

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PLENDA DE JESUS FAUSTINO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E O FAZER COTIDIANO DA ALFABETIZAÇÃO  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO MATEUS/ES, NO  
PERÍODO DE 2013 A 2022**

**SÃO MATEUS  
2023**

PLENDA DE JESUS FAUSTINO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E O FAZER COTIDIANO DA ALFABETIZAÇÃO  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO MATEUS/ES, NO  
PERÍODO DE 2013 A 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Brandão Locatelli

SÃO MATEUS

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

F268f Faustino, Plenda de Jesus, 1983-  
A formação continuada e o fazer cotidiano da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental em São Mateus/ES, no período de 2013 a 2022 / Plenda de Jesus Faustino. - 2023.  
170 f. : il.

Orientadora: Andrea Brandão Locatelli.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Formação continuada. 2. Professor alfabetizador. 3. Alfabetização. 4. Saberes docentes. 5. Prática pedagógica. I. Locatelli, Andrea Brandão. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---

**PLENDA DE JESUS FAUSTINO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E O FAZER COTIDIANO DA  
ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
EM SÃO MATEUS/ES, NO PERÍODO DE 2013 A 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 23 de agosto de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof(a). Dr(a). Andrea Brandão Locatelli**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientador(a)**

---

**Prof(a). Dr(a). Franklin Noel dos Santos**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof(a). Dr(a). Elizabeth Detone Faustini**  
**Brasil**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ANDREA BRANDAO LOCATELLI - SIAPE 2118908  
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES  
Em 05/10/2023 às 13:17

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/811975?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
FRANKLIN NOEL DOS SANTOS - SIAPE 1796571  
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES  
Em 05/10/2023 às 13:25

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/811988?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ELIZABETH DETONE FAUSTINI BRASIL - SIAPE 2369414  
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES  
Em 06/10/2023 às 12:41

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/812791?tipoArquivo=O>

## **AGRADECIMENTOS**

Cora Coralina ressalta que “o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher”. Durante a minha jornada de estudos e escritas vários companheiros permaneceram presentes comigo e hoje ao finalizar o mestrado merecem meus agradecimentos.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por cuidar de mim e possibilitar que mesmo diante das adversidades da vida, a perseverança em atingir meus objetivos pessoais e profissionais permaneceram fortalecidos a cada dia.

A minha família que sempre me apoiou nas decisões, e com amor, dedicação e positividade sonhou comigo o projeto de alcançar voos ainda mais altos e desafiadores.

Gratidão, a orientadora Andrea Brandão Locatelli que com leveza orientou-me durante esses dois anos de forma que a minha autonomia fosse protagonista nos caminhos percorridos.

A Secretaria Municipal de Educação de São Mateus/SME por ter contribuído com a pesquisa, disponibilizando todos os acervos referente a temática de estudo, bem como compreender a pesquisa como um elemento norteador para futuras formações na rede.

Aos professores alfabetizadores da rede municipal, que aceitaram o desafio de participar desta pesquisa. Não mediram esforços, dedicação, envolvimento e compromisso ao cumprirem com todas as ações propostas pela pesquisadora.

Aos professores, membros da banca examinadora: Elizabeth Detone Faustini Brasil e Franklin Noel dos Santos pela participação e contribuições na construção de uma pesquisa significativa.

Gratidão aos meus colegas de trabalho, que acreditaram no meu potencial em cursar uma Pós-Graduação em Mestrado. Diz o ditado popular que “Quem tem amigos tem tudo!”, e realmente eles foram essenciais, uma família de coração que sustenta-me nas vivências e aprendizagens da vida.

Em especial a Luzia Vago Santana, que insistentemente incentivou-me com sua sabedoria e aconselhamentos na busca de crescimento profissional por meio dos estudos acadêmicos.

A Ana Paula da Rocha Silves pela cumplicidade e confiança, que sempre esteve de prontidão aos meus pedidos de diálogo a respeito de minhas ideias e pensamentos.

A Angela Ferreira Ribeiro, com seu olhar atento e cuidadoso com a minha pessoa, nos períodos de buscas, desgastes e conquistas.

Aos Setores, Ensino Fundamental- Anos Iniciais e Educação do Campo da SME, local de trabalho atual, com todos pude confiar a todo momento na escuta proposta a cada etapa percorrida.

Enfim, a todos que acreditaram em meu potencial como profissional e pesquisadora.  
Gratidão.

*Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.*

*(Rubem Alves)*

## RESUMO

A formação continuada é um elemento importante na carreira profissional dos professores, por contribuir na re/construção e mobilização de saberes, além de potencializar a prática pedagógica docente. A dissertação objetivou compreender as formações continuadas oferecidas pela rede municipal de São Mateus, ES, suas implicações no cotidiano dos professores alfabetizadores e as percepções do acompanhamento pedagógico realizado pela Secretaria Municipal de Educação, no período de 2013 a 2022. Os aportes teóricos que fundamentaram e enriqueceram o texto tem a predominância dos saberes, expressões e entendimentos de formação de professores, segundo os autores Tardif (2019), Gauthier (2013) e Foerste (2005), bem como, as contribuições de Souza (2015) nas narrativas dos profissionais e apoiamos em Soares (2020) com suas implicações no processo alfabetizador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde os sujeitos protagonistas foi o grupo de trabalho composto por 10 professores alfabetizadores, que com suas narrativas por meio de questionários, entrevistas e relatos de experiências potencializaram os diálogos sobre a Formação Continuada em sua trajetória pