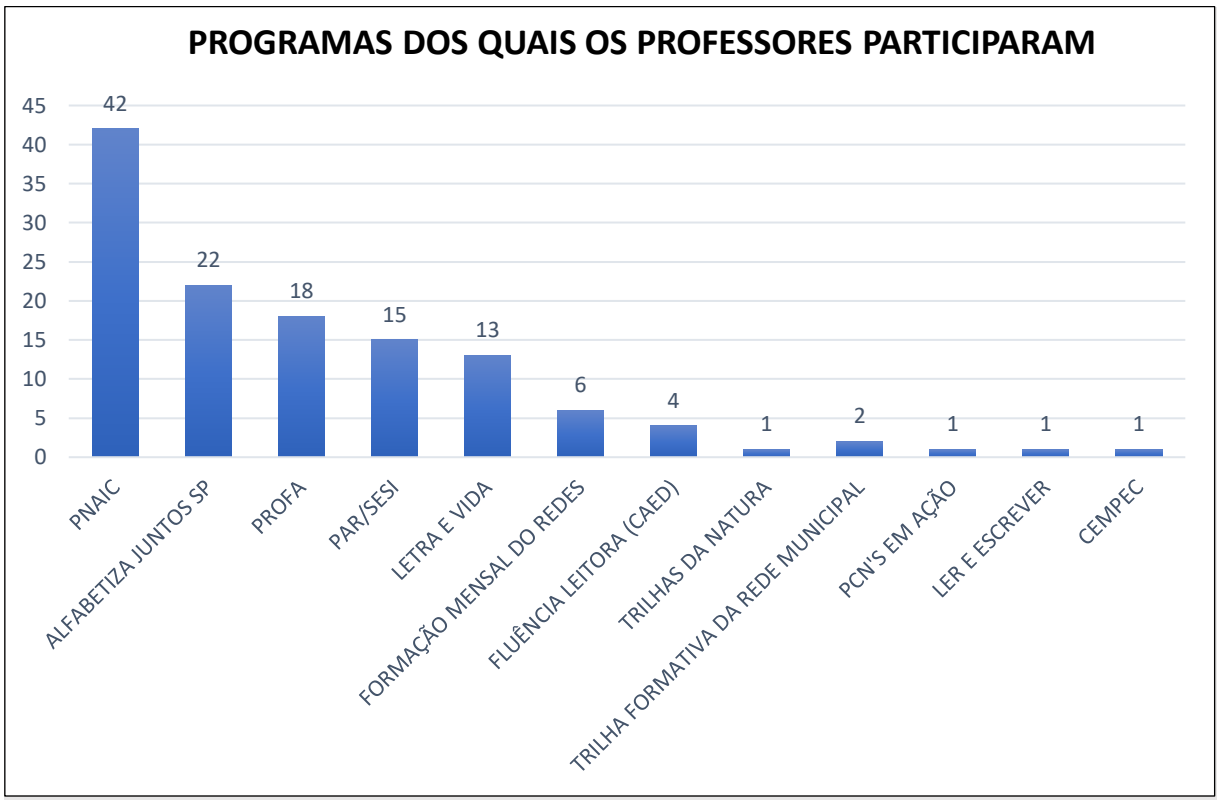
No contexto da pesquisa, foi considerado importante investigar quais foram esses programas, para que houvesse um entendimento mais aprofundado das discussões em relação aos tópicos e temas que surgiram diante das discussões nos encontros formativos, especialmente quando discutimos sobre lacunas nos programas dos quais haviam participado.

A figura a seguir, traz um panorama dos programas que foram citados. É válido ressaltar, que essa questão se tratava de uma questão aberta no questionário e por

esse motivo não gerou gráfico. Os nomes foram compilados e tabulados pela pesquisadora e apresentados aqui em forma de gráfico.

A pergunta do questionário que resultou esses dados foi: **Se você respondeu sim em uma das duas questões anteriores, cite quais são esses Programas.**

Figura 12 – Programas de Formação Continuada dos quais os Professores Alfabetizadores participaram.



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2025.

Na análise das respostas, foi possível identificar vários pontos sobre as percepções dos professores.

O programa PNAIC foi o mais citado por elas, o que já era esperado, já que a Rede Municipal fez adesão ao Pacto e os professores que já atuavam no ano em que ele ocorreu e estavam em salas do 1º, 2º ou 3º ano o participaram do Programa por convocação da Secretaria Municipal de Educação.

O Programa Alfabetiza Juntos SP, foi citado por 22 dos 116 respondentes, o que causou certa estranheza, já que todos os professores respondentes estavam realizando o curso quando responderam. Uma das possibilidades é que ao responder

o questionário, eles ainda não tivessem se apropriado que os encontros formativos se tratava de um programa de formação continuada, embora tenha tido uma abertura institucional, onde foi apresentado aos cursistas, os módulos e toda a estrutura do programa. Os encontros formativos mensais começaram em maio e os professores responderam ao questionário em julho.

Outra possibilidade foi a maneira como essa pergunta do questionário foi interpretada, é possível que a elaboração da questão com o termo “você já participou” tenha dado a ideia de algo concluído e não em andamento como é o caso do Alfabetiza Juntos SP.

O Programa PAR/SESI se enquadra na mesma situação citada anteriormente, todos os professores respondentes, excetos os da sala de recuperação paralela, participam das formações oferecidas convocados pela Secretaria de Educação.

Alguns professores citaram PROFA e Letra e Vida na mesma resposta, o que demonstra que eles não entendem que trata-se do mesmo programa de formação continuada, já que Letra e Vida é o nome que foi dado para o PROFA dentro do Estado de São Paulo, assim como o Alfabetiza Juntos SP foi criado para atender ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada no eixo de formação de professores.

A formação mensal do REDES, que aparece na figura, refere-se às formações mensais oferecidas pela Secretaria de Educação, o questionário foi respondido por 21 professoras que fazem parte desse programa, que são as salas de recuperação paralela da Rede Municipal. Somente 6 percebem as formações oferecidas mensalmente como um programa de formação continuada.

Alguns professores ainda colocaram o curso de Fluência Leitora que realizaram dentro da Plataforma PARC/CAED, Trilhas da Natura e CEMPEC. Mesmo que a questão se refere a Programas de Formação Continuada, eles entendem que esses cursos de curta duração possam ser citados. Da mesma maneira, foram citados cursos de Pós-graduação como Alfabetização e Letramento.

Os dados analisados revelam que muitos professores não mencionaram sua participação nos programas de formação continuada Alfabetiza Juntos SP, SESI e REDES, ainda que estivessem formalmente inseridos nesses programas no momento da pesquisa. Além disso, observou-se que alguns docentes confundiram cursos de curta duração e especializações com programas de formação continuada, o que

aponta para uma possível lacuna na compreensão da estrutura e dos objetivos dessas iniciativas.

Uma das questões que emergem desse cenário é a relação entre a formação continuada e a memória profissional dos docentes. O esquecimento ou a não associação de determinados programas à sua trajetória formativa pode estar relacionado ao impacto que essas formações têm ou tiveram em sua prática docente. Essa análise sugere que a retenção na memória pode estar ligada ao grau de envolvimento e significado que o professor atribui àquela experiência formativa.

Se, por um lado, a não lembrança pode estar associada ao momento em que o questionário foi respondido, no qual os professores ainda não haviam se apropriado completamente do programa Alfabetiza Juntos SP, por outro, também é possível interpretar esse esquecimento como um indicativo de que a forma como os programas são apresentados e conduzidos impacta diretamente na percepção dos participantes sobre sua relevância.

Diante disso, torna-se essencial refletir sobre como os programas de formação são estruturados e comunicados aos professores, de modo que sua participação neles não seja apenas uma exigência burocrática, mas uma experiência significativa que fortaleça a prática pedagógica. Além disso, a distinção entre programas de formação continuada e cursos de curta duração precisa ser mais bem delineada, garantindo que os professores reconheçam os diferentes formatos e objetivos das formações que frequentam, já que as mesmas colocam como Programas de Formação Continuada encontros formativos de apenas um dia, por exemplo, sem continuidade do tema tratado em específico naquele momento. Esse movimento pode contribuir para que os programas sejam mais valorizados e apropriados pelos docentes, gerando um impacto mais duradouro na sua atuação profissional.

4.2 Caracterização da Rede Municipal contexto da pesquisa

A Rede Municipal de Ensino onde a pesquisa está sendo realizada conta com 124 escolas, 41.132 estudantes e 2.545 professores. Esses dados serão mais aprofundados e mais bem explicados em figura específica ainda nesse subitem.

É importante ressaltar que, embora a secretaria de educação conte com um centro de formação de professores e com uma equipe de práticas pedagógicas com professores especialistas em cada um dos componentes da grade curricular, bem como, cinco professoras responsáveis pelos anos iniciais, as formações não acontecem de forma contínua ao longo do ano, já que o município não tem uma Política de Formação Continuada. No decorrer de 2024, a maioria dos professores tiveram apenas um ou dois encontros formativos relacionados ao seu componente, exceto os professores alfabetizadores devido á adesão ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

No ano em que a pesquisa foi realizada (2024), os professores alfabetizadores das salas de 1º e 2º anos estavam realizando formação continuada de forma estruturada e organizada porque o município fez a adesão ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que no Estado de São Paulo está sendo multiplicado pelo programa Alfabetiza Juntos SP. Nas respostas dos questionários e nos encontros formativos veremos que tal programa é citado pelos respondentes e participantes.

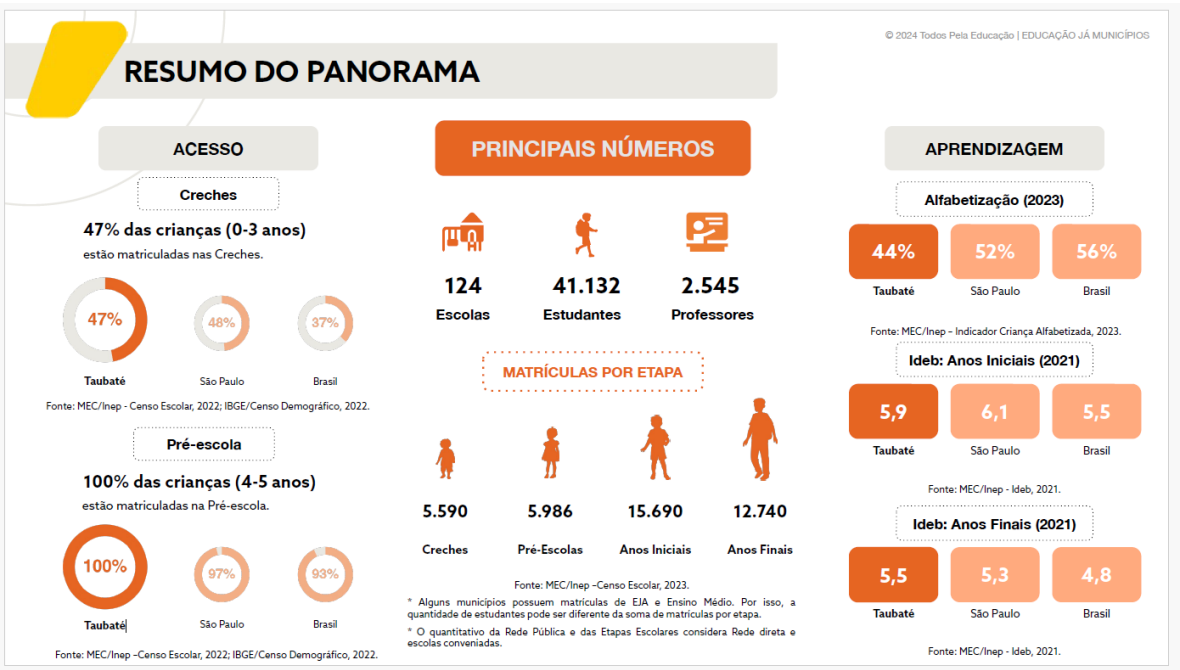
Quando não há um programa instituído em âmbito estadual ou nacional, os professores não participam de programa de formação continuada específico sobre alfabetização. As formações acontecem de forma descontextualizada das salas em que atuam, um exemplo disso são os temas generalistas como: avaliação, BNCC, currículo e competências socioemocionais e não necessariamente sobre alfabetização.

Até o ano de 2023, os professores do 1º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio realizavam as mesmas “trilhas formativas”, no formato online como cumprimento da Lei Complementar Nº 481, De 15 De Junho De 2022, que estabelece que parte das Horas Atividades dos docentes seja destinada à formação continuada.

A Rede tem taxa de alfabetização baixa, sendo considerados alfabetizados apenas 44% dos alunos concluintes do 2º ano do Ensino Fundamental, o que coloca o município como nível 1 na escala da parametrização feita pelo INEP pela análise do resultado do SARESP de 2023. Os dados aqui citados podem ser melhor

compreendidos analisando as figuras 13, 14 e 15 que ilustram com maior clareza esse panorama.

Figura 13 – Resumo do Panorama da Rede

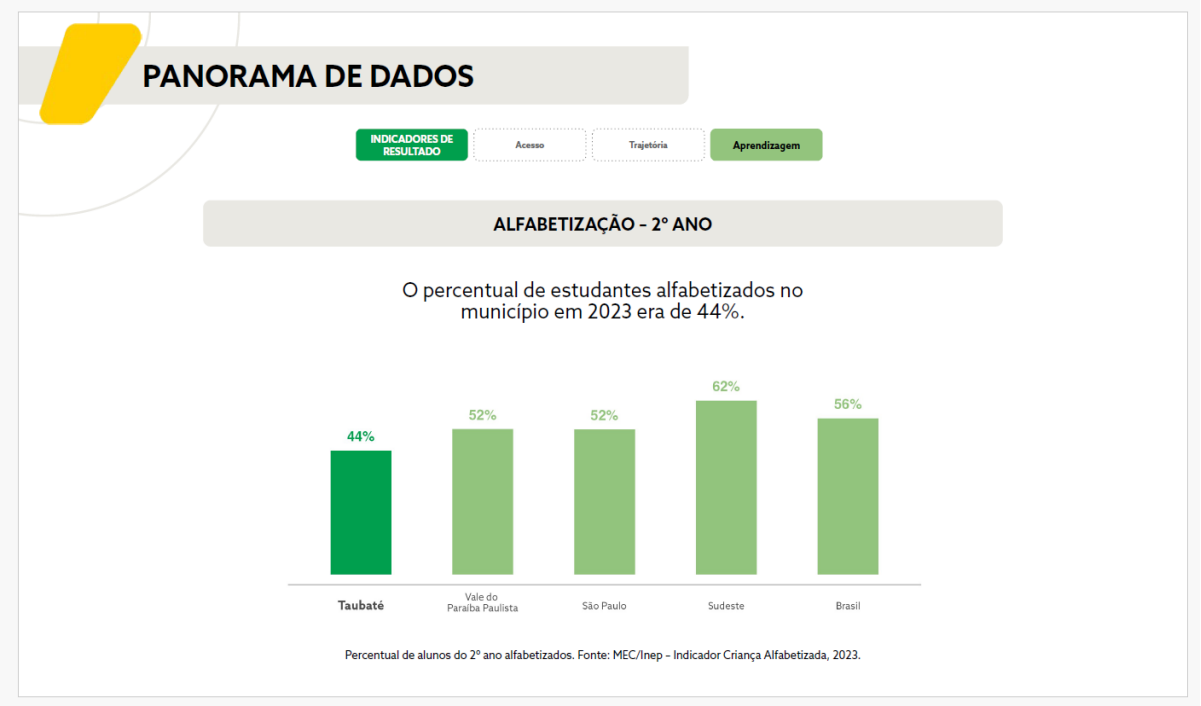


Fonte: https://educacaojamunicipios.todospelaeducacao.org.br/

Refletindo sobre o panorama da Rede pesquisada, fica claro que os níveis de alfabetização se encontram abaixo do Estado de São Paulo e do Brasil. De acordo com a avaliação do SARESP, realizada ao final de 2023, apenas 44% dos alunos foram alfabetizados ao final do 2º ano. O município tem 100% das crianças matriculadas na pré-escola, etapa onde, de acordo com a BNCC, iniciam-se as práticas de leitura e o contato com a escrita.

A apresentação do panorama educacional do município, com o índice de 44% dos alunos alfabetizados na idade certa, é fundamental para contextualizar os desafios locais e destacar a relevância do estudo. Esse indicador reflete as especificidades da rede de ensino, os impactos de desigualdades sociais e possíveis lacunas nos processos de alfabetização, elementos essenciais para compreender o cenário em que o estudo se insere.

Figura 14 – Panorama de Dados – Alfabetização



Fonte: https://educacaojamunicipios.todospelaeducacao.org.br/

Nesse panorama de dados, no que diz respeito ao percentual de estudantes alfabetizados na idade certa, temos uma comparação entre a rede municipal pesquisada, Vale do Paraíba, São Paulo, Sudeste e Brasil.

O município pesquisado está abaixo de todos os índices apresentados em parâmetros mais abrangentes. Os baixos índices de alfabetização na idade certa são um reflexo da dificuldade em implementar políticas educacionais eficazes no nível local. Nesse sentido, ações contextualizadas podem potencializar os resultados desde que políticas públicas voltadas para a alfabetização sejam implementadas no âmbito municipal.

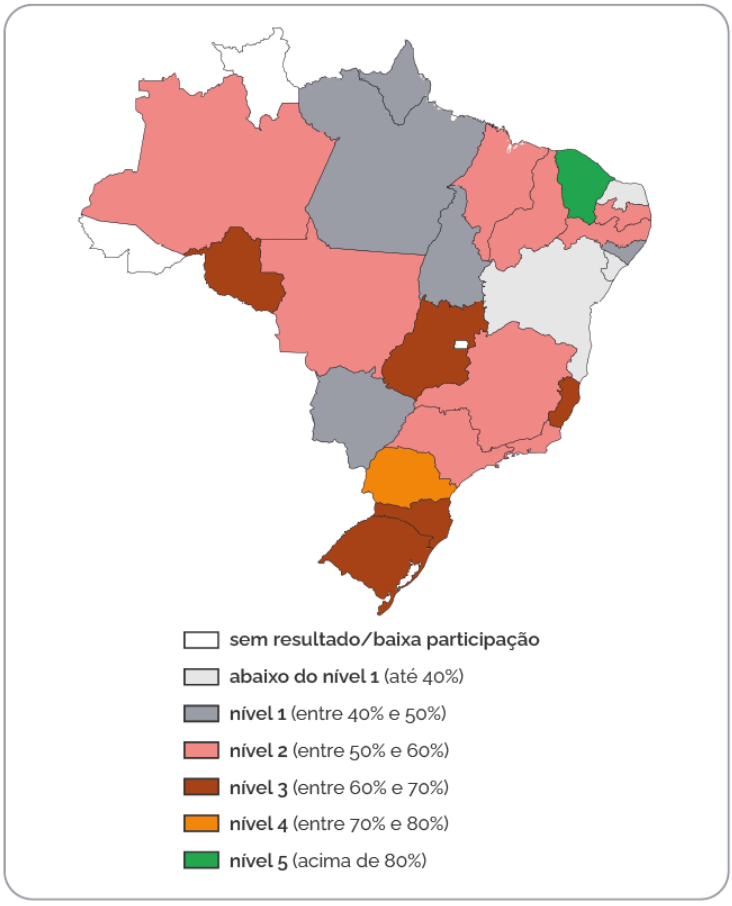
A apresentação do panorama educacional do município pesquisado, evidenciando que 44% dos alunos estão alfabetizados na idade certa, é essencial para contextualizar os desafios locais enfrentados no processo de alfabetização. Esse dado reflete não apenas possíveis lacunas no processo pedagógico, mas também as desigualdades sociais e estruturais que influenciam diretamente o desempenho escolar.

Como aponta Soares (2011), a alfabetização é um processo complexo que exige atenção às especificidades culturais e sociais dos alunos, além de estratégias pedagógicas adequadas à realidade local. Nesse sentido, a análise do panorama

permite compreender o impacto desses fatores no desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores e na qualidade do ensino ofertado.

Ademais, conforme Moriconi (2017), diagnósticos locais são indispensáveis para fundamentar a construção de políticas e formações continuadas que dialoguem com as demandas específicas de cada contexto educacional. Assim, a análise do panorama justifica-se como um elemento central para o entendimento do cenário local e para a proposição de estratégias formativas mais eficazes, alinhadas à superação do baixo índice de alfabetização e ao alcance de uma educação mais equitativa e de qualidade.

Figura 15 – Indicador Criança Alfabetizada (% de estudantes alfabetizados segundo o padrão nacional)



Fonte: www.gov.br/mec/pt-br/**crianca-alfabetizada**

O padrão nacional do indicador criança alfabetizada está baseado em avaliações externas às quais os estudantes são submetidos ao final do 2º ano. No caso do Estado de São Paulo, a avaliação realizada é o SARESP.

O mapa do Brasil apresentado revela um cenário preocupante em relação aos níveis de alfabetização no país. A maioria dos estados concentra-se nos níveis 1 e 2, o que indica que grande parte das crianças ainda não alcançou as habilidades básicas esperadas de leitura e escrita. Apenas um estado encontra-se no nível 5, considerado ideal, com mais de 80% das crianças alfabetizadas na idade certa. Em contraste, três estados estão abaixo do nível 1, evidenciando um quadro crítico de alfabetização.

Esses dados refletem as profundas desigualdades regionais existentes no Brasil, as quais são agravadas por fatores socioeconômicos, estruturais, políticos e pedagógicos que impactam diretamente o desempenho escolar.

No contexto desta pesquisa, esses resultados reforçam a necessidade de repensar as políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores alfabetizadores, reconhecendo que, embora nãos seja a única solução, uma formação efetiva pode contribuir significativamente para a qualificação das práticas pedagógicas e, consequentemente, para a melhoria dos índices de alfabetização.

O processo de alfabetização requer uma abordagem plural, que considere a complexidade do fenômeno e atenda às demandas específicas de cada contexto regional. Dessa forma, compreender e dialogar com o cenário nacional e regional da alfabetização torna-se fundamental para fundamentar intervenções pedagógicas e programas formativos que promovam a equidade e a qualidade no ensino da leitura e da escrita.

4.3 Análise dos resultados

Para analisar os resultados obtidos inicialmente no questionário inicial, o processo foi iniciado com uma leitura atenta das respostas, destacando-se aspectos recorrentes, únicos ou relevantes para o contexto do estudo. Seguindo o procedimento sugerido por Sigalla (2018), essa primeira etapa visou identificar pontos convergentes e divergentes nos discursos, o que facilitou a seleção de trechos significativos para a pesquisa. Em seguida, foram definidos os "tópicos" — assuntos gerais que surgiram nas falas dos professores, como “importância da formação

continuada” e “temas prioritários para desenvolvimento profissional”. Cada tópico foi realçado em uma cor específica para auxiliar na organização dos dados.

Após a identificação dos tópicos descritos, procedi à análise dos "temas", ou seja, ideias mais específicas que emergiram dentro de cada tópico, como as contribuições das formações anteriores e as áreas de conhecimento que os professores compartilharam serem essenciais para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas (Sigalla, 2018). Dessa forma, o processo de geração de temas proporcionou um nível mais abstrato de interpretação, possibilitando o agrupamento dos tópicos e temas em categorias temáticas de acordo com a relevância e a profundidade entre eles.

Foram organizados quadros de categorização que relacionam os tópicos e temas identificados em cada categoria temática. Primeiramente, foi feita a análise dos tópicos e temas que emergiram do questionário inicial. Esses quadros facilitaram a estruturação dos resultados que foram utilizados nos encontros formativos para a discussão específica das necessidades formativas dos professores, oferecendo uma visão abrangente e contextualizada do material coletado.

Sendo assim, foi realizado dois momentos de análise: levantamento de tópicos e temas referente aos dados obtidos, primeiramente, no questionário inicial (para que pudessem fazer parte dos roteiros) e, depois, nos encontros formativos. Desta forma, o quadro 5), descrito abaixo sintetiza o que os achados em ambos os momentos da pesquisa: questionário inicial e encontros formativos.

Para manter o sigilo dos participantes, os professores estão sendo apresentados por números de acordo com a ordem em que aparecem na tabulação e pelas letras **Q** (indicando que foram falas extraídas do questionário inicial), **G1** (indicando que são falas de professores que participaram do grupo 1 durante os encontros formativos) e **G2** (indicando que são falas de professores que participaram do grupo 2 durante os encontros formativos).

Quadro 5 - Tópicos e temas a partir da análise de dados do questionário e dos encontros formativos.

Categorias	Tópicos	Temas
Necessidades Formativas	Temas recorrentes	Intervenções adequadas para cada nível
		AEE – Atendimento Educacional Especializado
		Fluência Leitora
	Lacunas apontadas nos Programas de Formação Continuada	Continuidade
		Alfabetização Matemática
		Tempo hábil
		Letra Cursiva
Desafios enfrentados na prática	Realidade na sala de aula	Material didático em excesso
		Falta de recursos materiais
		Salas Numerosas
Programas de Formação Continuada	Relevância para a prática docente	Trocas de experiências
		Psicogênese da Língua Escrita
		Atividades Práticas

Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2024.

Na próxima seção, serão apresentados os dados coletados e analisados por meio das perguntas descritivas analisadas no questionário que se encontra no Apêndice C e nos encontros formativos.

A categoria **necessidades formativas** dividiu-se em primeiramente em dois tópicos, sendo eles: temas recorrentes e lacunas apontadas nos programas de formação continuada. Desses tópicos, emergiram os temas: intervenções adequadas para cada nível, atendimento educacional especializado e fluência leitora. Do tópico lacunas apontadas nos programas de formação continuada, emergiram os temas: continuidade dos programas, alfabetização matemática, tempo hábil e letra cursiva.

Da categoria **desafios enfrentados na prática** emergiu o tópico Realidade na sala de aula, que se dividiu em três temas, sendo eles: material didático em excesso, falta de recursos materiais e salas numerosas.

A última categoria **programas de formação continuada** teve como destaque o tópico relevância para a sala de aula que também se dividiu em três temas: trocas de experiências, psicogênese da língua escrita e atividades práticas. Cada um deles será explicado e exemplificado na próxima seção com os extratos de falas dos participantes.

4.3.1 – Necessidades formativas: o que deve ser contemplado em um programa de formação continuada?

A questão proposta abordou a percepção dos professores sobre suas necessidades formativas, solicitando que respondessem a seguinte pergunta “Quais temas, ações e assuntos você considera que devam ser contemplados em um Programa de Formação Continuada para professores alfabetizadores?”

Nos dois encontros formativos em que esse tópico foi discutido, os participantes analisaram de forma colaborativa as respostas encontradas no questionário divididos em salas simultâneas de quatro ou cinco participantes, discutiram sobre suas percepções e depois socializamos com o grupo completo na sala principal.

Entre as principais **necessidades formativas que respondentes e participantes anunciaram, destacam-se os seguintes tópicos e temas**:

4.3.1.1 – Tópico: Temas recorrentes

- Intervenções adequadas para cada nível

A formação continuada de professores é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos em diferentes estágios de aprendizagem. No contexto da alfabetização, compreender as hipóteses de escrita elaboradas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) e as suas implicações no ensino é um aspecto fundamental para promover intervenções pedagógicas adequadas. Essas autoras destacam que o processo de aquisição da linguagem escrita é construtivo e se dá em níveis progressivos, exigindo do professor o domínio teórico e a capacidade de proporcionar atividades planejadas ajustadas às hipóteses dos alunos.

Esse tópico busca analisar as contribuições dos professores participantes da pesquisa, refletindo sobre suas demandas formativas relacionadas à construção de intervenções pedagógicas efetivas para cada nível de desenvolvimento da escrita.

> Algo que sinto que os professores iniciantes têm muita dificuldade de entendimento hoje, são as fases da escrita. Aplicam a diagnóstica e não conseguem decifrar o nível que a criança se encontra e nem as **atividades adequadas para aquele nível**. Buscam os mais antigos para ajuda. (Professor 4Q)

> Orientação aos professores quanto a parte prática, com ideias/ exemplos de **atividades adequadas para o avanço de cada nível de escrita**. (Professor 18G2)

As falas dos professores participantes evidenciam a importância de um olhar mais aprofundado para a identificação das hipóteses de escrita dos alunos e para a construção de estratégias pedagógicas adequadas a cada nível de desenvolvimento. Um dos desafios apontados é a dificuldade que professores iniciantes enfrentam na interpretação das fases da escrita, o que compromete a escolha de atividades que favoreçam a progressão dos alunos. Como relatado por um participante

> Algo que sinto que os professores iniciantes têm muita dificuldade de entendimento hoje são as fases da escrita. Aplicam a diagnóstica e não conseguem decifrar o nível que a criança se encontra e nem as atividades adequadas para aquele nível" (Professor 4Q).

Esse depoimento demonstra a necessidade de formações que qualifiquem os professores para compreender e interpretar as hipóteses de escrita das crianças, permitindo um planejamento mais assertivo das intervenções pedagógicas.

A falta de domínio sobre as diferentes fases da escrita pode impactar diretamente no ensino da alfabetização, pois, sem um diagnóstico preciso, o professor pode aplicar estratégias inadequadas, dificultando o avanço dos alunos. Essa preocupação está alinhada à teoria da Psicogênese da Língua Escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1985), que destaca que a criança constrói hipóteses sobre a escrita e passa por diferentes níveis de compreensão antes de atingir sua sistematização. Para que o professor consiga atuar de forma eficaz, é fundamental que ele saiba identificar essas hipóteses e propor atividades alinhadas ao nível em que o aluno se encontra, promovendo desafios adequados para seu avanço.

Outro ponto abordado pelos professores foi a necessidade de orientações mais práticas, com exemplos concretos de atividades que auxiliem na progressão das crianças dentro das diferentes fases da escrita. Um dos participantes afirmou que "orientação aos professores quanto à parte prática, com ideias/exemplos de atividades adequadas para o avanço de cada nível de escrita" (Professor 18G2) é fundamental

para que possam atuar com mais segurança no ensino da alfabetização. Esse relato reforça a importância de uma formação continuada que equilibre teoria e prática, fornecendo não apenas conceitos sobre o desenvolvimento da escrita, mas também estratégias e materiais que possam ser aplicados diretamente em sala de aula.

Além disso, o fato de professores iniciantes recorrerem a docentes mais experientes para compreender melhor a sondagem e a aplicação das intervenções pedagógicas sugerem a necessidade de um processo estruturado de mentoria e acompanhamento dentro das escolas. A troca de experiências entre os professores é um fator essencial para o desenvolvimento profissional, conforme destaca Tardif (2014, p. 45): "o saber docente não é apenas um saber técnico ou individual, mas um saber social e coletivo, construído e compartilhado no contexto do trabalho docente".

Dessa forma, garantir espaços para que os professores possam discutir casos concretos, analisar exemplos de sondagens e planejar atividades de forma colaborativa pode ser uma estratégia eficaz para fortalecer a prática pedagógica.

As falas analisadas reforçam que, para que a alfabetização ocorra de maneira eficiente, é fundamental que os professores tenham formação continuada estruturada, materiais de apoio bem definidos e oportunidades de troca de experiências. Investir na capacitação dos docentes para interpretar corretamente as fases da escrita e planejar intervenções pedagógicas eficazes é essencial para garantir o avanço dos alunos e fortalecer a qualidade do ensino na alfabetização.

Nesse sentido, os professores respondentes do questionário e participantes dos encontros formativos destacaram a necessidade de aprofundar conhecimentos e práticas que possibilitem não só identificar essas hipóteses de escrita, bem como planejar atividades e intervenções adequadas para cada nível. Conforme Soares (2011), a formação docente precisa aliar teoria e prática, possibilitando ao professor compreender os diferentes estágios do processo de alfabetização e atuar de forma consciente e intencional, contribuindo para a progressão dos alunos.

As falas dos professores participantes evidenciam a importância de uma formação continuada que seja prática, contextualizada e diretamente voltada para as necessidades do trabalho docente com alunos em diferentes níveis de desenvolvimento da escrita. Entre as principais demandas apontadas, destaca-se a necessidade de orientação clara sobre as atividades e intervenções adequadas para

cada fase das hipóteses de escrita, de acordo com o modelo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

Os participantes enfatizaram que, embora a avaliação diagnóstica seja uma etapa essencial do trabalho pedagógico, muitos professores, especialmente os iniciantes, enfrentam dificuldades para identificar com precisão o nível em que o aluno se encontra e selecionar as atividades mais apropriadas para promover avanços. Essa lacuna frequentemente leva os educadores a recorrerem a colegas mais experientes, o que reforça a necessidade de formações que abordem não apenas a interpretação diagnóstica, mas também estratégias práticas de intervenção para cada hipótese de escrita.

Outro ponto de destaque foi a relevância das trocas de experiências e da construção coletiva de saberes. Para os professores, formações que promovam espaços de diálogo e compartilhamento são as mais eficazes, pois permitem que os educadores conheçam práticas pedagógicas variadas, discutam desafios comuns e aprendam com os sucessos e dificuldades uns dos outros. Essa colaboração é essencial para fortalecer a confiança e a autonomia dos professores na condução de suas práticas.

Além disso, muitos participantes apontaram que é necessário ir além da exposição de conceitos teóricos durante as formações. Eles desejam formações que apresentem exemplos práticos de atividades de leitura e escrita, planejadas para atender as necessidades de alunos em diferentes fases do processo de alfabetização. Essa abordagem prática é vista como um meio eficaz de conectar os conhecimentos teóricos à realidade da sala de aula, garantindo que as ações pedagógicas sejam intencionais e alinhadas às especificidades de cada nível de desenvolvimento.

Na discussão de um dos encontros formativos, os participantes enfatizaram a necessidade e urgência de que a Secretaria de Educação elabore um guia orientador para a realização da sondagem, a exemplo da Rede Estadual e de outros municípios onde os participantes trabalham ou já trabalharam. Evidenciaram que ao ingressar em uma rede de ensino, o documento norteador é essencial para que o professor possa pautar seu trabalho de acordo com as concepções locais e não somente pelos seus conhecimentos adquiridos na formação inicial ou na troca entre os pares.

Em síntese, as contribuições dos participantes reforçam a necessidade de uma formação continuada que seja efetivamente prática, interativa e orientada para o

fortalecimento das intervenções pedagógicas. As formações devem considerar a diversidade das turmas, capacitar os professores para interpretar corretamente os resultados diagnósticos e oferecer subsídios concretos para planejar atividades que promovam avanços na leitura e escrita. Atender a essas demandas não apenas fortalece a prática docente, mas também contribui para melhorar os índices de alfabetização e garantir uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

- AEE – Atendimento Educacional Especializado

Durante a análise do questionário inicial e dos encontros formativos, o tema AEE apareceu de forma significativa. Embora tenha sido identificado com diferentes termos como inclusão, alunos especiais, laudados, transtornos de aprendizagem, adaptação curricular, entre outros. Importante ressaltar que aqui todos esses termos estão sendo abrangidos como AEE.

A inclusão na alfabetização emerge como um grande desafio apontado pelos professores participantes da pesquisa. A necessidade de atender às diversas especificidades dos alunos em sala de aula, muitas vezes composta por estudantes com diferentes níveis de aprendizagem e transtornos de desenvolvimento, exige uma formação continuada mais direcionada e práticas pedagógicas inclusivas que conciliem qualidade e equidade.

> Os temas específicos como leitura, escrita, jogos e ludicidade já foram muito importantes. Hoje percebo que existe falta de assuntos voltados à saúde emocional do professor, a legislação do cargo de trabalho, a questões de educação inclusiva. Pois o desafio não é mais alfabetizar, mas sim lidar com as salas cheias, alunos indisciplinados e **os transtornos de aprendizagem** que deixam as salas cada vez mais seriadas e estão dificultando o processo de alfabetização. (Professor 114Q)

> Penso que nos assuntos que são pertinentes e de grande importância como a leitura e escrita poderiam ser tratados estratégias e boas práticas. Mas, sempre tem os temas que infelizmente são deixados em segundo plano como matemática e ciências. Projetos com a interdisciplinaridade são fundamentais. **E ainda não tem como não falar de inclusões e o apoio aos professores para poder atender bem cada especificidade.** (Professor 95Q)

Os relatos indicam que os professores reconhecem a relevância de estratégias específicas voltadas para a diversidade educacional. Um dos participantes enfatiza

que "o desafio não é mais alfabetizar, mas sim lidar com as salas cheias, alunos indisciplinados e os transtornos de aprendizagem que deixam as salas cada vez mais seriadas e estão dificultando o processo de alfabetização" (Professor 114Q). Essa fala reflete as dificuldades enfrentadas pelos professores ao equilibrar a necessidade de alfabetizar todos os alunos com as demandas que surgem em um contexto de crescente inclusão e heterogeneidade.

Além disso, os participantes apontaram a falta de suporte pedagógico e institucional para lidar com essas demandas. Segundo um dos relatos,

> [...]inclusão... acredito que este é o maior desafio na alfabetização hoje. Como incluir sem excluir ninguém? Como manter o psicológico saudável, principalmente de quem está começando na Educação, diante do desafio de ensinar a todos com a mesma qualidade?" (Professor 19Q).

Essa reflexão evidencia não apenas a necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas, mas também de um suporte emocional e profissional para os docentes, que frequentemente se sentem sobrecarregados pela complexidade do trabalho.

> **Inclusão. Acredito que este é o maior desafio na alfabetização hoje.** Como incluir sem excluir ninguém? Como manter o psicológico saudável principalmente de quem está começando na Educação, diante do desafio de ensinar a todos com a mesma qualidade? (Professor 19Q)

A importância de abordagens mais organizadas e articuladas para o atendimento inclusivo também foi destacada. Um professor ressaltou a necessidade de maior organização no acompanhamento dos alunos com deficiência: "É interessante montar um portfólio do meu aluno de inclusão, mas ele precisa ir para frente. [...] Acaba ficando uma coisa com a professora especialista, outra com a direção, outro com o professor, e acaba não indo pra frente e não sendo organizado" (Professor 19G2). Essa observação demonstra a importância de uma atuação coordenada entre os diversos agentes escolares para garantir um processo educativo mais eficiente e alinhado às necessidades dos estudantes.

Outro ponto levantado pelos participantes diz respeito à capacitação específica em temas como neurociência, que pode oferecer subsídios importantes para compreender os fatores que influenciam o processo de aprendizagem das crianças em situação de inclusão. Como pontuou um dos professores, "a neurociência é um

fator importante para a sala de aula, para a prática do professor, para o avanço no processo de aprendizado dessa criança. [...] Vamos entender o porquê aquela criança não consegue avançar?" (Professor 22G2). Essa fala evidencia o desejo dos professores por formações mais aprofundadas em áreas que expliquem os processos cognitivos e comportamentais envolvidos no aprendizado, oferecendo ferramentas para intervenções pedagógicas mais eficazes.

Além das necessidades específicas de alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem, os professores destacaram a importância de diversificar as práticas pedagógicas em salas heterogêneas. Um participante sugeriu que formações sobre "a criação dos planejamentos de aulas que integrem atividades diversificadas e inclusivas, para salas com diversos níveis de aprendizagem" deveriam receber maior ênfase nas formações continuadas (Professor 24Q). Esse depoimento reforça a relevância de práticas pedagógicas adaptativas, que atendam às necessidades de todos os estudantes, respeitando suas especificidades.

> **É interessante montar um portfólio do meu aluno de inclusão,** mas ele precisa ir para frente. Ficou comigo, né? Então, é interessante ter isso certinho mesmo para que vá para que seja direcionado, acaba ficando uma coisa com professora especialista, outro com a direção, outro com o professor, e acaba não indo para a frente e não sendo organizado. (Professor 19G2)

> Então a gente precisa ter esse olhar já entrando aí **na questão da inclusão** também, que já entra as crianças que apresentam a inclusão. Então, assim é a neurociência é um fator importante para a sala de aula, para a prática do professor para o avanço no processo de aprendizado dessa criança. Então assim, eu sou uma que defendo a neurociência, vamos colocar isso em prática, vamos entender o porquê aquela criança não consegue avançar? É por que que ela parou naquele ponto? (Professor 22G2)

> Até o presente momento tudo o que foi abordado, tem sido muito importante, o que eu sugiro, é que, o tema Prática de Ensino tenha uma maior explanação sobre a criação dos Planejamentos de aulas que integram atividades diversificadas e inclusivas, para salas com diversos níveis de aprendizagem. E dentro deste tema, **gostaria que a Diversidade e a Inclusão na Alfabetização fossem abordadas com maior ênfase.** (Professor 24Q)

Por fim, as falas dos participantes demonstram a urgência de que temas relacionados à inclusão deixem de ser tratados como secundários nas formações docentes. Há uma clara demanda por formações que abordem desde a adaptação curricular até o planejamento de estratégias inclusivas. Como bem colocou um professor: "Como adaptar às atividades para alunos que precisam de adaptação

curricular" (Professor 14Q). Essa questão reflete o desejo dos educadores de receber orientações práticas e concretas que auxiliem no trabalho diário em sala de aula.

Como pontuou Mantoan (2005, p. 7), "a escola tem o compromisso primordial e insubstituível de introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e todo ser humano, incondicionalmente, tem direito a essa introdução". Essa afirmação reforça o papel central da escola na inclusão e no acolhimento de alunos com diferentes capacidades e demandas, especialmente em salas de alfabetização, onde se inicia o processo de construção da cidadania por meio da leitura e da escrita.

Portanto, a inclusão na alfabetização, embora seja um objetivo fundamental do sistema educacional, apresenta desafios significativos que exigem atenção redobrada na formação continuada dos professores. É imprescindível que as formações ofereçam não apenas fundamentação teórica, mas também ferramentas práticas que capacitem os docentes a lidar com a diversidade, promovendo uma educação que, de fato, atenda a todos os estudantes. A criação de espaços para trocas de experiências, aliados a um maior suporte institucional, pode ser um caminho promissor para enfrentar as dificuldades relatadas e avançar na construção de práticas mais inclusivas e eficazes.

- Fluência Leitora

No processo de alfabetização, a fluência leitora desempenha um papel fundamental para que os alunos avancem da decodificação das palavras à compreensão plena dos textos. De acordo com Puliezi (2014), "a fluência é uma ponte entre o reconhecimento de palavras e a compreensão leitora". Isso significa que desenvolver a capacidade dos alunos de ler com precisão, velocidade e entonação adequada é essencial para garantir que eles sejam leitores proficientes. Contudo, segundo os relatos aqui apresentados, os professores frequentemente enfrentam dificuldades para trabalhar a fluência leitora de maneira sistemática, especialmente em salas de aula heterogêneas, onde os níveis de aprendizagem são variados.

Nesse sentido, os professores participantes da pesquisa destacaram a necessidade de formações continuadas que abordem estratégias práticas e diversificadas para o ensino da fluência leitora. Essa demanda reflete a importância

de capacitar os educadores a identificar as dificuldades dos alunos e planejar intervenções pedagógicas eficazes, promovendo o desenvolvimento não apenas da fluência, mas também da compreensão e do prazer pela leitura.

Ao longo desta seção, será analisada a percepção dos professores sobre a fluência leitora como uma competência essencial e como essa questão está inserida nas demandas formativas do contexto escolar quando foi realizada a pergunta “Quais temas, ações e assuntos você considera que devam ser contemplados em um Programa de Formação Continuada para professores alfabetizadores?”

> Teoria e prática sobre **a leitura em sala de aula** e as etapas de leitura do aluno. Acredito que o foco sempre fica na escrita, por isso poderia ter algo voltado para essa área. Além de formação com o foco em sequência didática. Assim, os professores saberiam como realizar as atividades dentro de um contexto e abordar (escrita, leitura, oralidade...) em turmas de alfabetização. (Professor 16Q)

> Aquele curso que fizemos da fluência leitora lá dentro da plataforma e tudo ele não supre, né? Essa necessidade desse conhecimento dos perfis, do tipo de atividade para cada perfil, é bem pertinente mesmo isso sobre a leitura, precisaria aprofundar esse tema, **já que está sendo tão cobrado da gente**. (Professor 8G1)

Fazendo uma relação com a fala do Professor 8G1, trago um ponto de congruência com a pesquisa de Ximenes (2020), que traz uma reflexão sobre necessidades formativas, quando estas estão relacionadas às questões institucionais. A escuta atenta dos profissionais da rede municipal foco da pesquisa de Ximenes evidenciou algumas recorrências nas falas sobre os direcionamentos institucionais que impactam diretamente a prática pedagógica e a organização do trabalho docente. Em especial, foi possível perceber como determinados documentos oficiais passaram a orientar e, ao mesmo tempo, demandar novas aprendizagens por parte dos professores alfabetizadores, especialmente no que diz respeito aos registros e à sistematização das práticas.

> Identificamos que, de uma forma ou de outra, as necessidades formativas coletivas e motivos expressos para a proposição de ações de formação continuada, estavam relacionados a necessidade de adquirir novos conhecimentos (sobretudo de natureza teórico-metodológica) para atender as exigências institucionais de implementação do Documento Curricular da RME “Documentação Pedagógica” e da BNCC, com ênfase nas temáticas relacionadas a como fazer o *registro e documentação* a partir das diretrizes oferecidas pelos documentos (portfólios, planejamento, relatórios). Esses

> documentos e diretrizes serão debatidos no item posterior. (Ximenes, 2020, p. 235)

Assim como na pesquisa de Ximenes (2020), durante a análise dos dados dessa pesquisa também foi possível perceber que as professoras denominam como necessidades formativas questões que estão diretamente relacionadas à Rede Municipal em que atuam, como a Psicogênese da Língua Escrita e a Fluência Leitora. A primeira por tratar-se da teoria que é utilizada para a análise das avaliações aplicadas nas etapas de alfabetização e a segunda por tratar-se de um tema recente que atualmente é utilizado como conteúdo específico de uma avaliação externa me mede o Índice de Fluência Leitora (IFL) de cada escola, município e Estado.

As falas dos professores participantes da pesquisa revelam uma preocupação crescente com o trabalho de leitura nas salas de alfabetização, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da fluência leitora. Embora a escrita seja tradicionalmente o foco principal no ciclo de alfabetização, os docentes destacam a importância de equilibrar as práticas pedagógicas para incluir atividades sistemáticas e diversificadas voltadas à leitura.

Segundo um dos professores,

> o foco sempre fica na escrita, por isso poderia ter algo **voltado para a área da leitura.** Além de formação com o foco em sequência didática (Professor 16Q).

Essa perspectiva evidencia a necessidade de integrar a leitura como uma competência central nos planejamentos pedagógicos, explorando sua conexão com a oralidade e a escrita dentro de contextos significativos.

Outro ponto relevante levantado pelos professores é a insuficiência de formações disponíveis sobre fluência leitora. Um dos participantes relatou: "Aquele curso que fizemos da fluência leitora lá dentro da plataforma [...] não supre essa necessidade desse conhecimento dos perfis, do tipo de atividade para cada perfil" (Professor 8G1). Essa fala reflete um descompasso entre as demandas práticas dos professores e a abordagem superficial de algumas formações continuadas, que muitas vezes deixam de aprofundar aspectos essenciais, como a adaptação de atividades aos diferentes perfis dos alunos.

A fluência leitora foi reconhecida por outro participante como um aspecto crucial no processo de formação de leitores: "Estamos vivendo um momento em que o trabalho com a fluência leitora tem um grande papel na formação de leitores" (Professor 54Q). Esse depoimento destaca o entendimento dos professores sobre o impacto da fluência na leitura, reforçando que o desenvolvimento da precisão, velocidade e expressividade na leitura oral é fundamental para a compreensão textual. Contudo, essa percepção também aponta para a necessidade de estratégias e atividades práticas que ajudem os alunos a progredirem nesse aspecto.

> Estamos vivendo um momento em que o trabalho com a fluência leitora tem um grande papel na formação de leitores. Vejo que seja necessário cada vez mais procurarmos atividades para que fluência aconteça. (Professor 54Q)

Além disso, os professores destacaram a importância de integrar o trabalho com leitura e escrita de forma contínua e monitorada. A análise de sondagens para identificar as hipóteses de escrita foi mencionada como uma prática essencial, aliada às "estratégias para trabalhar a fluência leitora" e ao "monitoramento na evolução da escrita" (Professor 50Q). Essa fala sugere que os professores reconhecem a necessidade de articular diferentes dimensões da alfabetização, desde o diagnóstico até o acompanhamento do progresso individual dos alunos, utilizando estratégias que contemplem a complexidade do processo de aprendizagem.

> Análise de sondagens para verificar a hipótese de escrita, estratégias para trabalhar a fluência leitora, a importância do monitoramento na evolução da escrita e da leitura. (Professor 50Q)

Diante dessas falas, fica evidente que os professores alfabetizadores demandam formações que contemplem a leitura como um aspecto central e que ofereçam ferramentas práticas para trabalhar a fluência leitora de forma sistemática e integrada às outras dimensões do ensino.

Além disso, a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico sobre perfis de leitores, tipos de atividades e planejamento didático reforça a importância de uma formação continuada mais alinhada com os desafios do cotidiano escolar. O desenvolvimento de leitores proficientes exige um trabalho intencional e

contextualizado, que promova não apenas a decodificação, mas também a compreensão e o prazer pela leitura.

4.3.1.2 – Tópico: Lacunas nos Programas de Formação Continuada

Nesta seção, serão apresentados os dados coletados e analisados por meio das perguntas descritivas analisadas no questionário que se encontra no Apêndice C e nos encontros formativos. A questão proposta abordou a percepção dos professores sobre as lacunas nos programas de formação continuada dos quais participam ou já participaram, solicitando que respondessem a seguinte pergunta **"Relate do que você sente ou sentiu falta nos Programas dos quais participa ou participou".**

A formação continuada de professores desempenha um papel fundamental na qualificação do ensino, possibilitando a atualização profissional e o aprimoramento das práticas pedagógicas. No entanto, a análise das respostas dos docentes que participaram desta pesquisa revela que, apesar da relevância dos programas oferecidos, algumas necessidades específicas não têm sido plenamente atendidas.

Ao serem questionados sobre o que sentiram falta nos programas de formação continuada dos quais participaram, os professores destacaram lacunas em diferentes aspectos da formação. Entre os pontos mais citados, sobressaem-se a falta de continuidade dos programas, a necessidade de um aprofundamento na alfabetização matemática, o tempo reduzido das formações e a ausência de orientações mais detalhadas sobre o trabalho com a letra cursiva.

A descontinuidade das ações formativas, mencionada por diversos docentes, reflete um desafio persistente na implementação das políticas de formação. Mudanças na gestão educacional e a falta de acompanhamento a longo prazo resultam em programas que, muitas vezes, não têm o impacto esperado na prática docente.

Da mesma forma, a alfabetização matemática surge como uma demanda recorrente, evidenciando a necessidade de abordagens mais estruturadas e práticas que auxiliem os professores no ensino dos conceitos matemáticos fundamentais.

Outro aspecto amplamente citado é a limitação do tempo destinado às formações. Muitos professores sentem que os encontros são curtos e não permitem uma exploração mais aprofundada dos conteúdos, dificultando a assimilação e a aplicação efetiva dos conhecimentos adquiridos. Além disso, a necessidade de um

trabalho mais direcionado com a letra cursiva foi apontada, indicando uma lacuna na formação relacionada ao desenvolvimento da escrita nos anos iniciais da alfabetização.

Com base nessas percepções, esta seção busca analisar as falas dos professores participantes, evidenciando as principais fragilidades identificadas nos programas de formação continuada e refletindo sobre os impactos dessas lacunas no processo de ensino e aprendizagem.

Nos dois encontros formativos em que esse tópico foi discutido, os participantes analisaram de forma colaborativa as respostas encontradas no questionário que foram expostas num painel colaborativo utilizando a ferramenta *Padlet,* conforme apresentado no apêndice E*.* Os participantes acessaram o painel por um *QR Code* ou pelo *link* que foi disponibilizado no chat do da sala virtual e poderiam escolher em qual (is) respostas do questionário gostariam de comentar, foram orientados que poderiam escrever abaixo das respostas do mural se concordavam, discordavam, o motivo e complementar a respostas dos colegas.

As respostas expostas no painel não tinham identificação dos respondentes do questionário, para que os participantes pudessem opinar de forma imparcial e porque muitas respostas ali presentes eram dos participantes do encontro, já que todos eles também responderam ao questionário no primeiro momento da pesquisa.

Após a etapa do *Padlet*, retornamos à sala virtual e discutimos coletivamente cada uma das respostas que foi colocada no painel, bem como as considerações dos participantes.

Nesse encontro houve muita interação entre os participantes e pesquisadora, elas relataram que gostaram do formato proposto e que o painel trouxe mais clareza ao que seria de fato discutido. Considero que foi um dos pontos mais importantes da pesquisa, já que as lacunas refletem necessidades formativas nunca contempladas.

Entre as principais **necessidades formativas que respondentes e participantes anunciaram, destacam-se os temas**:

- Continuidade na formação

Um dos problemas mais recorrentes mencionados pelos professores foi a descontinuidade dos programas de formação. As mudanças de gestão e a falta de um planejamento que garanta a permanência das formações ao longo dos anos resultam na interrupção de processos formativos, comprometendo a evolução das práticas pedagógicas.

A ausência de um acompanhamento contínuo das ações formativas. Muitos destacaram que os programas começam, mas não se sustentam ao longo do tempo, seja por falta de estrutura, mudanças na gestão educacional ou ausência de acompanhamento.

Como dito anteriormente, o município onde a pesquisa foi realizada não conta com Política Municipal de Alfabetização nem com um Programa de formação continuada para professores alfabetizadores. Sendo assim, o município está sempre dependendo de Programas, Pactos, Compromissos que partem da esfera Estadual ou Federal para fazer adesão e assim multiplicar as formações em seu território. Quando existe uma mudança nesses programas por questões políticas, por exemplo, há a descontinuidade dos encontros formativos.

Isso também ocorre na esfera municipal como mostra as falas dessas professoras no encontro formativo, mostrando o impacto das decisões políticas na manutenção das formações. Revelando, inclusive, como a constante descontinuidade afeta, inclusive, os formadores locais.

> [...] cada um que chega quer mostrar como que é o seu perfil, e isso faz com que as formações sejam constantemente reformuladas ou até descartadas, sem que os professores tenham tempo suficiente para consolidar os aprendizados adquiridos. (Professor 24G2)

> Essas mudanças políticas eu acho que até dificulta a questão dos formadores também, porque eles ficam naquela insegurança. Tipo “eu me preparo para esse ano, mas ano que vem já não sei o que que eu vou fazer da vida” (Professor 19G2)

A mudança de gestores da secretaria da educação e de líderes políticos leva a uma descontinuidade nos programas de formação continuada. Isso sugere que os programas são frequentemente interrompidos ou abandonados, o que pode afetar negativamente a percepção dos professores sobre a eficácia e a relevância desses programas.

> Com relação aos que participei a falta de continuidade dos programas, pois com a mudança de gestores da secretaria da educação e mudança dos líderes políticos, muitos programas são deixados de lado ou esquecidos. (Professor 23Q)

A fala do professor implica que os programas de formação continuada não são considerados uma prioridade para os novos gestores ou líderes políticos. Isso pode indicar que os programas são vistos como não essenciais ou que não há um compromisso claro com a formação continuada dos professores.

Diante do exposto, considero que a descontinuidade dos programas de formação continuada reflete um problema estrutural na educação, em que as iniciativas formativas estão frequentemente sujeitas às mudanças políticas e administrativas. A ausência de uma política municipal consolidada de alfabetização faz com que o município dependa exclusivamente de programas estaduais ou federais, tornando a oferta de formação instável e vulnerável a alterações governamentais.

Esse cenário compromete a consolidação das aprendizagens adquiridas pelos professores, pois a interrupção dos programas impede o aprofundamento das práticas discutidas e dificulta a implementação consistente de novas metodologias. Além disso, essa instabilidade afeta não apenas os docentes, mas também os próprios formadores, que lidam com a incerteza sobre a continuidade de seu trabalho, prejudicando o planejamento e a evolução das formações.

Leão (2021, p. 98) ao realizar sua pesquisa apontou essa problemática da descontinuidade das formações ao trazer a percepção de seus professores participantes. O autor também aponta o cerne da escola como o local adequado para que seja dada sequência a essa formação.

> As formações precisam realmente ser contínuas, segundo os professores a carência de formação faz com que os conhecimentos desenvolvidos sejam com o tempo esquecidos pela falta de continuidade e pela rotina imposta pela escola. [...] A formação continuada precisa realmente ser continuada sendo a escola o local para ser dado sequência a essa formação, pois os professores só conseguem abandonar velhas práticas se estiverem em constante aprimoramento. Sem uma formação permanente no cerne da escola, os métodos inovadores de ensino voltam a dar espaço às velhas práticas pedagógicas de ensino tradicionais.

A falta de compromisso com a manutenção de programas a longo prazo também impacta a percepção dos professores sobre a relevância dessas iniciativas.

Quando um programa é encerrado abruptamente, sem avaliação ou continuidade, a mensagem transmitida é de que a formação continuada não é uma prioridade. Isso pode gerar um sentimento de frustração e desmotivação entre os docentes, que não veem suas necessidades atendidas de maneira consistente.

Nesse sentido, a pesquisa de Sousa (2019) já apontava para essa problemática da frequente descontinuidade dos programas de formação continuada. A autora enfatiza que a continuidade dos programas de formação é fundamental para o aprimoramento profissional dos professores, mas que, no caso do PNAIC, essa continuidade foi fragilizada por limitações na implementação das ações formativas e pela falta de inovação e adesão plena às orientações, gerando descontinuidade no processo de formação e na melhoria das práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de uma política de formação continuada mais estruturada, que transcenda mudanças de gestão e garanta a continuidade das ações formativas. Apenas dessa forma será possível construir uma base sólida para a formação dos professores alfabetizadores, assegurando que o conhecimento adquirido se transforme efetivamente em melhorias na prática pedagógica e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos.

- Alfabetização matemática: um aspecto pouco explorado

Quando falamos em alfabetização, é muito comum pensarmos automaticamente no ensino da leitura e da escrita, não que isso esteja incorreto. Mas o que os participantes pontuaram nesse ponto da pesquisa, é que dos programas dos quais participam ou participaram, eles sentiram e sentem falta sobre a alfabetização matemática. Pois eles precisam de subsídios, boas dicas, indicação de materiais e troca entre os pares para fazer com que seus alunos avancem também nessa área do conhecimento. Que, por sinal, também é levada em consideração nos índices de avaliações externas como SARESP e SAEB.

Um aspecto frequentemente mencionado pelos professores foi a necessidade de maior aprofundamento na alfabetização matemática. Muitos participantes relataram que os programas de formação continuam priorizando a alfabetização na língua escrita, enquanto a matemática é tratada de maneira superficial ou, em alguns casos, sequer é abordada.

> Muito se fala da alfabetização e letramento, mas **sinto falta de mais assuntos relacionados a alfabetização matemática**. (Professor 87Q)
>
> Tinha que ter situações de aprendizagem de escrita e leitura. E fazer ter mais **situações de aprendizagem de matemática** também. (Professor 9Q)
>
> Eu gosto muito de trabalhar matemática com os pequenos. Mas nas formações a gente não vê isso sendo falado, **da alfabetização matemática**. Penso que é tão importante quanto a alfabetização na Língua Portuguesa, não é? (Professor 1G1)

Outra questão latente nessa discussão, foi o fato da rede municipal onde a pesquisa foi realizada não acompanhar o aprendizado dos alunos no componente de matemática nas salas de alfabetização, segundo os extratos das falas, os professores realizam apenas a sondagem para averiguar a hipótese de escrita, quanto à matemática não tem nenhum instrumento ou registro.

> Sinto falta de compreender como avaliar a hipótese da Matemática. Não temos nenhum documento orientador. (Professor 12Q)

É possível identificar, nas falas dos participantes que muitos deles entendem a matemática como parte da alfabetização, mesmo que percebam que a secretaria de educação não ofereça os mesmos instrumentos e não inclua em suas formações.

> Principalmente a parte de leitura em língua portuguesa e na matemática, a alfabetização como um todo. (Professor 98Q)
>
> Muita falta na formação, nas capacitações que vocês oferecem para nós é **alfabetização da matemática**. (Professor 1G1)

A falta de suporte para o ensino da matemática desde os primeiros anos impacta diretamente o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças. Como ressaltou a Professora 24G2, “o pensamento lógico das crianças está muito empobrecido”, uma vez que os professores não recebem formação suficiente para trabalhar a matemática de forma mais estruturada.

Corrobora com a fala da participante Almeida, Davis, Calil e Vilalva (2019, p. 149)

> [...] cabe levar os docentes a saber o que fazer para que, por meio da ação docente, o conhecimento seja aprendido e apreendido pelo aluno. Isso exige a consolidação de um “repertório de conhecimentos” coerente e pertinente que corresponda aos saberes profissionais próprios do professor, considerando as especificidades de cada área.

Essa lacuna foi reconhecida como um fator preocupante por diversos participantes, pois compromete a aprendizagem dos alunos e pode levar a dificuldades significativas nos anos finais do ensino fundamental.

De acordo com Alves (2016), os primeiros anos da escolaridade desempenham um papel fundamental na trajetória do estudante, pois estabelecem a base para os aprendizados futuros, especialmente no que se refere aos conceitos e às relações matemáticas, que serão essenciais ao longo de toda a vida escolar.

A autora afirma ainda que ao ingressar na escola, é essencial que o desenvolvimento da criança seja respeitado, considerando que ela já possui um repertório de vivências adquiridas por meio de suas experiências cotidianas. Muitas dessas experiências decorrem das brincadeiras e da interação com o ambiente em que está inserida, contribuindo significativamente para sua construção do conhecimento.

> Nos anos iniciais, a Matemática é de grande importância para os alunos, além de servir como suporte para as demais séries, ela desenvolve nos alunos o pensamento lógico, o olhar crítico sobre os conceitos construídos, além de envolver o que é aprendido com o dia-dia. A construção da Matemática nos anos iniciais, não deve ser feito da forma mecânica, pois desta forma pode ocorrer desinteresse por parte dos alunos, assim construí-la com a com a interação dos mesmos, pode tornar a aprendizagem mais propicia. É importante ao trabalhar com conceitos matemáticos, que estes sejam explicados de forma clara e que haja o domínio sobre o tal, pois serão conceitos que servirão de base para toda Matemática escolar, desta forma o professor deve sempre manter-se em constante estudo sobre o que irá ensinar. (Alves, 2016, p. 8)

Para que o processo de aprendizagem nos anos iniciais seja efetivo, diversos fatores devem ser considerados, como a organização do espaço da sala de aula, a gestão do tempo, a disponibilidade de materiais adequados e, principalmente, a formação do professor que precisa conhecer os conceitos matemáticos que servirão de base para toda a vida escolar.

Ao ensinar conceitos matemáticos, é essencial que sejam apresentados de maneira clara e compreensível, garantindo que o professor tenha pleno domínio do conteúdo. Esses conceitos servirão como alicerce para toda a aprendizagem

matemática ao longo da vida escolar dos alunos. Por isso, é fundamental que o docente esteja em constante atualização e aprofundamento, aprimorando seus conhecimentos para oferecer um ensino de qualidade.

Um ponto a se considerar é que o programa de formação continuada para professores alfabetizadores mais citado pelas participantes na pergunta sobre os programas dos quais já participaram foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, de acordo com a pesquisa de Sousa (2019, p. 53), esse programa tinha por objetivo "capacitar os professores de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de acordo com os princípios e às reflexões teórico-metodológicos relacionados à alfabetização e letramento, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática."

Durante os encontros formativos, o PNAIC foi citado várias vezes como exemplo de práticas formativas que foram relevantes para a prática docente e, mesmo assim, os participantes afirmam que a matemática não faz parte dos programas de formação continuada e que a alfabetização acaba ficando restrita à linguagem. Como as formações do PNAIC ocorreram no município entre os anos de 2013 a 2015, é possível que os professores participantes tenham se baseado nas experiências mais recentes para trazer essa afirmativa.

- O Tempo das Formações: Um Desafio para a Aprendizagem

Um dos desafios apontados pelos professores em relação aos programas de formação continuada é o tempo reduzido das formações, tanto em relação à carga horária total quanto ao tempo disponível para aprofundamento dos conteúdos. Além disso, o horário em que essas formações ocorrem também é um fator que impacta diretamente o aproveitamento dos participantes, uma vez que, em muitos casos, as atividades formativas acontecem no período noturno, após um longo dia de trabalho.

Para muitos professores, a limitação de tempo inviabiliza uma exploração mais aprofundada dos conteúdos, dos materiais didáticos e das reflexões sobre a prática pedagógica.

> Gostaria que tivéssemos mais tempo para observar os materiais disponibilizados por outros colegas. (Professor 67Q)

A questão da duração dos encontros é trazida pelos participantes como um fator essencial para um aprendizado mais significativo. Essa necessidade também se estende à análise de textos relevantes para a prática docente

> Tempo hábil para explorar mais textos relevantes de análises sobre a prática. (Professor 68Q).

Além do tempo reduzido, outro ponto crítico mencionado é o horário em que as formações são realizadas. Muitos professores já chegam às atividades formativas exaustos, o que impacta diretamente o aproveitamento dos encontros. Um dos participantes relatou essa dificuldade ao afirmar

> O que senti falta naquele momento, foi o tempo. Muitas vezes as formações eram à noite, depois de um longo dia de trabalho em duas redes diferentes e em cidades diferentes. (Professor 73Q).

Durante os encontros formativos, essa problemática também foi debatida pelos professores, que destacaram a necessidade de reavaliar o horário das formações para que o aproveitamento seja maior.

> Concordo quando a colega diz que as formações depois de um longo dia de trabalho são mais cansativas e, acredito, menos produtivas. (Professor 15G1).

> Acredito que as formações poderiam ser no horário das aulas, visto o cansaço das professoras após um dia todo de trabalho. O aproveitamento seria melhor. (Professor 13G1).

Esse ponto foi complementado pelo Professor 13G1, que sugeriu uma reorganização do horário das formações.

Além da exaustão gerada pelo acúmulo de atividades ao longo do dia, os professores apontam que, além das formações, ainda precisam cumprir suas horas de trabalho pedagógico (HTPC) e lidar com a burocracia da profissão, o que torna a carga de trabalho ainda mais intensa.

> O horário é algo a ser pensado, pois o dia a dia do professor já é cansativo por si só, e depois ainda temos HTPC, formações e toda a burocracia. (Professor 4G2).

Como resultado desse cenário, há uma percepção de que, por mais motivados que estejam, a absorção dos conteúdos acaba sendo prejudicada.

> Fazer formação depois de um dia cansativo não há produtividade, por mais boa intenção e vontade que temos, não conseguimos absorver tudo que queremos. (Professor 1G1).

Diante desses relatos, fica evidente que o tempo disponível para as formações e o horário em que elas ocorrem são fatores determinantes para sua efetividade. A sobrecarga de trabalho e o cansaço físico e mental dos professores não podem ser desconsiderados, pois impactam diretamente a participação e a aprendizagem durante os encontros formativos, conforme aponta Gatti (2003, p.197),

> Programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas.

Assim, pensar em alternativas que permitam um maior aprofundamento dos conteúdos, aliadas a uma reorganização do horário das formações, poderia contribuir significativamente para o melhor aproveitamento dos encontros formativos.

- Letra Cursiva: ausência de sistematização

Entre os temas apontados como “lacunas nos programas de formação continuada” pelos professores alfabetizadores durante os encontros formativos, o ensino da letra cursiva trouxe amplas reflexões. Os participantes destacaram a ausência de orientações sistematizadas sobre como e quando introduzir a letra cursiva no ciclo de alfabetização, especialmente após a mudança de enfoque, já que anteriormente esse conteúdo era trabalhado prioritariamente no segundo ano, e hoje, segundo os relatos, esse planejamento se perdeu no cotidiano escolar.

Os professores relataram que não há um consenso na rede nem clareza nas orientações curriculares quanto à abordagem didática da letra cursiva, o que resulta em insegurança sobre o momento ideal de introdução, as estratégias mais adequadas

para seu ensino e sua relação com o desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa indefinição leva a práticas heterogêneas, muitas vezes baseadas em tentativas individuais ou no improviso, o que impacta diretamente a equidade das aprendizagens dos estudantes.

Além disso, foi apontado que a ausência desse tema integrando os momentos de formações gera uma lacuna importante, já que a letra cursiva é, muitas vezes, exigida em avaliações, registros e atividades escolares sem que os alunos tenham sido devidamente expostos a um processo de aprendizagem estruturado desse sistema gráfico. Assim, o ensino da letra cursiva, apesar de historicamente presente no processo de alfabetização, acaba sendo negligenciado ou relegado a um segundo plano.

As participantes relataram insegurança quanto ao momento adequado de introduzir a letra cursiva, à forma correta de ensino do traçado e à ausência de uma orientação padronizada por parte da rede.

O que se observa é que, apesar de seu papel significativo no processo de alfabetização, a letra cursiva não tem sido sistematicamente abordada nas formações continuadas, nem há um consenso entre os professores sobre como e quando trabalhá-la. Essa ausência gera práticas desarticuladas, incoerências entre os anos escolares e insegurança no trabalho docente, especialmente entre os profissionais mais jovens ou com menos experiência em turmas de alfabetização.

> Hoje ela não é tão valorizada [...] os professores alegam: ‘ah, mas ele não usa, é só na escola’. [...] Tudo o que não é sistematizado, fechado, organizado, fica. (Professora 8G2)

> “Às vezes a gente tem até a boa intenção, mas não tem como. [...] A colega disse, essa formação de como aplicar, porque lá atrás também pode ser que a gente não tenha recebido como estudante”. (Professora 17G2)

Além disso, os professores apontam que o uso da letra cursiva contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, motoras e até emocionais. A introdução desse tipo de letra favorece a segmentação das palavras, a distinção clara entre letras maiúsculas e minúsculas, além de acessar campos cerebrais específicos ligados à motricidade fina e à fluência da leitura e da escrita.

> Na letra cursiva é muito mais fácil dele visualizar, por exemplo, quando se deve usar letra maiúscula e minúscula [...] Fora que já vai entrar na parte da neurociência [...] ela fecha no cérebro os processos da motora fina. (Professora 8G2)

> A letra cursiva desenvolve a plasticidade, não só motora como mental. [...] Ela aciona campos do cérebro dos hemisférios direito e esquerdo, que a letra bastão não consegue acessar. (Professora 25G2)

As professoras também mencionaram experiências bem-sucedidas em suas escolas, nas quais o ensino da letra cursiva era inserido de maneira gradativa e planejada. O primeiro ano apresentava o traçado, sem exigência de uso em palavras, e o segundo ano avançava na produção textual utilizando a cursiva — estratégia que contribui para um processo mais fluido e eficiente.

> A gente fez um trabalho bacana que deu certo. Quem estava no primeiro ano ensinava o traçado da letra cursiva no segundo semestre, não em palavra, apenas o traçado correto. E aí, no segundo ano [...] a professora começava a fazer com eles escrevendo em letra cursiva. (Professora 24G2)

Contudo, além da questão do ensino em si, um ponto crítico abordado pelas professoras foi a dificuldade de transição entre tipos de letras, que impacta diretamente nas avaliações de sondagem, especialmente quando a criança passa do segundo para o terceiro ano.

> Às vezes, o problema é só a transição da letra bastão para letra cursiva, porque daí a criança se enrola toda na hora e é avaliada como pré-silábica. (Professora 19G1)

> No terceiro ano, as crianças voltam pra gente como se não fossem alfabetizadas. [...] Elas voltam com nível pré-silábico, silábico com valor ou sem valor silábico. (Professora 20G2)

Essas falas revelam que, em muitos casos, a dificuldade da criança com a letra cursiva interfere na sua escrita, gerando interpretações equivocadas sobre sua hipótese de escrita — ela é avaliada como se estivesse em um nível inferior ao que de fato se encontra. Isso mostra que a ausência de um trabalho sistemático com os diferentes tipos de letra, aliado à falta de formação dos professores para interpretar corretamente as hipóteses, tem como consequência o erro de diagnóstico e a possível regressão escolar.

> Porque ele ainda não conhece a letra de imprensa, e ele não consegue ainda fazer a transição para a letra cursiva. [...] Daí ele é taxado de pré-silábico, o coitadinho que estava alfabético. (Professora 19G1)

> Os professores realmente não estão prontos, eles não sabem como aplicar a sondagem nos alunos, então isso acaba causando esse conflito. (Professora 20G2)

Essa ausência de formação específica compromete a continuidade do processo de alfabetização e reforça a necessidade de se incluir esse tema de forma estruturada nos programas de formação continuada. É essencial discutir o momento adequado de introdução da letra cursiva, as estratégias didáticas eficazes para o seu ensino e o alinhamento com os objetivos curriculares da etapa de alfabetização.

As contribuições das participantes sugerem, ainda, que o ensino da letra cursiva deveria vir acompanhado de formações que abordem os fundamentos neurológicos e pedagógicos da escrita, proporcionando aos professores maior segurança e fundamentação para suas escolhas didáticas.

> A formação de introdução à letra cursiva é uma das que eu faço nos HTPCs. [...] Uma das formas mais fáceis é o ensino das letras base. [...] Com a letra ‘c’ eu faço o ‘a’, o ‘d’, o ‘g’.” (Professora 15G2)

A análise dessas falas revela, portanto, que a letra cursiva não pode ser tratada apenas como um detalhe gráfico no processo de alfabetização, mas como um conteúdo pedagógico que precisa ser compreendido, valorizado e sistematizado. Sua ausência nos programas de formação continuada compromete tanto a prática docente quanto a aprendizagem dos estudantes. Incluir essa temática de maneira consistente nas propostas de formação é um passo essencial para alinhar a prática pedagógica às necessidades reais da sala de aula e às exigências da etapa de alfabetização.

Nesse sentido, os dados da pesquisa reforçam a necessidade de que os programas de formação continuada ofereçam momentos específicos para discutir o ensino da letra cursiva: sua relevância no processo de alfabetização, as etapas de sua introdução, metodologias lúdicas e progressivas, e sua articulação com os objetivos pedagógicos dos anos iniciais. A escuta dos professores evidencia que esse não é um aspecto menor, mas um componente do ensino da escrita que precisa ser (re)significado e apoiado com intencionalidade formativa.

4.3.2 – Desafios Enfrentados na Prática

Nesta seção, serão apresentados os dados coletados e analisados que emergiram das discussões dos oito encontros formativos realizados com os professores participantes. É válido ressaltar que, no questionário inicial, não havia nenhum item específico que direcionasse os participantes para este tema. No entanto, ao longo dos encontros, surgiram espontaneamente reflexões sobre os obstáculos enfrentados no cotidiano escolar, que, agrupadas, foram aqui sistematizadas sob o título "Desafios Encontrados na Prática". Esses relatos revelam aspectos estruturais e organizacionais que afetam diretamente a atuação docente e o processo de ensino e aprendizagem.

4.3.2.1 – Tópico: Realidade na sala de aula

Um dos pontos levantados com frequência pelos professores foi a quantidade de materiais didáticos enviados às escolas, especialmente livros de diferentes programas educacionais. Embora o acesso a diversos recursos possa ser positivo em tese, os participantes apontaram que, na prática, o excesso de materiais dificulta o planejamento, causa confusão pedagógica e gera sensação de desperdício. Os professores relataram que, diante de tantos materiais, é difícil escolher quais utilizar, como integrá-los ao currículo e como organizá-los de forma coerente com os objetivos de aprendizagem. Isso acaba comprometendo a fluidez do trabalho pedagógico, além de gerar uma sobrecarga nas exigências administrativas, como o preenchimento de relatórios de uso ou devolutivas às secretarias de ensino.

Paradoxalmente ao excesso de livros didáticos, outro desafio recorrente apontado pelos docentes foi a escassez de recursos materiais básicos para o funcionamento das atividades em sala de aula. Entre os itens mais mencionados, destacam-se papel sulfite, tinta para impressora, projetores, materiais pedagógicos manipulativos e recursos tecnológicos. A ausência desses materiais impacta diretamente o trabalho do professor e a qualidade das atividades desenvolvidas com os alunos, obrigando os docentes a improvisarem, adaptarem ou, muitas vezes, custearem com recursos próprios o que é necessário para o dia a dia da prática

pedagógica. Tal situação gera frustração, desmotivação e reforça a sensação de desvalorização profissional.

Outro obstáculo frequentemente mencionado pelos participantes foi o alto número de alunos por turma, especialmente nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, justamente as que demandam maior atenção individualizada por parte do professor. A alfabetização é um processo que exige acompanhamento próximo, intervenções personalizadas e adaptação constante às necessidades dos estudantes. Em turmas muito numerosas, essa atenção se torna inviável, sobrecarregando o docente e comprometendo o avanço de parte dos alunos. Os professores destacaram o impacto dessa realidade não apenas no planejamento, mas também na gestão da sala de aula, no atendimento à diversidade e no acompanhamento das dificuldades específicas de cada criança.

Os professores também relataram desafios relacionados à inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Muitos destacaram que, embora haja a presença de auxiliares de inclusão, os profissionais que atuam nessa função nem sempre têm formação adequada para oferecer o suporte necessário. Além disso, mencionou-se que a proporção de estudantes elegíveis da educação especial por sala tem aumentado significativamente, o que demanda do professor titular um preparo que muitas vezes ele próprio não possui — e que não é contemplado nos programas de formação continuada. Essa realidade reforça a importância de pensar a formação em articulação com políticas de inclusão e condições estruturais adequadas para atender à diversidade.

A seguir, uma fizemos uma análise detalhada de cada um dos temas que emergiram deste tópico.

- Material didático em excesso: quando o menos é mais.

Durante o quarto e quinto encontro formativo, um dos pontos mais recorrentes nas falas das participantes foi o excesso de materiais didáticos enviados às escolas da Rede Municipal. Ainda que a presença de diversos livros possa, em tese, ampliar as possibilidades pedagógicas, os relatos revelam que, na prática, essa abundância desorganizada tem causado dificuldades no planejamento, no uso efetivo dos materiais e até no engajamento dos alunos.

Uma das participantes expressou o desejo de que a formação continuada aborde com mais profundidade a análise dos materiais que chegam às escolas:

> Eu gostaria de poder ter uma capacitação, uma formação, né? Que pudesse analisar o material didático, em especial os livros adotados e demais livros que são entregues durante o ano, encaminhados às escolas pela Prefeitura. (Professora 11Q)

Essa resposta apareceu no questionário na pergunta referente às lacunas nos programas de formação continuada, nos dois encontros que tratamos sobre esse tema, como explicado na seção anterior, fiz um painel utilizando o *Padlet* e coloquei as respostas do questionário para que as participantes analisassem as respostas. Elas poderiam escolher quantas respostas quisessem para comentar, concordar ou discordar e, ainda, acrescentar algo sobre as respostas.

A resposta acima, sobre formação voltada para análise e utilização do material didático, tomou boa parte do encontro, pois várias participantes quiseram se posicionar a respeito do incômodo de ter muitos materiais didáticos nas escolas e como isso reflete negativamente na prática.

Essa participante apontou que os livros entregues não seguem uma lógica alinhada ao currículo, o que dificulta sua aplicação direta nas aulas.

> Os livros deveriam estar de acordo com o nosso planejamento. Temos muitos materiais didáticos, mas eles se desencontram na organização. Os próprios alunos questionam por que estamos pulando páginas, porque não tem como ir na sequência, né, gente? (Professor 1G1)

Esse descompasso entre a sequência dos livros e as habilidades previstas no currículo impacta diretamente a prática docente e a organização do tempo didático. Outra participante reforçou que seria importante criar espaços de troca sobre o uso real desses materiais.

> Gostaria que pudéssemos ter momentos de troca de materiais utilizados pelos professores e práticas adotadas com relação ao uso dos livros didáticos. (Professor 19G2)

Outros relatos apontam que muitos livros não condizem com o perfil dos alunos do ciclo de alfabetização, como observou essa professora.

> Os livros para o ciclo de alfabetização são para crianças que já são fluentes na leitura e escrita, esquecendo que ainda estão no processo. (Professor 7G1)

A falta de adequação ao estágio de aprendizagem das crianças, como também expressou essa professora, exige que muitos docentes adaptem ou deixem de utilizar os livros nos primeiros meses do ano letivo.

> Eles não sabem usar o livro didático ainda conforme o livro vem para eles, entendeu? [...] Eu costumo utilizar o livro didático no começo do segundo ano bem pouco por conta disso mesmo. Eu vou trabalhando de outra forma [...] A partir do segundo semestre, trabalho mais com o livro. (Professor 7G1)

Além das questões pedagógicas, as professoras também mencionaram a entrega tardia dos livros — muitas vezes no final do bimestre letivo — e a falta de critérios claros para a escolha do material. Isso foi observado por outra docente:

> Chegava o livro, sei lá, em outubro, para os alunos usarem até dezembro, então a gente tinha que despachar o livro para casa. [...] Parece que é para inglês ver, sabe? (Professor 13G1)

A percepção de desperdício e desorganização também foi evidenciada em relação ao acúmulo de livros não utilizados, como relatado pela mesma professora:

> Na escola que eu estou, a minha sala, na verdade, é um grande depósito de livros do ano passado. [...] Eu fico pensando: meu Deus, isso é dinheiro público, por que esses livros estão aqui? Por que eles não foram usados? Por que foram entregues depois da metade do ano, sendo que não dá tempo de trabalhar nada com aluno? (Professor 13G1)

Esses relatos revelam que o excesso de materiais didáticos, em vez de representar uma vantagem, tem se tornado um entrave à organização pedagógica, especialmente quando esses materiais não dialogam com o currículo oficial, chegam fora de tempo ou não atendem ao perfil real dos alunos. As falas também evidenciam a ausência de um processo mais democrático e transparente na escolha dos livros, o que contribui para o distanciamento entre a realidade da sala de aula e as decisões administrativas sobre os recursos pedagógicos.

- Falta de recursos materiais: a ausência do básico

Apesar da abundância de livros didáticos nas escolas da Rede Municipal, outro desafio relatado pelos professores foi a escassez de materiais básicos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Essa ausência afeta diretamente o planejamento e a execução de propostas significativas para os alunos, exigindo dos docentes um esforço constante de adaptação e, muitas vezes, investimentos pessoais.

A fala de uma das participantes ilustra esse desequilíbrio de forma contundente:

> Será que daqui 5 anos eu vou testar a mesma força? Eu vou ter a mesma visão de não me importar em gastar uma grana preta com compra de material, compra de jogos? [...] Trabalho meio período, tá? Pra mim é possível estar na minha casa à tarde e construir o material para apresentar, sabe? Às vezes eu me preocupo com isso. (Professora 16G2)

Essa realidade evidencia uma sobrecarga emocional e financeira vivida pelos docentes, que, por compromisso com o ensino, muitas vezes acabam arcando com os custos do que o sistema educacional deveria prover. Ao mesmo tempo em que refletem sobre o esforço investido, também demonstram insegurança sobre até quando conseguirão manter esse ritmo:

> Eu vou fazer porque tenho 25 anos, tenho dinheiro pra gastar. Eu vou fazer. Mas até quando eu terei essa força? (Professora 7G1)

Outra professora compartilhou experiência semelhante, destacando o esgotamento após anos assumindo esses custos sozinha:

> Eu comecei sim, o trabalho de fazer algumas impressões em casa, de levar alguns jogos, alguma coisa, mas cai no que a colega falou, será que a gente consegue se manter durante tanto tempo? [...] Eu já estou querendo ter razão. Então, tipo assim, eu não tenho uma tinta para minha caneta que eu comprei, a minha caneta piloto, eu não tenho para repor. Eu não tenho sulfite. (Professora 2G1)

Além dos custos, os professores enfrentam o desafio da limitação dos recursos disponíveis na escola. A impossibilidade de imprimir materiais com qualidade ou de construir jogos e materiais pedagógicos com frequência leva à frustração:

> Na minha escola até a prova foi limitada. Eu coloquei uma imagem, eu tive que rever aquela questão porque aquela imagem não sairia do tamanho que

> eu queria e prejudica, porque a gente está falando de uma turma de segundo ano. (Professora 7G1)

Uma das participantes reforçou a precariedade dos materiais disponíveis:

> Eu concordo que a gente não tem materiais nem tempo pra ficar construindo. E os jogos da escola são todos com várias peças faltando. Ou você compra jogo ou você confecciona. (Professora 12G1)

Esse cenário revela um sistema que, ao não oferecer condições mínimas de trabalho, transfere ao professor a responsabilidade de suprir suas lacunas. Ainda que muitos deles demonstrem empenho e dedicação, como expressou uma professora:

> Eu ainda compro, para dizer a verdade. Falta pouco para me aposentar, mas eu gosto de comprar joguinhos interessantes para eles. Eles gostam, vale a pena investir. (Professora 19G1)

Esse tipo de investimento pessoal, embora carregado de boa intenção, não deveria ser uma exigência. Como reconheceu uma das participantes com franqueza:

> O investimento deveria vir de cima. A gente olha e a educação tem tanto dinheiro, tanto, tanto, tanto... (Professora 13G1)

As falas revelam, portanto, uma prática docente sustentada por um esforço contínuo e desigual. A falta de recursos materiais, especialmente os mais básicos, não é apenas um obstáculo para o planejamento pedagógico, mas também um fator que contribui para o desgaste emocional e financeiro dos professores. Ainda que haja dedicação e criatividade, o compromisso com a educação precisa ser compartilhado por toda a estrutura do sistema, garantindo as condições mínimas para que o ensino aconteça com qualidade e dignidade.

- Salas numerosas: quando o saber não encontra espaço para acontecer

As salas de aula com número elevado de alunos foram apontadas pelas participantes como um entrave para a efetivação das práticas formativas aprendidas nos programas de formação continuada. Mesmo quando os professores demonstram clareza sobre o que precisa ser feito e se sentem motivados a aplicar novas estratégias pedagógicas, as condições estruturais das salas tornam essas intenções difíceis de concretizar.

Uma das participantes sintetizou bem esse sentimento de frustração diante da realidade.

> A minha maior angústia atualmente é de muitas vezes saber o que fazer para que os alunos avancem e não ter condições de realizar, devido ao grande número de alunos, espaço físico que não comporta, divisão por blocos e as inúmeras inclusões em uma única sala de aula. (Professor 50Q)

Essa constatação reflete um dilema recorrente entre o conhecimento adquirido nas formações e a impossibilidade de aplicá-lo diante de um cenário com desafios estruturais não resolvidos. Como ela mesma ressalta:

> Estou longe de saber tudo e não desmerecendo os programas dos quais já participei, mas o grande desafio de hoje, a meu ver, é conseguir aplicar esses conhecimentos na realidade das nossas salas com cerca de 30 alunos na alfabetização. (Professor 20G2)

Esta participante também compartilha da mesma preocupação, destacando que as formações, apesar de relevantes, não dão conta por si só da complexidade das salas com muitos alunos.

> Eu sinto o mesmo, colega! Acho muito importante esse ponto. Não adianta as formações, se mudanças estruturais e necessárias não são feitas. Acho que uma ideia seria mesmo reduzir a quantidade de alunos por sala, pelo menos nos anos iniciais. (Professor 9G2)

Uma outra participante complementa essa percepção ao afirmar que:

> Salas cheias são disfuncionais para a alfabetização, por inúmeros motivos. A professora precisa dar atenção direcionada, o espaço físico conta muito para o rendimento dos alunos. A ausência de materiais adequados também contribui para a dificuldade. (Professor 18G1)

As condições inadequadas comprometem a individualização do ensino, tão necessária nos anos iniciais, principalmente quando se trata da alfabetização. A dificuldade em realizar intervenções pedagógicas específicas, ajustar o tempo de resposta para cada criança e manter o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem são desafios que se intensificam à medida que cresce o número de alunos por sala.

Uma das participantes reforça que o problema não é apenas pedagógico, mas estrutural:

> As formações serão mais eficazes e eficientes com estrutura adequada, material, espaço físico e suporte com as inclusões. (Professor 13G1)

Ainda que as formações tragam propostas inovadoras e metodologias adequadas, elas não se sustentam diante da falta de condições básicas. Como destacou uma das professoras em sua contribuição, o contexto do professor é marcado pela sobrecarga:

> O que senti falta naquele momento foi o tempo. Muitas vezes as formações eram à noite, depois de um longo dia de trabalho, com salas numerosas, sem apoio de auxiliares, em duas redes diferentes e em cidades diferentes. (Professor 21G1)

As falas revelam, assim, que o número elevado de alunos por sala de aula compromete o êxito de qualquer estratégia pedagógica que exija atenção individualizada ou mediações mais refinadas — exigência central no processo de alfabetização. Elas também mostram que, por mais comprometidos que estejam os professores, as formações não são suficientes se não forem acompanhadas por ações de gestão que assegurem turmas com tamanho adequado, espaços físicos organizados e recursos mínimos para garantir o direito de todos à aprendizagem.

4.3.3 – Considerações sobre os Programas de Formação Continuada

Nesta seção, serão apresentados os dados coletados e analisados por meio das perguntas descritivas analisadas no questionário que se encontra no Apêndice C e nos encontros formativos. As questões propostas abordaram a percepção dos professores sobre experiências de formação continuada, quando lhes foi solicitado que relatassem ações de formação que tivessem sido relevantes e significativas para sua prática.

4.3.3.1 – Tópico: Relevância para a prática docente

Entre as principais ações de formação continuada que os respondentes afirmaram que contribuíram para a prática docente destacam-se os temas:

- Trocas de experiências e seu impacto na prática docente

De acordo com os dados analisados, o tema que mais apareceu nas respostas dos professores que responderam ao questionário foi a troca de experiências. Este tema foi mencionado por 32 respondentes do questionário de diversas formas, incluindo compartilhamento de boas práticas, discussões entre colegas, trocas entre os pares e momentos de partilha de conhecimentos, que foram amplamente valorizados como ações formativas que contribuíram significativamente para a prática docente.

> Toda formação aprendemos muito, no projeto trilhas além do **compartilhamento de boas práticas**, os professores eram convidados para outra Unidade escolar e apresentar a sua prática para outra sala de aula e atualmente em Taubaté, foi excelente **o seminário de boas práticas**. (Professor 22Q)
>
> A **troca de experiência**, de ideias bem como a discussão de conhecimentos e **partilha de informações** torna a formação não só relevante. Como necessária para a prática docente. (Professor 91Q)
>
> Então a gente pensou em formato de seminário em que a gente colocasse ali e fosse chamado **para falar sobre as experiências em sala de aula**. Fazer relatos, mas também que tivesse a publicação dessas apresentações. (Professora 16G1)

Diante das falas dos respondentes e participantes, fica evidente que as trocas de experiências entre os pares é o momento mais esperado e mais aproveitado pelos docentes. Eles relacionam os momentos de trocas com produtividade, aprendizagem e relevância. Eles aproveitam os relatos dos colegas para experenciar novas práticas pedagógicas em seus contextos escolares. Quando são oportunizados os momentos de trocas entre os pares, os docentes tornam-se ativos em seu conhecimento, deixando o modelo de ser o formador um transmissor de conhecimentos. Os momentos mais oportunos de trocas entre os pares são as atividades realizadas em grupo, onde cada um deles compartilha experiências já realizadas e que se mostraram exitosas.

Os apontamentos de Alarcão (2011, p. 63), corroboram com as falas dos participantes quando a autora afirma que “os professores não podem permanecer isolados no interior da sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive”, é possível perceber que oferecer aos

profissionais a oportunidade de refletirem coletivamente sobre suas práticas e as de seus colegas é um aspecto essencial para o fortalecimento da formação docente.

Cabe aqui analisarmos mais alguns excertos sobre essa temática, mostrando a relevância do tema sobre diferentes perspectivas.

> Então, Fernanda, nesse primeiro tópico, **sobre troca de experiências** poderia criar um calendário, porque para a gente poder já deixar organizado o que vai apresentar. Não ser formações também de última hora, deixar um calendário bem específico para poder ter esses eventos de trocas entre os pares. (Professor 12G1)

> A formação que tem sido de maior relevância na minha prática docente atualmente, é a formação citada acima, o Programa Alfabetiza Juntos São Paulo, pois graças aos encontros posso refletir como ajudar os estudantes a avançarem na alfabetização. Esta Formação me inspira a buscar mais para que a alfabetização tenha um real propósito de transformação social nas vidas que passarem por mim. **Nos momentos de partilhas encontro respostas e dicas de como trabalhar em sala de aula com pessoas tão diversificadas em suas fases de aprendizagem.** (Professor 24Q)

> Penso também que essas trocas de experiências poderiam acontecer nos HTPC. Para o professor apresentar na própria unidade escolar dele. Nós também discutimos sobre isso, que é bem interessante a gente ter essas formações de trocas, fica um pouco mais, é mais é significativa, não é? (Professor 13G1)

Um dos aspectos ressaltados pelos participantes é a necessidade de organização e sistematização desses momentos, evitando que as trocas aconteçam de maneira esporádica ou sem planejamento prévio. Um professor sugeriu a criação de um calendário específico para esses encontros, enfatizando que "não ser formações também de última hora, deixar um calendário bem específico para poder ter esses eventos de trocas entre os pares" (Professor 12G1). Essa fala evidencia a importância da previsibilidade e da estruturação das formações, garantindo que os professores possam se preparar para compartilhar suas experiências e absorver melhor os conhecimentos discutidos.

Além disso, um dos participantes destacou que o Programa Alfabetiza Juntos São Paulo tem sido um espaço valioso para essas trocas, permitindo reflexões sobre a prática e oferecendo inspiração para novas abordagens na alfabetização. Ele afirma que "nos momentos de partilhas encontro respostas e dicas de como trabalhar em sala de aula com pessoas tão diversificadas em suas fases de aprendizagem" (Professor 24Q). Essa observação reforça a importância das formações que

proporcionam a interação entre os docentes, permitindo que aprendam uns com os outros e ampliem seu repertório pedagógico.

Outro ponto relevante levantado pelos professores é a possibilidade de incorporar essas trocas dentro dos horários de formação coletiva na escola, como os HTPC (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo). Segundo um dos participantes, "essas trocas de experiências poderiam acontecer nos HTPC, para o professor apresentar na própria unidade escolar dele" (Professor 13G1). Essa sugestão aponta para a necessidade de integrar a formação continuada ao cotidiano da escola, tornando-a mais acessível e diretamente vinculada aos desafios enfrentados pelos professores no dia a dia.

De maneira geral, as falas dos professores reforçam a ideia de que as trocas de experiências são fundamentais para a formação docente, pois permitem que os educadores compartilhem estratégias, desafios e boas práticas. Além disso, destacam a necessidade de que esses momentos sejam planejados e estruturados, garantindo sua efetividade e relevância. A criação de espaços contínuos para essas interações contribui não apenas para o aprimoramento profissional, mas também para o fortalecimento da identidade docente e do senso de colaboração entre os pares.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011, p. 50-51) enfatiza que é crucial “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre professores”. Assim, o professor se torna protagonista de seu processo de formação.

Como destaca o autor, é fundamental superar “o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto” (Imbernón, 2010, p. 40), ou, como aponta Vieira (2011, p. 39), “a formação se faz a partir da reflexão coletiva e individual das práticas pedagógicas”.

Destaco a seguir, excertos de falas que demonstram a mudança na prática a partir das trocas de experiências nos momentos formativos.

> Tenho dado mais atenção às práticas de leitura diária. E procuro oferecer diversidade de textos. Anteriormente, focava em gêneros literários. Hoje tento oferecer diversidade textual também, como parlendas, trava-línguas, quadrinhas, bilhetes, que anteriormente eu utilizava com foco na escrita. Depois da participação nas formações, **a partir dos relatos de outros colegas eu estou experimentando essas práticas**. (Professor 27Q)

> Como estou há 3 anos na docência e sou recém-formado, participei de poucos programas, dessa forma não tenho um grande repertório de ações de formação continuada. Entretanto recentemente no curso Alfabetiza Juntos tivemos momentos de exposição teórica que auxiliou a relembrar conceitos aprendidos na faculdade e a aprimorar o embasamento teórico da prática no dia a dia com novos conceitos. Neste mesmo curso vivenciei um dia de apresentação de práticas realizada por outros professores e também exposição de materiais pedagógicos que favoreceu muito o surgimento de novas ideias ou até a aplicação no dia a dia. **Certamente o compartilhamento de práticas tem sido as ações que mais contribuem no cotidiano.** (Professor 48Q)

Um dos professores destaca como a participação nas formações e a escuta das experiências de outros colegas influenciaram diretamente sua prática pedagógica. Ele menciona que antes sua abordagem da leitura estava focada apenas em gêneros literários, mas que, ao conhecer novas práticas por meio de relatos de outros professores, passou a diversificar os textos trabalhados em sala de aula: "Depois da participação nas formações, a partir dos relatos de outros colegas, eu estou experimentando essas práticas" (Professor 27Q). Essa mudança evidencia a importância de um ambiente de formação onde os professores possam compartilhar experiências concretas, permitindo que outros educadores ampliem suas estratégias e experimentem novas abordagens.

Nesse sentido, a pesquisa de Fonseca (2022, p.102), corrobora com os relatos aqui apresentados quando a autora afirma que

> Momentos de formação contínua em serviço, assumidos como oportunidades valiosas para os professores se colocarem como produtores na produção de saberes, constituem-se como um processo interativo e dinâmico. O fortalecimento da profissionalidade docente emerge da troca de experiências e da partilha de conhecimentos, em um momento de formação mútua no qual cada professor participa, ao mesmo tempo, como formando e formador.

Além disso, um dos participantes, que está há apenas três anos na docência, destacou que, embora tenha tido poucas oportunidades de formação continuada, os momentos de compartilhamento de práticas foram os mais significativos dentro do Programa Alfabetiza Juntos São Paulo. Ele menciona que as exposições teóricas ajudaram a relembrar conceitos aprendidos na faculdade, mas que a experiência mais impactante foi a apresentação de práticas por outros professores, bem como a exposição de materiais pedagógicos que possibilitaram novas ideias para a sala de aula: "Certamente, o compartilhamento de práticas tem sido as ações que mais contribuem no cotidiano" (Professor 48Q). Esse relato evidencia como a troca de

experiências não apenas fortalece o conhecimento teórico dos docentes, mas também inspira novas metodologias e estratégias aplicáveis ao contexto escolar.

As falas analisadas demonstram que as formações mais efetivas não são aquelas baseadas apenas na exposição teórica, mas sim aquelas que possibilitam a troca de saberes entre os professores, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado. Quando os docentes têm a oportunidade de compartilhar práticas e discutir desafios reais da sala de aula, a formação se torna mais próxima da realidade e, consequentemente, mais relevante para o aprimoramento profissional.

Esses relatos reforçam a necessidade de valorizar e estruturar momentos específicos para a troca de experiências dentro dos programas de formação continuada. Para que esse compartilhamento seja ainda mais produtivo, é essencial que haja planejamento, curadoria de boas práticas e um espaço onde os professores possam expor e refletir sobre suas ações pedagógicas. Dessa forma, a formação continuada se torna um processo colaborativo, no qual os docentes não apenas aprendem uns com os outros, mas também se sentem mais valorizados e motivados em sua prática educativa.

As falas dos professores demonstram que a aprendizagem colaborativa desempenha um papel essencial na formação continuada, pois possibilita que os docentes reflitam sobre suas práticas e adquiram novas estratégias a partir da experiência de seus pares. Esse processo de troca fortalece o repertório pedagógico dos professores alfabetizadores, tornando a formação mais significativa e aplicável à realidade escolar. Segundo Tardif (2014, p. 45), "o saber docente não é apenas um saber técnico ou individual, mas um saber social e coletivo, construído e compartilhado no contexto do trabalho docente".

Dessa forma, as interações entre os professores nos momentos formativos permitem que os saberes profissionais sejam ressignificados e aprimorados, favorecendo a experimentação de novas abordagens, como relatado por um dos participantes da pesquisa. Além disso, Marcelo (2009) destaca que "o desenvolvimento profissional docente não é um evento isolado, mas sim um processo contínuo, que requer condições favoráveis, apoio institucional e oportunidades de aprendizagem significativa" (p. 87). Isso reforça a importância de estruturar as formações de maneira que valorizem o compartilhamento de experiências e o

planejamento de ações pedagógicas conjuntas, garantindo que os momentos formativos sejam não apenas informativos, mas também reflexivos e práticos.

- Psicogênese da Língua Escrita e sua relevância na formação

O tema Psicogênese da Língua Escrita, foi mencionado por 17 professores respondentes do questionário e apareceu de diferentes maneiras como sondagem de hipótese de escrita, análise da escrita, fase do desenvolvimento no processo de aquisição da leitura e da escrita, níveis de alfabetização, formação de aquisição de escrita, hipóteses de escrita.

> **Sondagem de hipótese de escrita**, fazer uma leitura para as crianças antes de começar as aulas e observar os cadernos das crianças.
> Como estão escrevendo, se está completo. (Professor 10Q)
>
> [...]. E claro que a formadora era muito competente, Profa. Cássia, pois ela conseguia nos motivar para compreender como realmente as crianças pensavam em cada fase do desenvolvimento **no processo de aquisição da leitura e da escrita**, que tipo de intervenções e propostas seriam adequadas para os diferentes níveis; como organizar os agrupamentos produtivos; o estabelecimento de rotina semanal com a definição das atividades permanentes que contribuíssem com o processo de Alfabetização; os diferentes tipos de atividades (sequenciadas, projetos, jogos etc) (Professor 15Q)
>
> Três ações impactaram muito minha prática: **formação de aquisição de escrita,** fluência leitora e nova abordagem de sondagem matemática. (Professor 37Q)

Os participantes evidenciaram a importância de aprofundar os estudos sobre a psicogênese da língua escrita nos momentos formativos, pois compreender como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita é essencial para planejar intervenções pedagógicas eficazes. A teoria da psicogênese, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), trouxe uma nova perspectiva para a alfabetização, demonstrando que a criança passa por diferentes níveis de compreensão da escrita antes de chegar à sua plena sistematização. Dessa forma, a sondagem das hipóteses de escrita dos alunos é um instrumento fundamental para que o professor compreenda em que nível cada estudante se encontra e planeje atividades adequadas para promover avanços.

Os relatos demonstram que os professores reconhecem a necessidade de aperfeiçoamento nesse campo. Um dos participantes enfatizou a importância de "sondagem de hipótese de escrita", além da observação dos cadernos dos alunos para acompanhar sua evolução e garantir que as atividades sejam adequadas ao seu nível de desenvolvimento (Professor 10Q). Essa preocupação está diretamente relacionada à necessidade de diagnosticar continuamente o progresso dos alunos e estruturar intervenções pedagógicas mais eficazes.

Outro professor destacou o impacto de uma formação em que a formadora "conseguia nos motivar para compreender como realmente as crianças pensavam em cada fase do desenvolvimento no processo de aquisição da leitura e da escrita" e, a partir disso, estruturar "intervenções e propostas adequadas para os diferentes níveis", além de organizar os agrupamentos produtivos e estabelecer uma rotina semanal com atividades permanentes (Professor 15Q). Essa fala reforça a importância de formações que vão além da exposição teórica e ofereçam suporte para que os professores saibam como aplicar esse conhecimento na prática, por meio da definição de estratégias concretas, como o uso de projetos, sequências didáticas e jogos.

Além disso, um dos participantes destacou que uma das formações que mais impactaram sua prática docente foi justamente sobre "aquisição de escrita", junto com fluência leitora e sondagem matemática (Professor 37Q). Isso demonstra que os professores percebem a alfabetização como um processo que exige um olhar amplo e integrado, envolvendo diferentes aspectos do desenvolvimento da leitura e da escrita.

Diante dessas reflexões, fica evidente que a psicogênese da língua escrita deve ser um dos temas centrais das formações continuadas voltadas aos professores alfabetizadores. Como afirma Ferreiro (2001, p. 10), "ensinar a escrever não é apenas ensinar a traçar letras e reconhecer palavras, mas possibilitar que a criança compreenda a escrita como um sistema de representação". Isso implica que os professores devem estar preparados para diagnosticar os níveis de escrita de seus alunos e planejar intervenções pedagógicas que respeitem sua trajetória de aprendizagem. Portanto, investir em formações que aprofundem esse conhecimento é essencial para garantir uma alfabetização mais eficaz e significativa para todas as crianças.

É importante contextualizar que a Rede de Ensino onde a pesquisa foi realizada, pauta-se nas hipóteses de escrita que está atrelada as reflexões da Psicogênese da Língua Escrita para avaliar os alunos na fase de alfabetização. Os professores realizam bimestralmente a sondagem da hipótese para que possam classificar os estudantes e preencher uma planilha de acompanhamento do desempenho.

A Secretaria de Educação do Município envia uma sondagem diagnóstica para toda a Rede Municipal semestralmente, intitulada avaliação diagnóstica de entrada e avalição diagnóstica de saída, juntamente com as instruções de aplicação e a explicação de cada um dos níveis, para auxiliar os professores nessa classificação. Os instrumentos aqui mencionados encontram-se nos apêndices A e B dessa dissertação.

Nesse mesmo encontro, em que discutimos a importância da Psicogênese da Língua Escrita em momentos de formação continuada, alguns participantes esclareceram que precisam que o tema seja ampliado, como, por exemplo, a necessidade de um instrumento orientador para a realização das sondagens.

> Fernanda é assim, é só uma sugestão. Eu senti muita falta quando eu comecei a trabalhar aqui na prefeitura. É porque a gente não tem nenhum documento orientador **sobre a sondagem** e lá em São José dos Campos, quando eu entrei, quando eu comecei é logo de cara já caia na mão da gente. Um documento mesmo, **orientando como que faz a sondagem. Com as listas de palavra a época do ano tá?** Super descrito, super certinho, entendeu? É, inclusive, sondagem matemática, sabe? Com os números. Então eu senti muita falta. É de um documento orientador para isso aqui em Taubaté não tem, né? Eu acho que nunca teve, então. (Professora 12G1)

> Principalmente igual a colega estava falando, principalmente quem entra, né? **Nunca teve contato com uma sondagem** e nesse documento de São José eu tenho ele até hoje, tanto que eu me oriento por ele. Sempre me orientei por ele para fazer as minhas sondagens aqui, entendeu? Nele tem tudo.
> As listas de palavras para usar no primeiro bimestre, segundo bimestre, etc. (Professora 12G1)

> Durante os encontros da formação de alfabetização e letramento, tínhamos a experiência **de analisar sondagens para verificar a hipótese de leitura e escrita de algumas crianças**, dessa forma, pude aprimorar minha prática de sondagem em sala de aula. (Professor 50Q)

As falas dos professores mais uma vez evidenciam a relevância da sondagem da hipótese de escrita como um instrumento essencial para diagnosticar o nível de

desenvolvimento dos alunos e planejar intervenções pedagógicas mais eficazes. No entanto, os depoimentos também apontam desafios enfrentados pelos docentes na aplicação desse instrumento, especialmente a ausência de diretrizes claras que padronizem sua realização dentro da rede municipal.

Uma das professoras relatou sua dificuldade ao ingressar na Rede de Ensino pesquisada, destacando a ausência de um documento orientador sobre a sondagem da escrita e da matemática, algo que já existia em outra rede de ensino onde atuou. Essa fala evidencia a importância de um material institucional que forneça um protocolo estruturado para a aplicação da sondagem, garantindo que os professores tenham um referencial claro sobre quando e como realizá-la, além das listas de palavras e números adequadas para cada etapa do processo de alfabetização.

A ausência de um documento norteador pode gerar insegurança nos professores, principalmente para aqueles que estão iniciando na rede ou que não tiveram contato prévio com a teoria da psicogênese da língua escrita. Como apontam Ferreiro e Teberosky (1985, p. 36), "a avaliação das hipóteses de escrita das crianças permite ao professor compreender seu raciocínio sobre o sistema alfabético e, a partir disso, planejar intervenções ajustadas às suas necessidades reais". No entanto, para que essa avaliação seja realizada de forma sistemática e eficaz, os docentes precisam de suporte técnico e direcionalidade metodológica.

Por outro lado, um dos participantes destacou o impacto positivo que os encontros de formação que vivenciou em outra rede de ensino tiveram para o aprimoramento de sua prática de sondagem. Ele relata que, durante as formações, os professores tiveram a oportunidade de "analisar sondagens para verificar a hipótese de leitura e escrita de algumas crianças, dessa forma, pude aprimorar minha prática de sondagem em sala de aula" (Professor 50Q). Essa experiência demonstra que, quando os professores têm acesso a formações estruturadas que os auxiliam a interpretar e utilizar a sondagem de forma mais estratégica, há um avanço significativo na qualidade das intervenções pedagógicas.

Dessa forma, a análise das falas evidencia dois aspectos fundamentais: primeiro, a necessidade de um documento orientador institucional que sistematize a aplicação da sondagem na rede municipal de ensino, garantindo que todos os professores tenham acesso a diretrizes claras sobre sua utilização; segundo, a importância de manter formações continuadas que não apenas apresentem a teoria

da psicogênese da língua escrita, mas que ofereçam espaços práticos para a análise de sondagens e a construção de estratégias didáticas fundamentadas.

Como aponta Morais (2012, p. 58), "o processo de alfabetização deve ser acompanhado por diagnósticos frequentes que permitam ao professor compreender a evolução da escrita do aluno e adaptar suas intervenções pedagógicas com base nessas evidências". Assim, um investimento estruturado na formação e na orientação documental sobre a sondagem pode garantir uma alfabetização mais consistente e alinhada às necessidades reais dos estudantes.

Para que a criança aprenda a escrever, é importante que o professor tenha o conhecimento técnico necessário, considerando que conhecer as fases de apropriação da escrita ajuda a orientar o trabalho do professor, Ferreiro e Teberosky propõem cinco níveis (Soares, 2018). O apêndice B os apresenta de forma resumida.

De acordo com Soares (2018), a alfabetização decorre do letramento, pois introduz a criança a aspectos interativos e socioculturais da apropriação da língua escrita. Entretanto, os níveis de leitura e escrita indicam as etapas pelas quais a criança avança até compreender a escrita alfabética como um sistema de representação. Outro ponto relevante destacado pela autora é a influência da ortografia da língua no processo de apropriação do sistema alfabético, já que a natureza ortográfica da Língua Portuguesa condiciona o aprendizado da leitura e da escrita, determinando a discrepância maior ou menor entre essas habilidades.

Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam que, para compreender a escrita, a criança pré-escolar raciocina de forma inteligente, formulando hipóteses sobre o sistema escrito, superando conflitos, identificando regularidades e atribuindo significados. As autoras criticam a abordagem, que, segundo elas, ignora essa progressão natural e tenta impor um ingresso imediato no código escrito. Nesse modelo, a escola transforma o aprendizado em uma convenção mecânica e irracional de combinações de letras sem sentido para a criança.

Micotti (2019) reforça o papel ativo das crianças no processo de apropriação da escrita, como apontado por Ferreiro e Teberosky. A autora destaca a importância das interações dos aprendizes com diferentes tipos de escrita em variados contextos sociais, fundamentais para a evolução dessa habilidade. Além disso, considera a escrita como um processo construído com base nas possibilidades cognitivas das crianças. Em sala de aula, cabe ao professor compreender a importância de cada fase

do desenvolvimento infantil e sua relação com o domínio do sistema ortográfico-alfabético. Não é possível alcançar a leitura e a escrita com significado sem passar pela compreensão desse sistema.

Importante retomar aqui que a pergunta feita no questionário inicial e também utilizada como disparadora em nosso encontro onde discutimos esse tema foi: Relate brevemente uma ação de formação continuada que muito contribuiu para a sua prática. Por que você considera essa formação como muito relevante para o seu trabalho em sala de aula?

Nesse momento, os professores participantes tiveram a oportunidade de falar sobre práticas de formação significativas em programas de formação continuada para professores alfabetizadores dos quais já haviam participado.

> Letra e Vida deu uma introdução importante no meu trabalho de alfabetização em relação às **hipóteses de escrita e desenvolvimento das atividades de leitura e escrita visando a aquisição do sistema de escrita alfabético.** (Professor 80Q)
>
> **Identificar as hipóteses de escrita das crianças** e assim poder encontrar a melhor maneira de fazê-las avançar na aprendizagem. (Professor 87Q)

As falas dos professores evidenciam o impacto positivo de programas de formação continuada que abordam de maneira estruturada a alfabetização e o processo de aquisição da escrita pelas crianças. Programas como o Letra e Vida, mencionado por um dos participantes, foram reconhecidos por sua contribuição ao oferecer fundamentação teórica e práticas pedagógicas voltadas para a identificação das hipóteses de escrita e o desenvolvimento de atividades que favorecem a apropriação do sistema alfabético.

Como apontado pelo professor, "Letra e Vida deu uma introdução importante no meu trabalho de alfabetização em relação às hipóteses de escrita e desenvolvimento das atividades de leitura e escrita visando a aquisição do sistema de escrita alfabético" (Professor 80Q). Esse depoimento reforça a importância de formações que auxiliem os professores a compreenderem como as crianças constroem seu conhecimento sobre a escrita e, a partir disso, planejarem intervenções mais eficazes.

A fala do professor 87Q complementa essa visão ao destacar que "identificar as hipóteses de escrita das crianças" é essencial para "encontrar a melhor maneira

de fazê-las avançar na aprendizagem". Essa reflexão está diretamente alinhada à teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985), que demonstrou que a alfabetização não ocorre de forma linear, mas sim por meio de níveis progressivos de compreensão do sistema de escrita. Para que os professores possam atuar de maneira mais assertiva, é imprescindível que tenham formações que os capacitem a interpretar corretamente as hipóteses de escrita dos alunos e a planejar atividades que promovam avanços nesses níveis.

Além disso, as falas revelam que as formações mais significativas para os professores são aquelas que conseguem articular teoria e prática, ou seja, que oferecem embasamento teórico sólido, mas também apresentam estratégias concretas para serem aplicadas em sala de aula. Como afirma Morais (2012, p. 43), "a eficácia das formações continuadas depende de sua capacidade de conectar os saberes científicos sobre a alfabetização com as experiências e desafios do cotidiano escolar". Dessa forma, programas como o Letra e Vida são valorizados pelos professores justamente por cumprirem esse papel de proporcionar conhecimentos que são aplicáveis ao dia a dia da alfabetização.

Os relatos dos professores reforçam a necessidade de que os programas de formação continuada para alfabetizadores sejam planejados com foco na interpretação das hipóteses de escrita e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a progressão dos alunos. O impacto positivo dessas formações na prática docente evidencia o quanto o investimento em capacitação pode contribuir para uma alfabetização mais eficaz e significativa para os estudantes.

O mesmo ocorreu na pesquisa de Santos (2018, p.102), que traz como um de seus achados e ponto alto de sua pesquisa o fato de os professores valorizarem os programas de formação continuada considerando-os fator de mudança em suas práticas.

> Sem dúvida, o ápice desta pesquisa está nos depoimentos dos professores, quando relatam acerca das mudanças que tiveram em suas práticas pedagógicas, após os programas de formação continuada pelos quais passaram. Pode-se concluir que estas formações construíram nesses professores o verdadeiro sentido da formação contínua a de fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Nesse sentido, Micotti (2019) chama atenção para a dificuldade enfrentada pelos professores em conduzir processos de troca de informações entre as crianças durante a apropriação da escrita. Esse desafio evidencia a necessidade de uma

formação docente mais direcionada e reflexiva, que auxilie no planejamento e na implementação de práticas pedagógicas eficazes para cada nível de apropriação da escrita.

> O professor deve estar atento às manifestações das crianças para propiciar atividades compatíveis com seu nível cognitivo, de modo a equilibrar os processos de assimilação e acomodação referentes à escrita como código e como atividade cultural (Micotti, 2019, p. 56).

Sendo assim, fica clara a complexidade da psicogênese da língua escrita, do sistema de escrita alfabética e da compressão das hipóteses pelas quais as crianças passam até compreendê-lo. Isso justifica o fato de os professores respondentes do questionário terem apontado esse tema como relevante em programas de formação continuada dos quais participaram como algo que tenha contribuído para a prática docente.

- Atividades Práticas

O tema “atividades práticas” apareceu nas respostas de 26 professores. Deixando evidente que um programa de formação continuada pautado somente na teoria pouco agrega à prática docente. É preciso equilíbrio entre prática e teoria para que os professores percebam que a teoria embasa a prática e a prática sustenta a teoria e, acima de tudo, que ambas são intrínsecas. Proporcionar aos docentes, momentos de atividades práticas, é mostrar-lhes, de certa forma, como funciona a teoria. Os professores anseiam conhecer e vivenciar novas práticas para que possam reproduzi-las em seus contextos escolares.

Sobre os modelos formativos que separam a teoria da prática, a pesquisa de Silva (2018) traz em suas considerações que se trata de desconsiderar os saberes construídos pelos professores e a capacidade que esses possuem de mobilizá-los para aperfeiçoar sua prática e construir novos conhecimentos contextualizando-os com seu mundo real.

> Esse modelo de formação nos leva a entender que os saberes docentes que são construídos no exercício da docência, não são considerados como conhecimento, tampouco as condições reais nas quais os professores desenvolvem seu trabalho; ignoram-se as condições da estrutura física nas quais se desenvolvem suas atividades, a falta de recursos didáticos, as condições socioeconômicas e a dissociação entre teoria e prática, conduzindo os docentes a uma condição de inferioridade, sem capacidade de contribuírem com o processo de construção da profissão, ou ainda, sem

> os elementos teórico-metodológicos que conduzem à reflexão na prática sobre a prática, como chama a atenção. (Silva, 2018, p. 43).

Ainda na análise do questionário, respondido por 116 professores, vejamos algumas falas quando aos mesmos foi solicitado para relatar brevemente uma ação de formação continuada que muito contribuiu para a sua prática.

> As formações que eu procurei fora da rede, as quais eu paguei, foram realizadas de acordo com a necessidade da turma em que eu estava atuando. Por exemplo, quando estava com 5°anos realizei um curso para Produção de Texto, **o qual relacionava teoria e prática. Este coloquei em prática com meus alunos e uso com o bloco 3** (5°ano), atualmente. (Professor 16Q)

> Com o PNAIC me sentia muito estimulada e segura em realizar as propostas em sala, **pois as formações traziam vivências práticas** e os materiais necessários já eram disponibilizados. A famosa "caixa amarela" do programa foi um verdadeiro divisor de águas na minha prática docente. Fora os livros paradidáticos incríveis que recebemos. (Professor 88Q)

Outro destaque nas narrativas é o impacto direto das formações no desenvolvimento profissional e na segurança docente. Professores como o **16Q** e o **88Q** contaram como as formações adquiridas influenciaram sua confiança e capacidade de implementação de metodologias alinhadas às necessidades de suas turmas. A disponibilização de materiais didáticos e a presença de exemplos práticos, como os jogos, sondagens e vídeos referenciados, funcionaram como ferramentas-chave para aproximar os conteúdos da formação às demandas do trabalho diário em sala. Além disso, os relatos apontam para o papel inspirador das experiências compartilhadas entre colegas e formadores, que destacam para ampliar a visão e aprimorar a prática docente de forma colaborativa e contextualizada.

> [...] A metodologia do Profa permitia compreender a intrínseca relação entre teoria e prática no processo de ensino **voltado para uma prática pedagógica significativa e eficiente**. Nós, as professoras-alunas, tínhamos "tarefas" para desenvolver com nossos alunos a cada módulo de estudo, de acordo com o tema da Unidade. (Professor 15Q)

> O Pnaic, pois, foi uma formação **bastante ligada a nossa prática**, os problemas aos quais buscávamos soluções eram reais, do nosso cotidiano (Professor 81Q)

> Durante a formação no curso do Pnaic aprendi muitas coisas que trago para minha prática como os jogos, as avaliações e sondagens. **Essas práticas nos dá um maior entendimento para avaliar o aluno e nos avaliar.** (Professor 54Q)

A importância de formações que integram teoria e prática é amplamente defendida na literatura. Nóvoa (2009) argumenta que a formação de professores precisa ser situada, ou seja, conectada à prática cotidiana do docente, permitindo uma reflexão crítica e colaborativa sobre os desafios reais da sala de aula.

Essa perspectiva se reflete nos relatos dos professores, que destacam o impacto positivo de formações como o PROFA e o PNAIC, justamente por proporem soluções práticas para questões enfrentadas no dia a dia. Para Nóvoa, esse tipo de formação promove não apenas o aperfeiçoamento técnico, mas também a construção de uma identidade profissional reflexiva e comprometida, capacitando os professores a inovar e a adaptar suas práticas às necessidades contextuais de seus alunos.

Com base nas análises realizadas ao longo desta pesquisa, torna-se possível avançar para a construção de um caminho propositivo. A seguir, será apresentada a seção Proposta de Formação Continuada alinhada às Necessidades Formativas dos Professores Alfabetizadores, que visa responder às lacunas identificadas e contribuir para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente no ciclo de alfabetização.

4.5 Proposta De Formação Continuada Alinhada às Necessidades Formativas Dos Professores Alfabetizadores

A partir da análise das contribuições dos professores participantes desta pesquisa, tanto nos questionários quanto nos encontros formativos, foi possível identificar temas recorrentes que evidenciam lacunas e necessidades formativas ainda não plenamente contempladas pelos programas de formação continuada dos quais participam ou participaram. Diante disso, propõe-se uma estrutura de formação continuada que esteja diretamente alinhada às necessidades formativas apontadas

por esses profissionais, com foco na valorização do saber docente, da escuta ativa e da construção coletiva de saberes.

De acordo com Luiz (2022) considerar as necessidades dos docentes, torna-se essencial que os conhecimentos teóricos abordados nas formações estejam mais conectados com a realidade da prática pedagógica. É fundamental que esses saberes sejam apresentados de forma clara e aplicável ao cotidiano escolar, de modo a dialogar com os desafios concretos vivenciados em sala de aula. Diante da rotina intensa e das múltiplas demandas enfrentadas pelos professores, torna-se pouco eficaz a oferta de formações que priorizem conteúdos genéricos e distantes da prática.

É aconselhável que toda ação formativa parta de um levantamento dos conhecimentos prévios dos professores, bem como suas necessidades e anseios. Um questionário pode ser aplicado antes que a proposta seja desenhada. Esse questionário, pode trazer questões abertas, bem como questões de múltiplas escolhas. Um exemplo disso, seria dividir o questionário por temas, colocando os temas centrais e pedir para que os professores discorram sobre o que gostariam que fosse contemplado dentro de cada um deles. Exemplos de questões: No tema alfabetização matemática, o que você gostaria que fosse contemplado? Sobre as hipóteses de escrita, você considera que ainda precisa se aprofundar sobre esse assunto, se sim, quais aspectos você gostaria que fossem explorados nos encontros formativos?

Após a análise desses dados, o formador vai preparar sua “trilha formativa” contemplando as necessidades do grupo. É importante que os professores participantes tenham um *feedback* sobre suas respostas, a compilação desses dados e como os temas mais recorrentes serão contemplados ao longo dos encontros formativos. Isso pode ser feito em formato de gráfico, por exemplo, que é apresentado no primeiro encontro formativo, com o quantitativo de professores que assinalou ou discorreu sobre cada um dos temas que serão contemplados ao longo dos encontros.

Essa prática, além de mostrar a ação colaborativa entre formadores e professores, oferece ao professor uma visão ampla sobre a ementa dos encontros, sobre como e quando suas necessidades serão contempladas, gerando sensação de pertencimento e engajamento nos encontros.

As necessidades formativas dos professores partem de vários fatores como: perfil dos docentes, a maioria é ingressante ou experiente? Depende também de quais

movimentos formativos já foram realizados na rede e de como esses movimentos foram vivenciados pelos professores. As propostas também precisam dialogar com a realidade das salas de aula. Outro fator relevante é olhar para os índices que a rede apresenta em relação às avaliações em rede, bem como avaliações externas. Isso nos dá indícios de que precisamos investir mais tempo, por exemplo, na fluência leitora, na matemática, nos anos mais iniciais da alfabetização, entre outros fatores.

Com base nas análises realizadas a partir dos questionários e encontros formativos desta pesquisa, torna-se evidente a importância de se construir uma proposta de formação continuada que dialogue de maneira efetiva com a realidade das salas de aula e com as demandas específicas dos professores alfabetizadores. As vozes dos docentes participantes revelaram que, embora reconheçam a importância da formação teórica, enfrentam desafios na prática docente que precisam ser considerados no planejamento de ações formativas mais efetivas, contextualizadas.

Aproximando-se da pesquisa de Silva (2018), que apresenta uma proposta de formação continuada para as professoras colaboradoras de seu trabalho, a proposta aqui apresentada foi construída com base na análise das falas dos participantes, bem como nas respostas do questionário inicial, contemplando temas recorrentes como psicogênese da língua escrita, fluência leitora, alfabetização matemática, letra cursiva, trocas de experiências e condições estruturais como tempo, recursos e continuidade das ações formativas. Isso não significa que toda formação de professores alfabetizadores necessite contemplar esses temas, pois cada rede de ensino é única e tem suas especificidades.

TÍTULO: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Objetivo Geral

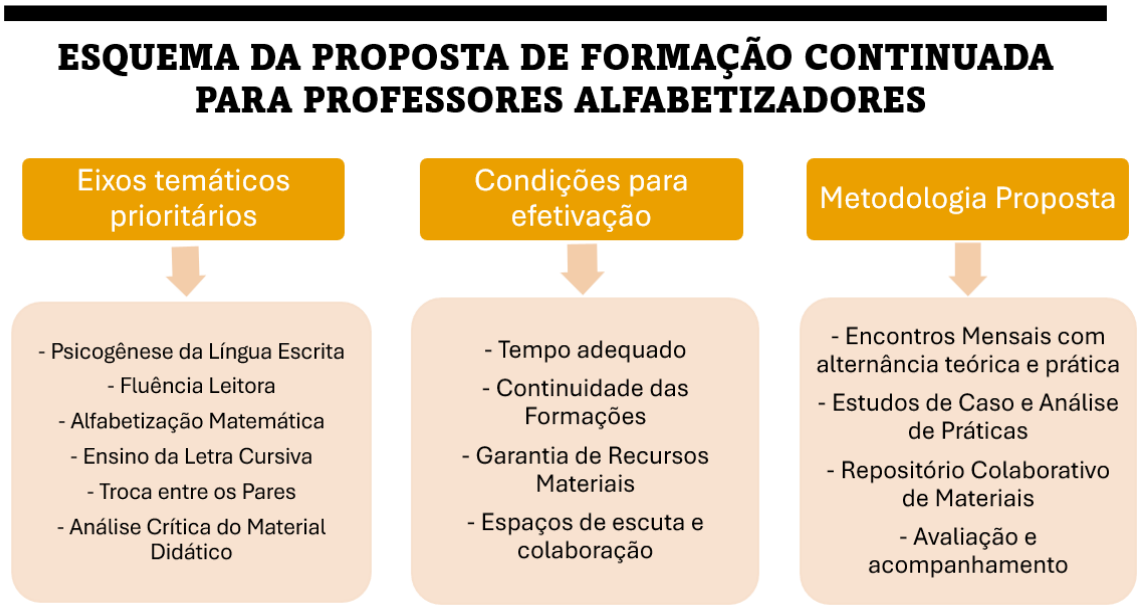
Oferecer uma proposta de formação continuada que atenda de forma contextualizada às necessidades formativas dos professores alfabetizadores da rede, promovendo o desenvolvimento profissional com foco na prática pedagógica, na troca entre pares, na reflexão crítica e na valorização dos saberes docentes.

Esquema da Proposta

Com base nas análises realizadas a partir dos dados coletados nos encontros formativos, foi possível identificar temas prioritários, condições essenciais e caminhos metodológicos que sustentam uma proposta de formação continuada sensível às reais necessidades dos professores alfabetizadores. As reflexões compartilhadas pelos participantes evidenciaram lacunas importantes nos programas de formação oferecidos, bem como o desejo por formações mais conectadas com os desafios cotidianos da sala de aula.

A seguir, será apresentada uma figura que sintetiza os principais elementos estruturantes dessa proposta de formação, organizada em três dimensões: os **eixos temáticos prioritários**, as **condições para efetivação** e a **metodologia proposta**.

Figura 16 – Esquema da Proposta de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores



Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados

Esse esquema sintetiza os principais aprendizados extraídos da escuta sensível aos professores alfabetizadores durante a os encontros formativos. A organização em três dimensões – **eixos temáticos prioritários**, **condições para efetivação** e **metodologia proposta** – busca garantir uma formação coerente com os desafios enfrentados na prática cotidiana, sem perder de vista os saberes já

construídos pelos docentes. Mais do que um cronograma de temas, trata-se de uma proposta que valoriza o tempo formativo, a continuidade e a colaboração entre pares, promovendo o desenvolvimento profissional de forma contextualizada.

Abaixo farei uma breve explicação de cada uma das dimensões e seus respectivos temas.

Dimensão: Eixos Temáticos Prioritários

Os eixos temáticos foram definidos a partir da análise das falas dos participantes da pesquisa e das demandas mais recorrentes expressas nos encontros formativos. Esses temas refletem tanto lacunas identificadas nas formações anteriores quanto aspectos que os professores consideram centrais para a sua prática na alfabetização.

• **Psicogênese da Língua Escrita** – O aprofundamento nas hipóteses de escrita é essencial para que o professor compreenda o percurso de aprendizagem da criança e possa planejar intervenções mais eficazes. A formação deve incluir o estudo das características de cada hipótese e exemplos práticos de sondagens e estratégias para promover avanços.

• **Fluência Leitora** – A fluência não se resume à velocidade, mas envolve entonação, ritmo e compreensão. Estratégias para desenvolver a leitura fluente desde os primeiros anos são necessárias para que os alunos se tornem leitores competentes.

• **Alfabetização Matemática** – A formação deve abordar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático nos anos iniciais, com foco em atividades que favoreçam a construção de conceitos numéricos, noções espaciais, resolução de problemas e o uso de jogos e materiais manipuláveis.

• **Ensino da Letra Cursiva** – A transição da letra bastão para a cursiva tem sido apontada como um ponto de dificuldade para muitas crianças e motivo de classificações equivocadas quanto às hipóteses de escrita. Assim, o ensino da letra cursiva deve ser contemplado nas formações, considerando aspectos motores, cognitivos e pedagógicos.

• **Troca entre os Pares** – Os professores demonstraram grande valorização das trocas de experiências entre colegas. Por isso, a proposta inclui momentos

estruturados de socialização de práticas, desafios e soluções construídas coletivamente.

• **Análise Crítica do Material Didático** – Refletir sobre os materiais adotados, suas possibilidades e limitações em diálogo com o currículo municipal é fundamental para um uso consciente e pedagógico, evitando sua aplicação mecânica e até mesmo o desperdício do recurso investido.

Dimensão: Condições para Efetivação

Para que a proposta formativa se concretize de forma significativa, é necessário garantir algumas condições básicas que foram destacadas ao longo da pesquisa:

• **Tempo adequado** – Os professores relataram que, muitas vezes, a formação acontece de forma apressada, sem tempo para a reflexão e o aprofundamento. Assim, propõe-se que os encontros formativos estejam planejados em um cronograma regular, respeitando o calendário escolar e a jornada docente.

• **Continuidade das Formações** – A fragmentação das formações dificulta a consolidação dos saberes. A continuidade permite o acompanhamento das práticas, o aprofundamento de temas e o amadurecimento das reflexões.

• **Garantia de Recursos Materiais** – Muitas atividades propostas nas formações não são viáveis na realidade escolar devido à ausência de materiais básicos. Assim, é necessário prever recursos acessíveis, tanto físicos quanto digitais.

• **Espaços de escuta e colaboração** – Os professores precisam ser ouvidos e reconhecidos como sujeitos da formação. A escuta ativa e a valorização dos saberes docentes contribuem para a construção de um ambiente formativo mais democrático e acolhedor.

Dimensão: Metodologia Proposta

A metodologia da formação busca articular teoria e prática, respeitando o contexto das escolas e o percurso profissional dos docentes.

• **Encontros mensais com alternância teórica e prática** – Os encontros devem mesclar momentos de estudo teórico com oficinas práticas, que possibilitem vivenciar propostas aplicáveis em sala de aula.

• **Estudos de caso e análise de práticas** – A partir de situações reais trazidas pelos próprios professores ou propostas pela equipe formadora, os participantes serão convidados a refletir sobre diferentes caminhos para a resolução de problemas pedagógicos.

• **Repositório colaborativo de materiais** – A criação de um espaço digital para compartilhamento de sequências didáticas, jogos, textos e outras propostas busca fortalecer o senso de comunidade e continuidade da formação, mesmo fora dos encontros presenciais.

• **Avaliação e acompanhamento dos momentos formativos** – A escuta ativa dos professores também se materializa por meio da avaliação contínua dos encontros. Essa avaliação será realizada pelos próprios participantes, por meio de formulários, rodas de conversa ou registros reflexivos, de forma a identificar o que tem sido mais significativo, quais necessidades permanecem e que ajustes são necessários para a continuidade da formação. O acompanhamento ao longo do processo permite uma retroalimentação constante e contribui para que a proposta formativa se mantenha responsiva às demandas reais dos alfabetizadores.

Princípios Norteadores da Proposta

Em síntese, a proposta aqui apresentada não pretende oferecer uma solução definitiva para os desafios da formação docente, mas sim servir como um ponto de partida para experiências formativas mais próximas da realidade escolar e das necessidades formativas dos alfabetizadores. Ao considerar os conteúdos que emergem da prática, respeitar o tempo do professor e garantir espaços de escuta, acompanhamento e colaboração, acredita-se que a formação continuada pode cumprir seu papel de promover desenvolvimento profissional e melhorias concretas nos processos de ensino e aprendizagem.

Mais do que aplicar modelos prontos, trata-se de investir em um movimento formativo contínuo, dialógico e reflexivo, que reconheça os professores como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Assim, esta proposta não se pretende um modelo fechado, mas sim um ponto de partida para a construção de uma política de formação continuada que reconheça os professores como sujeitos ativos no processo formativo, valorizando seus saberes, suas experiências e seus contextos. Formar professores alfabetizadores é também assumir o compromisso com a garantia do direito à alfabetização de qualidade para todas as crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as necessidades formativas de professores alfabetizadores que atuam nas salas de alfabetização do Ensino Fundamental em uma rede municipal do Vale do Paraíba. Especificamente, buscou: investigar experiências anteriores em programas de formação continuada vivenciadas pelos docentes; identificar temas e práticas considerados relevantes para sua atuação pedagógica; compreender suas percepções sobre desafios enfrentados na prática; e, por fim, elaborar, colaborativamente, uma proposta de formação continuada que estivesse de acordo com as necessidades formativas dos professores alfabetizadores.

A escolha pelo tema se justificou tanto pelo cenário educacional do município, onde apenas 44% dos estudantes foram considerados alfabetizados na idade certa, quanto pela ausência de uma política municipal sistematizada voltada à formação continuada de professores alfabetizadores. Os dados da pesquisa revelam um cenário em que as formações dependem, quase exclusivamente, da adesão a programas estaduais ou federais, dificultando a construção de uma proposta pedagógica local com identidade própria e continuidade garantida.

Ao longo desta dissertação, foi possível compreender que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e dinâmico, que se constrói ao longo de toda a trajetória profissional dos educadores, desde a formação inicial até os últimos dias de sua atuação. Essa concepção, defendida por autores como Day (2001), Marcelo (2009) e Nóvoa (1992), reforça a importância de repensar os programas de formação continuada à luz das necessidades concretas dos professores alfabetizadores. De acordo com Tardif (2017), os saberes docentes são constituídos por múltiplas dimensões: teóricas, curriculares, experienciais e contextuais, e se articulam diretamente com a prática cotidiana do ensino.

Portanto, para que a formação continuada contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional docente, é imprescindível que ela reconheça os saberes construídos no exercício da docência e promova espaços formativos que valorizem a

experiência, incentivem a reflexão crítica e dialoguem com os desafios reais enfrentados em sala de aula.

Dessa forma, entende-se que uma formação continuada que parte das necessidades formativas dos professores não apenas responde a demandas pontuais da prática, mas potencializa o fortalecimento da identidade profissional e a ressignificação dos saberes docentes. Conforme Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional eficaz ocorre, sobretudo, em contextos formativos que estejam enraizados na realidade escolar e que valorizem o conhecimento produzido na prática pedagógica. A formação continuada, quando bem estruturada e conectada às especificidades do trabalho do professor alfabetizador, favorece a integração entre teoria e prática, amplia o repertório didático, promove a colaboração entre os pares e contribui para a construção de uma docência mais consciente, crítica e comprometida com a transformação da realidade educacional. Assim, o investimento em processos formativos significativos representa uma estratégia essencial para garantir não apenas a qualificação do ensino, mas também a valorização da profissão docente.

A análise dos dados, fundamentada pela abordagem qualitativa e utilizando a análise de prosa como método, trouxe à tona diferentes dimensões das necessidades formativas expressas pelos participantes. No capítulo 4, os dados foram organizados em quatro eixos e foi possível considerar que, sobre os programas de formação continuada dos quais os professores participam ou já participaram, a maioria dos docentes reconheceu a importância da formação continuada para a prática pedagógica, mas demonstrou dificuldade em nomear os programas dos quais participa ou participou, o que levanta hipóteses sobre a efetividade, a apropriação e o impacto dessas formações. Em muitos casos, não houve clareza entre cursos pontuais e programas estruturados de formação, o que indica uma fragilidade institucional na comunicação e no acompanhamento desses processos.

As discussões acerca das considerações sobre os programas de formação continuada revelaram que os participantes consideraram temas formativos relevantes para a prática docente as trocas de experiência entre os pares, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita e exemplos e demonstrações de atividades práticas.

O aprofundamento nas hipóteses de escrita, suas implicações para o planejamento de intervenções pedagógicas e a necessidade de aprofundamento teórico e prático sobre as fases do desenvolvimento da escrita foi amplamente

destacada. Muitos professores relataram dificuldades em identificar corretamente a hipótese de escrita dos alunos e, principalmente, em planejar intervenções adequadas para cada fase. Diante disso, propõe-se um eixo formativo contínuo sobre Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985), articulado a momentos práticos de análise de produções reais de alunos e elaboração colaborativa de atividades pedagógicas específicas para cada nível.

Sobre as necessidades formativas, os achados da pesquisa evidenciaram temas prioritários para que um programa de formação seja significativo: intervenções pedagógicas adequadas por nível de escrita e a fluência leitora. Nota-se que os professores valorizam formações que integrem teoria e prática e que se aproximem de suas experiências reais de sala de aula. estratégias para o desenvolvimento da fluência desde o início do ciclo de alfabetização. A fluência leitora, mencionada como uma das novas exigências e, ao mesmo tempo, carência formativa, deve ser contemplada em módulos específicos. Propõe-se uma abordagem que articule teoria e prática, com análise de indicadores de fluência e planejamento de estratégias que promovam avanços na compreensão leitora.

Quando discutimos sobre as lacunas nos programas de formação continuada dos quais os professores participam ou já participaram, foram apontadas lacunas relevantes, como a falta de continuidade das formações. É necessário garantir que a formação ocorra de forma sistemática e duradoura, evitando ações pontuais e desconectadas. A proposta aqui apresentada defende que a formação continuada seja parte de uma política pública permanente e não apenas ações pontuais vinculadas a programas temporários. Os professores expressaram frustração com a descontinuidade das formações e a sensação de recomeço a cada novo ciclo político. Uma formação eficaz requer continuidade, acompanhamento e monitoramento, com clareza de objetivos e compromisso institucional.

Também foram apontadas como lacunas a pouca valorização de temas considerados importantes pelos docentes, como alfabetização matemática e letra cursiva. Apesar de estar no currículo, a matemática ainda é tratada com menor ênfase nas formações, conforme apontado pelos professores. Sugere-se um eixo específico voltado à alfabetização matemática nos anos iniciais, com foco em metodologias ativas, resolução de problemas e sequências didáticas que considerem a construção do pensamento lógico-matemático desde o início da escolarização. Sobre a letra

cursiva, ficou evidente a importância de seu ensino sistematizado, a definição do momento adequado para sua introdução e estratégias para desenvolver o traçado e a legibilidade, respeitando o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos. A dificuldade de abordar o ensino da letra cursiva, mencionada por diversas participantes, revela a urgência de repensar sua inserção na rotina escolar. Sugere-se a inclusão de um eixo voltado à reflexão sobre o momento adequado de introdução da letra cursiva, bem como propostas didáticas para sua abordagem de forma lúdica e significativa.

O tempo reduzido e pouco produtivo das formações e a ausência de planejamento a longo prazo também foram evidenciados. Essas lacunas revelam um desalinhamento entre a proposta institucional das formações e as reais demandas da docência.

Alguns temas emergiram das profícuas discussões dos encontros formativos, os desafios enfrentados na prática, esses temas não estavam previstos no questionário inicial e nem nos roteiros previamente preparados, No entanto, temas sugeridos pela pesquisadora provocaram e tensionaram aquilo que os professores enfrentam em suas rotinas de trabalho, sendo assim, não poderia deixar de ser analisado, contemplado e apresentados nos resultados dessa pesquisa.

Foram evidenciados aspectos concretos que impactam diretamente o trabalho dos professores alfabetizadores: excesso de materiais didáticos (com pouca articulação com o currículo), falta de recursos materiais básicos (como papel e tinta para impressora), turmas numerosas e dificuldade de apoio pedagógico diante da crescente demanda de alunos com necessidades específicas.

Diante desses achados, a proposta de formação continuada elaborada com base na pesquisa apresenta-se como um caminho possível para o enfrentamento desses desafios. Estruturada em torno de três dimensões: eixos temáticos prioritários, condições de efetivação e metodologia, a proposta aposta em encontros mensais, alternando teoria e prática, com valorização da troca entre pares, análise de práticas, construção colaborativa de materiais e avaliação contínua. Mais do que uma simples sugestão de temas, essa proposta representa uma resposta concreta e construída

colaborativamente a partir da escuta ativa e respeitosa das professoras que vivenciam cotidianamente os desafios da alfabetização.

Por fim, é importante registrar que esta pesquisa também se constituiu, para mim, como um potente percurso formativo. A trajetória no Mestrado Profissional em Educação possibilitou uma profunda ampliação do olhar sobre os processos formativos dos professores alfabetizadores, ressignificando a minha atuação como formadora e como educadora comprometida com a transformação da prática a partir do diálogo com os sujeitos da escola. Ao longo desses dois anos, aprendi a ouvir com mais sensibilidade, a planejar com mais criticidade e a pesquisar com mais intencionalidade. O mestrado não apenas ampliou meus referenciais teóricos e metodológicos, como também me ajudou a rever e corrigir processos da minha prática enquanto formadora de professores alfabetizadores, favorecendo uma atuação mais consciente, fundamentada e colaborativa.

Essa experiência reafirmou o meu compromisso com a valorização da formação docente como elemento central para a qualidade da educação pública, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta pesquisa não pretende esgotar o tema ao qual se dedicou, tampouco oferecer respostas definitivas. Pelo contrário, ela busca contribuir de forma modesta com a reflexão sobre a formação continuada de professores alfabetizadores e, ao mesmo tempo, abrir caminhos para que novas investigações possam aprofundar os achados aqui apresentados, ampliando as discussões e fortalecendo o campo de estudos sobre o desenvolvimento profissional docente.

Que este trabalho possa servir como ponto de partida, referência e inspiração para outras pesquisas comprometidas com a escuta sensível das vozes que compõem o cotidiano escolar e com a construção coletiva de políticas formativas mais justas, consistentes e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de *et al*. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 130-149, 2019.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores no Brasil***: questões e compromissos.* São Paulo: Cortez, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. *Pesquisa colaborativa*: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. *et al*. (Org.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Piauí, 2016. p. 63-70.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura**. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. 2023**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (**Pensamento e Ação no Magistério**, v. 3).

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente**. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 4. CONPEF: 2009, Londrina, Paraná. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf Acesso em 26 set. 2023.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1985.

FONSECA, Tays. Necessidades Formativas Docentes: Construção de uma Formação Contínua Significativa. 2022. Dissertação (Mestrado) – UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia – campus de Presidente Prudente, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Henrique *et al*. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 35, n. 3, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 123, pág. 1355-1379, 2013. Disponível em : https://www.scielo.br . Acesso em: 23 nov. 2024.

GATTI, B. A. *et al*. **Professores do Brasil**: Novos Cenários de Formação. Brasília, **Unesco,** 2019.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Documentação do Censo 2021**. IBGE, 2023.

INEP. **Pesquisa Alfabetiza Brasil.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

LEÃO, Alex Sandro Gomes et al. **Um estudo sobre a formação continuada e sua contribuição para o Desenvolvimento Profissional Docente e a mobilização da**

práxis de professores que ensinam Matemática. 2021. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUIZ, Simone Weide. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: um processo de coconstrução entre universidade e escola. 2022. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiências**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora Senac, 2005.

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

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009a. Disponível em: <https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf >. Acesso em: 12 dez. 2024.

MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2019.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012

MORICONI, G. et al. **Formação continuada**: uma revisão da literatura baseada em evidências. Fundação Carlos Chagas. v. 53. São Paulo: FCC, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ONU BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Nações Unidas Brasil. 2022. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 03 jan. 2025.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019003009. Acesso em: 16 dez 2024.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente:** Natureza e construção do conhecimento profissional. Lisboa: Edições Asa, 2007.
TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Ana Claudia. **Formação continuada exitosa**: efeitos no desenvolvimento profissional docente. 2018. 115f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Taubaté, São Paulo.

SAVIANI, D. **Formação de Professores**: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. Campinas: Autores Associados, 2011.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação *stricto-sensu***: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SIGALLA, L. A. A., & Placco, V. M. N. de S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. Revista **Intersaberes**, jan-abr 2022, vol. 17, n. 40, p. 100–113. https://doi.org/10.22169/revint.v17i40.2276

SILVA, Francisca Das Chagas Dos Passos. **Formação continuada colaborativa na escola**: uma intervenção na ação alfabetizadora com ênfase à utilização dos textos como unidade básica de ensino no processo de alfabetização de crianças. 2018. 230f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, Elis Maria de. **O PNAIC e as práticas de alfabetização**: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores. 2019. 171 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A; OLIVEIRA, M. A. L. de FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica**, v.14, 1-20, e4175116, jan/dez.

2020. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4175. Acesso em: 20 de out 2023.

TARDIF, Maurice**. Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2017.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 551-571, 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade., n.73, dez. 2000.

TAUBATÉ. **Lei Complementar nº 392, de 15 de julho de 2016**. Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Taubaté: Câmara Municipal, [2016]. Disponível em: http://camarasempapel.camarataubate.sp.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/C3922016.html . Acesso em 18 set. 2023.

TAUBATÉ. **Lei Complementar nº 481, de 15 de junho de 2022**. Altera a Lei Complementar nº 180, de 21 de dezembro de 2007, para adequar o Estatuto do Magistério Público do Município de Taubaté ao § 4º do art. 2º da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Taubaté: Câmara Municipal, [2022]. Disponível em: https://camarasempapel.camarataubate.sp.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=8305&interno=0&termo=Lei+Complementar+n%u00ba+481%2c+de+15+de+junho+de+2022. Acesso em 18 set. 2023.

TAUBATÉ, Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação** – PME. Disponível em: https://taubate.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O.final.pdf
Acesso em: 15 out. 2023.

TAUBATÉ, Prefeitura Municipal. **Relatório Anual de Monitoramento do PME** – Plano Municipal de Educação de Taubaté. Lei Complementar n° 392/2016. [2017]. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento.php# . Acesso em: 15 out. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama de pesquisa do município: Taubaté**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 26 nov. 2024.

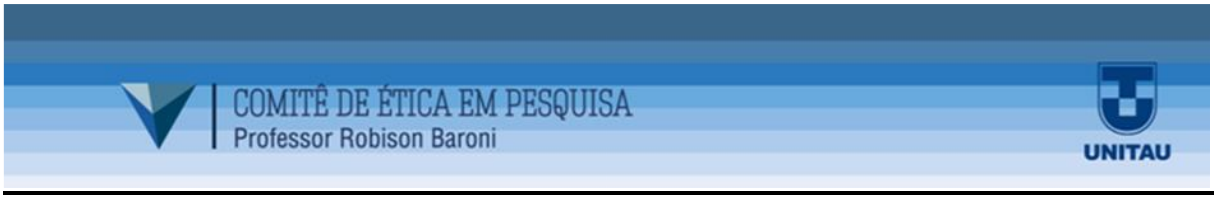
VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VIEIRA, G. B. **Alfabetizar letrando**: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2011. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

XIMENES, P. de A. S. **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil**: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019). Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 243–251, 2021. DOI: 10.14393/OBv5n1.a2021-60632. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/60632. Acesso em: 10 ago. 2023.

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Fernanda Avagliano Lopes Prado, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

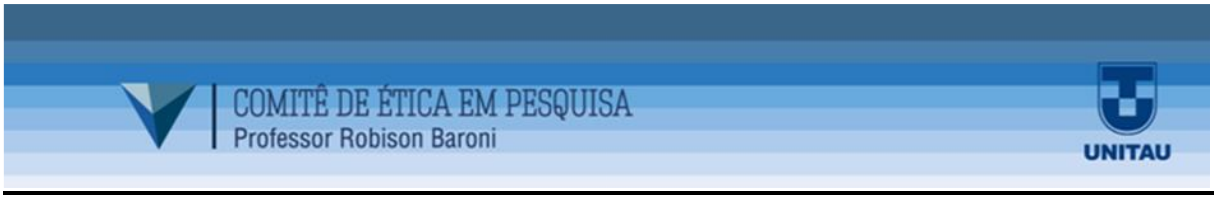
O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté 27 de novembro de 2023.

Fernanda Avagliano Lopes Prado

ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DE NOTIFICAÇÃO



TERMO DE COMPROMISSO DE NOTIFICAÇÃO

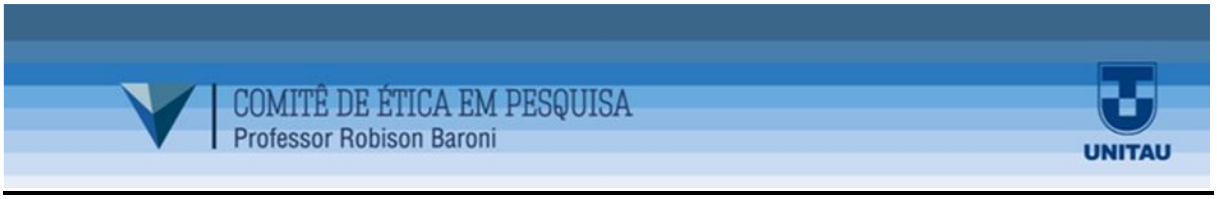
Eu, Fernanda Avagliano Lopes Prado, na qualidade de responsável pela pesquisa intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente”, que será realizada somente após aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU , na Secretaria de Educação do Município de Taubaté, me responsabilizo após aprovação no referido Comitê que, irei postar na Plataforma Brasil, o termo de autorização de infraestrutura/ autorização da instituição como notificação . Este termo de compromisso se faz necessário, visto que a instituição em que a pesquisa será realizada somente autoriza o início da pesquisa após aprovação do CEP.

Taubaté, 27 de novembro de 2023



Fernanda Avagliano Lopes Prado

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente", sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Avagliano Lopes Prado. Nesta pesquisa pretendemos identificar e analisar as necessidades formativas expressas por um grupo de professores das salas de alfabetização por meio de pesquisa colaborativa com a utilização de questionários e realização de encontros formativos. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em ter oportunidade de refletir mais profundamente sobre as necessidades formativas de professores alfabetizadores, além de contribuir com essa pesquisa que visa elaborar, de forma colaborativa, um programa de formação continuada para a rede municipal na qual você atua e os riscos decorrentes de sua participação são referentes ao constrangimento ou abalo emocional que possa vir a sofrer ao responder as questões ou participar dos encontros formativos. Caso isso ocorra, solicito que entre em contato imediatamente com a pesquisadora para que seja encaminhado ao serviço público de atendimento psicológico.

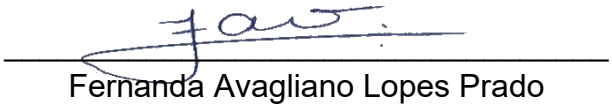
A participação na pesquisa apresenta riscos mínimos, entretanto para evitar que ocorram eventuais desconfortos nas respostas comprometo-me a deixá-lo completamente à vontade para participar. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização. Assim como riscos, a pesquisa também oferece benefícios, como o conhecimento que advém das trocas realizadas no decorrer dos encontros formativos, refletindo na prática pedagógica dos participantes e melhorando seu desempenho profissional.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados

com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Caso concorde em participar, clique em “aceitar” após a leitura deste documento. Este termo de consentimento será impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra estará disponível ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora por telefone (12) 988011755 (inclusive ligações a cobrar), e-mail (feravagliano@gmail.com). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

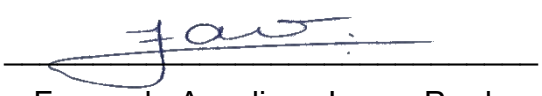


Fernanda Avagliano Lopes Prado

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de Identidade nº _____ e CPF nº _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.
Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, 27 de novembro de 2023.



Fernanda Avagliano Lopes Prado

_____

Assinatura do(a) participante

ANEXO D – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP

Ofício nº SPG – 011454/2023

Taubaté, 09 de novembro de 2023

Prezada Senhora

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, pela aluna Fernanda Avagliano Lopes Prado, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2023/2025, intitulada "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente"

O estudo será realizado com um grupo de 10 de professores alfabetizadores, situando-se nas discussões sobre as necessidades formativas de professores alfabetizadores. O objetivo é construir, de forma colaborativa com os professores participantes, um programa de formação continuada para professores alfabetizadores que possa ser implementado na rede, sob orientação da Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Para tal, serão realizados encontros formativos com os 10 professores participantes da pesquisa, serão 08 encontros formativos a serem realizados de maneira online quinzenalmente, em horário de HTPC. Será mantido o anonimato da Instituição e dos professores. O resultado da pesquisa será enviado para os professores participantes e à Secretaria de Educação do Município. A divulgação do trabalho ocorrerá em publicação de artigos em periódicos, participação em seminários, simpósios e congressos.

Ressaltamos que o projeto de pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Conselheiro Moreira de Barros, 203, CEP 12010-080, telefone (12) 3622-4005, ou com a aluna Fernanda Avagliano Lopes Prado, telefone (12) 988011755.

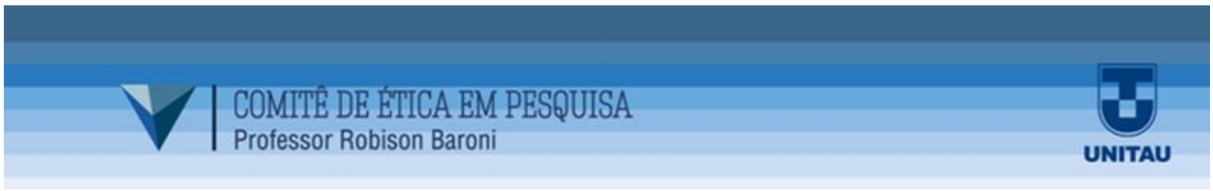
No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Coordenadora do Mestrado em Educação

Ilma Sra. Profa. Vera Lucia Scortecci Hilst
Secretária de Educação do Município de Taubaté

ANEXO E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu_____, CPF_____, RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Fernanda Avagliano Lopes Prado, sob a orientação Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil do projeto de pesquisa intitulado "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente", a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/16 , Resolução do CNS nº 466/12 e nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

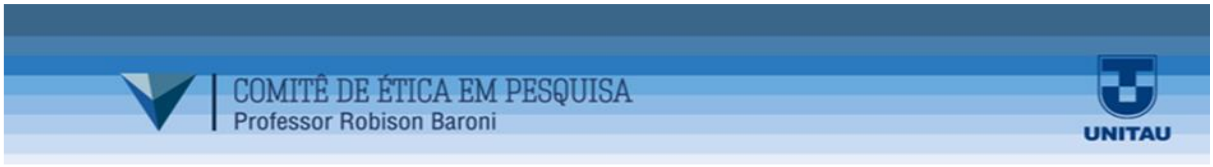
( ) Com tarja preta sobre os olhos
(X) Sem tarja preta sobre os olhos

Taubaté, 27 de novembro de 2023.

_____
Fernanda Avagliano Lopes Prado

_____
Participante da Pesquisa

ANEXO F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ

Eu_____, CPF_____, RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha voz e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Fernanda Avagliano Lopes Prado, moradora à Rua Campinas, 426, Parque Urupês, (12) 988011755 do projeto de pesquisa intitulado "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente" que será realizada de maneira virtual a fazer as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Nesta pesquisa pretende-se investigar as necessidades formativas de professores alfabetizadores, por meio de questionário (Google Forms) e de oito encontros formativos online, realizados em HTPC, quinzenalmente. Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos da área. Cabe ressaltar que a utilização das falas e voz será realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, os mesmos serão comunicados as autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, preservando, porém, assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma. Ao mesmo tempo, libero a utilização da minha fala, voz e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/16.Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

( ) Autorizo a utilização da minha voz.

Taubaté, 27 de novembro de 2023

_____
Fernanda Avagliano Lopes Prado

_____
Participante da Pesquisa

ANEXO G – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAUBATÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu Vera Lúcia Scortecci Hilst, na qualidade de responsável pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Taubaté, , autorizo a realização da pesquisa intitulada "Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente" a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Avagliano Lopes Prado, com o objetivo investigar, de forma colaborativa com os professores participantes, as necessidades formativas dos professores alfabetizadores e elaborar um programa de formação continuada para professores alfabetizadores.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de **04/12/2024 a 30/03/2025.**

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Taubaté, 10 de novembro de 2023.

Profa. Vera Lúcia Scortecci Hilst
Secretário de Educação do Município de Taubaté

Profa. Vera Lucia Scortecci Hilst
Secretária de Educação

ANEXO H – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

Pesquisador: FERNANDA AVAGLIANO LOPES PRADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76215023.3.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.653.738

Apresentação do Projeto:

Adequado para apreciação do CEP

Objetivo da Pesquisa:

Identificar as necessidades formativas expressas por professores alfabetizadores, visando elaborar colaborativamente uma proposta de formação continuada que esteja alinhada às necessidades formativas do corpo docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos e benefícios foi apresentada adequadamente no resumo da Plataforma Brasil e no projeto de pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As observações apresentadas em parecer anterior foram contempladas, com a resolução das inconsistências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3622-4005 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep.unitau@unitau.br

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 09/02/2024 e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2255224.pdf	31/01/2024 14:22:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_FERNANDA_AVAGLIANO_novaversao.docx	31/01/2024 14:22:01	FERNANDA AVAGLIANO LOPES PRADO	Aceito
Outros	Roteiro_dos_Encontros_novaversao.pdf	31/01/2024 14:19:54	FERNANDA AVAGLIANO LOPES PRADO	Aceito
Outros	Questionario_online_novaversao.pdf	31/01/2024 14:19:31	FERNANDA AVAGLIANO LOPES PRADO	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6588354.pdf	31/01/2024 14:15:58	FERNANDA AVAGLIANO LOPES PRADO	Aceito
Outros	Resposta_ao_Parecer_Consubstanciado_do_CEP.pdf	31/01/2024 14:15:32	FERNANDA AVAGLIANO LOPES PRADO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_novaversao.pdf	31/01/2024 14:14:43	FERNANDA AVAGLIANO LOPES PRADO	Aceito
Outros	USO_DE_VOZ.pdf	30/11/2023 13:12:36	FERNANDA AVAGLIANO LOPES PRADO	Aceito
Outros	USO_DE_IMAGEM.pdf	30/11/2023 13:11:45	FERNANDA AVAGLIANO LOPES PRADO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_RESPONSAVEL.pdf	29/11/2023 20:43:11	FERNANDA AVAGLIANO LOPES PRADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	29/11/2023 20:35:20	FERNANDA AVAGLIANO LOPES PRADO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraestrurtura.pdf	29/11/2023 20:33:53	FERNANDA AVAGLIANO LOPES PRADO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	29/11/2023	FERNANDA	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3622-4005 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep.unitau@unitau.br

Orçamento	ORCAMENTO.pdf	20:28:05	AVAGLIANO LOPES PRADO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Fernanda_Avagliano.pdf	29/11/2023 19:36:45	FERNANDA AVAGLIANO LOPES PRADO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TAUBATE, 17 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3622-4005 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep.unitau@unitau.br

APÊNDICE A – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ENTRADA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ENTRADA – 2025

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

1º ANO

INSTRUÇÕES PARA APLICAÇÃO E CORREÇÃO DA SONDAGEM

Sondagem é um diagnóstico das hipóteses de escrita de cada aluno e é usada para avaliar a evolução do processo de construção da escrita das crianças, identificando em qual nível o aluno se encontra.

A partir deste diagnóstico, o professor planeja as atividades para que todas as crianças avancem no sistema alfabético até se tornarem alfabéticas, compreendendo todo o sistema de escrita.

COMO APLICAR A SONDAGEM:

1. Garantir um momento tranquilo e esclarecer aos alunos o objetivo da atividade proposta;
2. Orientar os alunos que escrevam o nome e a data;
3. Ditar as 4 palavras de mesmo campo semântico para os alunos na ordem: 1 polissílaba **(GELATINA)**, 1 trissílaba (**BOLACHA**), 1 dissílaba (**PUDIM**) e 1 monossílaba (**MEL**);
4. Ditar as palavras sem *silabar/ escandir* (dar destaque às sílabas das palavras ao pronunciá-las);
5. Pedir para o aluno fazer a leitura do que escreveu apontando a palavra;
6. Ditar a frase com uma das palavras da sondagem. **(EU GOSTO DE BOLACHA RECHEADA).**

APÊNDICE B – INSTRUÇÕES PARA APLICAÇÃO E CORREÇÃO DA SONDAGEM

HIPÓTESE DE ESCRITA		
1	**PRÉ SILÁBICA**	- Escrever e desenhar tem o mesmo significado; - Não relaciona a escrita com a fala; - Caracteriza uma palavra como a letra inicial; - A forma do grafismo é mais definida, mais próxima às letras; - Reproduz traços típicos da escrita de forma desordenada; - Supõe que a palavra representa o objeto e não o seu nome; - Acredita que as coisas grandes têm um nome grande e coisas pequenas têm um nome pequeno (realismo nominal); - Uso de letras do nome para escrever tudo; - Não aceita que seja possível escrever ou ler com menos de 3 letras; - Leitura global: lê a palavra como um todo.
2	**SILÁBICA SEM VALOR SONORO**	- Escreve uma letra para representar a sílaba sem se preocupar com o valor sonoro correspondente.
3	**SILÁBICA COM VALOR SONORO**	- Escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba, às vezes usa só vogal e outras vezes consoante e vogal.
4	**SILÁBICA ALFABÉTICA**	- Inicia a superação da hipótese silábica; - Compreende que a escrita representa os sons da fala; - Percebe a necessidade de mais de uma letra para a maioria das sílabas; - A criança hora escreve uma letra para representar a sílaba, hora escreve a sílaba completa; - A dificuldade é mais visível nas sílabas complexas; - Coexistência de duas formas de corresponder sons e grafias: fonemas para algumas partes da palavra e sílabas para outras.
5	**ALFABÉTICA**	- Compreende o uso social da escrita, comunicação; - Conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras; - Apresenta estabilidade na escrita das palavras; - Compreende que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba; - Procura adequar a escrita à fala; - Faz leitura com ou sem imagem; - Inicia preocupação com as questões ortográficas; - Separa as palavras quando escreve frases; - Utiliza a escrita alfabética com valor convencionado.

APÊNDICE C - Questionário online de caracterização e seleção dos participantes dos encontros formativos

O questionário abaixo encontra-se disponível no link
https://forms.gle/q7UCGardXLKJUtRr8

Formulário para levantamento de necessidades formativas e de interesse em participar do Projeto de Pesquisa.

Prezado(a) Professor(a) Alfabetizador(a),

Sou Fernanda Avagliano Lopes Prado, aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e estou desenvolvendo uma pesquisa cujo título é FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente, o principal objetivo é identificar e analisar as necessidades formativas de professores alfabetizadores e propor um Programa de Formação que as atenda. Solicito sua colaboração para responder ao questionário composto por 18 questões. Sua participação é de extrema importância para a produção do conhecimento científico na área da alfabetização. Agradeço antecipadamente pela contribuição e ressalto que a participação é totalmente voluntária, exigindo apenas alguns minutos do seu tempo.

Para tanto, peço que leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, logo abaixo e responda às perguntas que se seguem.

Estimo que você precisará de 10 a 20 minutos para ler o documento e responder ao questionário.

Desde já, agradeço.

TERMO DE CONSENTIMENRO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente", sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Avagliano Lopes Prado. Nesta pesquisa pretendemos identificar e analisar as necessidades formativas expressas por um grupo de professores das salas de alfabetização por meio de pesquisa colaborativa com a utilização de questionários e realização de encontros formativos. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em ter oportunidade de refletir mais profundamente sobre as necessidades formativas de professores alfabetizadores, além de contribuir com essa pesquisa que visa elaborar, de forma colaborativa, um programa de formação continuada para a rede municipal na qual você atua e os riscos decorrentes de sua

participação são referentes ao constrangimento ou abalo emocional que possa vir a sofrer ao responder as questões ou participar dos encontros formativos. Caso isso ocorra, solicito que entre em contato imediatamente com a pesquisadora para que seja encaminhado ao serviço público de atendimento psicológico.

A participação na pesquisa apresenta riscos mínimos, entretanto para evitar que ocorram eventuais desconfortos nas respostas comprometo-me a deixá-lo completamente à vontade para participar. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização. Assim como riscos, a pesquisa também oferece benefícios, como o conhecimento que advém das trocas realizadas no decorrer dos encontros formativos, refletindo na prática pedagógica dos participantes e melhorando seu desempenho profissional.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Caso concorde em participar, clique em “aceitar” após a leitura deste documento. Este termo de consentimento será impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra estará disponível ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora por telefone (12) 988011755 (inclusive ligações a cobrar), e-mail (feravagliano@gmail.com). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Você concorda que leu o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que consta na descrição deste formulário e está ciente de que mesmo concordando em participar desta pesquisa, é livre para abandoná-la, se assim desejar, a qualquer momento?

( ) Sim
( ) Não

Você concorda que tomou ciência de todos os dados principais referentes à pesquisa "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

ALFABETIZADORES: necessidades formativas e contribuições para o desenvolvimento profissional docente", bem como os riscos e benefícios inerentes a ela, e concorda livremente em participar desta pesquisa?

( ) Sim
( ) Não

Seção I – Perfil do docente
1. Gênero ( ) masculino ( ) feminino ( ) prefiro não dizer
2. Naturalidade:
3. Idade:
4. Local de Trabalho:
5. Tempo de exercício no magistério:
6. Tempo de exercício nesta Rede Municipal:
7. Regime trabalhista: ( ) Estatutário ( ) CLT ( ) CLT Estável ( ) Eventual
Seção II – Atuação docente
8. Em que sala e bloco atua? ( ) 1º ano – Bloco 1 (Língua Portuguesa e Ética) ( ) 1º ano – Bloco 2 (Matemática e Tecnologia) ( ) 1º ano – Bloco 3 (História, Geografia e Ciências) ( ) 2º ano – Bloco 1 (Língua Portuguesa e Ética) ( ) 2º ano – Bloco 2 (Matemática e Tecnologia) ( ) 2º ano – Bloco 3 (História, Geografia e Ciências) ( ) 3º ano – Bloco 1 (Língua Portuguesa e Ética) ( ) 3º ano – Bloco 2 (Matemática e Tecnologia) ( ) 3º ano – Bloco 3 (História, Geografia e Ciências) ( ) 4º ano – Bloco 1 (Língua Portuguesa e Ética) ( ) 4º ano – Bloco 2 (Matemática e Tecnologia) ( ) 4º ano – Bloco 3 (História, Geografia e Ciências) ( ) 5º ano – Bloco 1 (Língua Portuguesa e Ética) ( ) 5º ano – Bloco 2 (Matemática e Tecnologia) ( ) 5º ano – Bloco 3 (História, Geografia e Ciências) ( ) Recuperação Paralela ( ) Sala multisseriada ( ) Outro (a)
Seção III – Formação Acadêmica e Formação Continuada
9. Formação no Ensino Médio ( ) Ensino Médio ( ) Magistério ( ) Ensino profissionalizante

10. Formação acadêmica:
( ) Graduação em Pedagogia
( ) Graduação em outra licenciatura ou bacharelado
( ) Pós-graduação Latu Sensu
( ) Mestrado
( ) Doutorado

11. Você já participou de algum Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores na Rede em que atua?
( ) Sim
( ) Não

12. Você já participou de algum Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores em outras Redes?
( ) Sim
( ) Não

13. Se você respondeu sim em uma das duas questões anteriores, cite quais são esses Programas.

14. Relate brevemente uma ação de formação continuada que muito contribuiu para a sua prática. Por que você considera essa formação como muito relevante para o seu trabalho em sala de aula?

15. Quais temas, ações e assuntos você considera que devam ser contemplados em um Programa de Formação Continuada para professores alfabetizadores?

16. Relate do que você sente ou sentiu falta nos Programas dos quais participa ou participou.

17. Você gostaria de participar de forma online por meio da plataforma Zoom de uma pesquisa-formação durante 8 encontros formativos semanais sobre Alfabetização e atendimento às necessidades formativas dos professores alfabetizadores em horário de HTPC?
( ) Sim
( ) Não

Agradecimento

Muito obrigada por disponibilizar seu tempo para o preenchimento deste questionário. Ao preenchê-lo, mesmo que você **não tenha** manifestado interesse em participar dos encontros formativos, as informações aqui apresentadas serão utilizadas como fonte de estudos e análises durante a realização da pesquisa.

Caso você tenha manifestado interesse em participar da pesquisa, por favor entre em contato comigo pelo número (12) 988011755 ou diretamente no whatsapp acessando o link: https://wa.me/qr/PB2JBS43HQO4M1

APÊNDICE D – Roteiro dos Encontros Formativos

Encontro 1 - Reflexões sobre experiências em encontros de formação continuada para alfabetizadores.

ETAPAS	SISTEMATIZAÇÃO
Acolhimento	• Iniciar agradecendo aos professores por aceitarem participar da pesquisa; • Apresentação da pesquisadora e dos demais participantes; • Explicar os objetivos dos encontros e a importância da pesquisa para a Rede Municipal na qual atuam; • Apresentar a proposta dos encontros formativos.
Reflexão Dialogada	Reflexão sobre os Programas de Formação Continuada que já foram oferecidos no município, seja a nível municipal, estadual ou nacional. 1 – De quais programas de formação continuada você participou enquanto professor alfabetizador? 2 – Quais deles foram mais relevantes e proveitosos em sua prática docente? 3 – Desses que você destacou, quais práticas vivenciadas no programa tiveram maior impacto em seu desenvolvimento profissional?
Análise e apresentação dos próximos temas formativos	Os temas formativos dos próximos encontros serão definidos de forma colaborativa entre os participantes da pesquisa.
Sugestão de temas formativos	
• Análise do resultado do questionário online de caracterização do grupo de professores alfabetizadores. • Práticas de Formação Continuada de sucesso. • Relatos de vivências em práticas de formação continuada. • Professores Alfabetizadores: o que eles precisam saber? • Alfabetização: a questão dos métodos (Soares, 2016). • Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever (Soares, 2020).	

Encontro 2 – Análise da compilação dos dados dos questionários dos Professores Alfabetizadores

ETAPAS	SISTEMATIZAÇÃO
Acolhimento	• Iniciar agradecendo aos professores por estarem presentes em mais um encontro; • Explicar os objetivos do encontro e a importância da análise dos dados dos questionários;
Análise dos questionários	Análise da compilação dos dados dos questionários respondidos pelos professores alfabetizadores por seção: 1 – Perfil dos respondentes. 2 – Atuação docente.
Ação Formativa	Alfabetização: a questão dos métodos (Soares, 2016).
Finalização	Atividade prática e reflexão dialogada sobre o tema formativo do encontro
Mensagem Final	“A arma de luta mais poderosa é o domínio da linguagem” (Soares, 2016)

Encontro 3 – Continuação da análise da compilação dos dados dos questionários dos Professores Alfabetizadores

ETAPAS	SISTEMATIZAÇÃO
Acolhimento	• Iniciar agradecendo aos professores por estarem presentes em mais um encontro; • Explicar os objetivos do encontro e a importância da análise dos dados dos questionários;
Análise dos questionários	Análise da compilação dos dados dos questionários respondidos pelos professores alfabetizadores por seção: 1 – Experiências em programas de formação continuada. 2 – Necessidades formativas.
Ação Formativa	Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever (Soares, 2020).
Finalização	Atividade prática e reflexão dialogada sobre o tema formativo do encontro
Mensagem Final	“O problema é que as crianças aprendiam a codificar e decodificar, e não a descobrir o mundo da literatura, dos jornais. Era como aprender uma tecnologia e não saber que uso fazer dela” (Soares, 2016)

Encontro 4 – Continuação da análise da compilação dos dados dos questionários dos Professores Alfabetizadores

ETAPAS	SISTEMATIZAÇÃO
Acolhimento	• Iniciar agradecendo aos professores por estarem presentes em mais um encontro; • Explicar os objetivos do encontro e a importância da análise dos dados dos questionários;
Análise dos questionários e Relatos de Experiências	• Análise da compilação dos dados dos questionários respondidos pelos professores alfabetizadores por seção: 1 – Experiências em programas de formação continuada. 2 – Necessidades formativas. • Relato de práticas formativas vivenciadas pelos participantes da pesquisa.
Ação Formativa	Práticas de Formação Continuada de sucesso.
Finalização	Preenchimento de um mural colaborativo (padlet) sobre os relatos de experiências por temas e assuntos.
Mensagem Final	“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (Freire, 1989)

Encontro 5 – Professores Alfabetizadores: o que eles precisam saber X o que eles querem saber.

ETAPAS	SISTEMATIZAÇÃO
Acolhimento	• Iniciar agradecendo aos professores por estarem presentes em mais um encontro; • Explicar os objetivos do encontro e a importância da análise dos dados dos questionários; • Socializar o momento formativo
Análise dos questionários e Relatos de Experiências	• Análise da compilação dos dados dos questionários respondidos pelos professores alfabetizadores sobre as necessidades formativas. • Discussão direcionada em grupo: O que eles precisam saber X o que eles querem saber.
Ação Formativa	Formação De Professores No Brasil: Características e Problemas (Gatti, 2010) - Formação de professores para os anos iniciais da educação básica
Finalização	Atividade em grupo e reflexão dialogada sobre o material apresentado na ação formativa.
Mensagem Final	Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. (Gatti, 2016)

Encontro 6 – Elaborando uma proposta de Programa de Formação Continuada

ETAPAS	SISTEMATIZAÇÃO
Acolhimento	• Iniciar agradecendo aos professores por estarem presentes em mais um encontro; • Explicar os objetivos do encontro; • Socializar o momento formativo.
Análise dos questionários e Relatos de Experiências	• Análise da compilação dos dados dos questionários respondidos pelos professores alfabetizadores sobre as necessidades formativas. • Discussão direcionada em grupo: o que um bom programa de formação continuada de professores alfabetizadores precisa contemplar?
Ação Formativa	• FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: contribuições da literatura baseada em evidências (Moriconi, 2017). • Análise do modelo lógico dos efeitos esperados das iniciativas de Formação Continuada elaborado por Moriconi.
Finalização	• Atividade em grupo e reflexão dialogada sobre o material apresentado na ação formativa. • Preenchimento de mural colaborativo sobre as principais ações que devem ser contempladas em propostas de formações continuadas para professores alfabetizadores.
Mensagem Final	“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (Freire, 1999)

Encontro 7 – Elaborando uma proposta de Programa de Formação Continuada

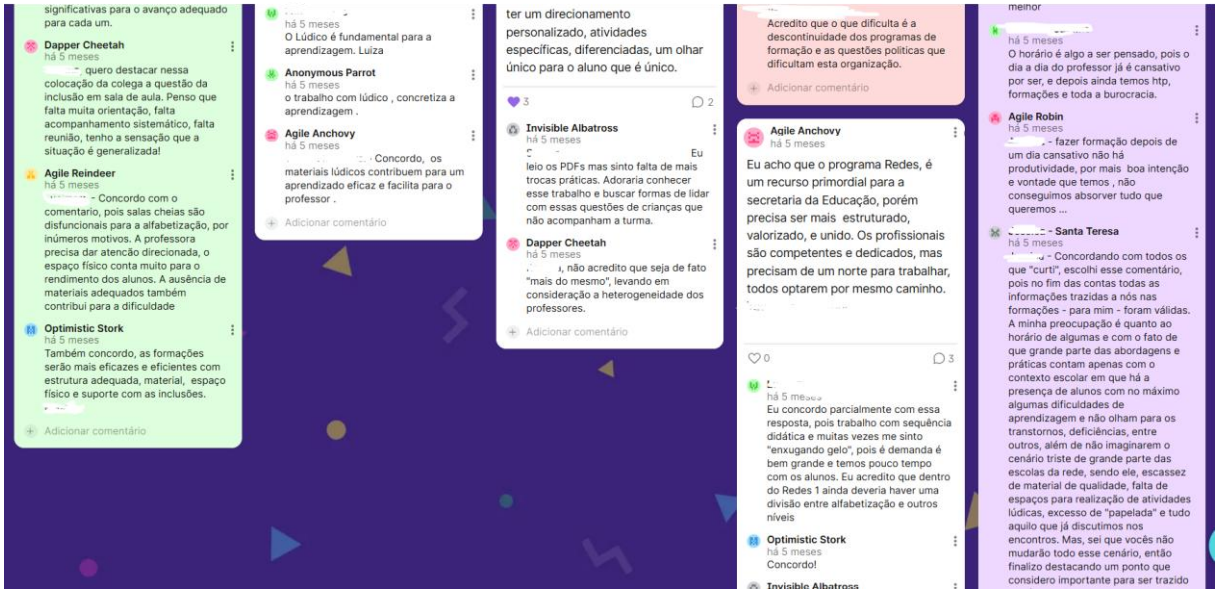
ETAPAS	SISTEMATIZAÇÃO
Acolhimento	• Iniciar agradecendo aos professores por estarem presentes em mais um encontro; • Explicar os objetivos do encontro; • Socializar o momento formativo.
Análise do mural colaborativo e Proposta de Materiais e seções para espaço digital	• Análise do mural colaborativo preenchido no encontro anterior e divisão das sugestões em tópicos e temas. • Proposta de materiais e seções para compor um espaço digital que sirva como ambiente formativo para professores alfabetizadores.
Ação Formativa	• FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: contribuições da literatura baseada em evidências (Moriconi, 2017). • Formação Continuada de Professores no Uso de Tecnologias Digitais (Santos, 2021)
Finalização	• Atividade em grupo e reflexão dialogada sobre o material apresentado na ação formativa.
Mensagem Final	“A tecnologia é um mecanismo de liberação de recursos. Ela pode tornar abundante o que antes era escasso.” (Diamandis)

Encontro 8 – Discussão da coleta de dados da avaliação dos professores alfabetizadores e finalização da Proposta do Programa de Formação Continuada e do Espaço Digital.

ETAPAS	SISTEMATIZAÇÃO
Acolhimento	• Iniciar agradecendo aos professores por estarem presentes em mais um encontro; • Explicar os objetivos do encontro;
Apresentação da Proposta do Programa de formação Continuada para Professores Alfabetizadores e do Espaço digital	• Apresentação de uma linha do tempo com os temas que percorremos nos encontros. • Apresentação da coleta de dados da avaliação dos demais professores alfabetizadores sobre a Proposta do Programa de Formação Continuada • Discussão dos pontos relevantes e ajuste da Proposta. • Finalização da Proposta • Apresentação dos materiais e das seções que irão compor o espaço digital destinado para ações de formação continuada de professores alfabetizadores.
Avaliação dos Encontros	• Disponibilização de questionário para avaliação dos encontros formativos; • Roda de conversa sobre as experiências e percepções de cada participante no decorrer dos encontros.
Finalização	• Quizz no Kahoot sobre os temas formativos socializados no decorrer dos encontros (gamificação)
Mensagem Final	“Ninguém conseguirá trabalhar em equipe se não aprender a ouvir. Ninguém aprenderá a ouvir se não aprender a se colocar no lugar dos outros.” (Augusto Cury)

APÊNDICE E – Painel colaborativo utilizado em dois dos encontros formativos.





Elaborado pela pesquisadora com a colaboração e participação das professoras utilizando a ferramenta *Padlet*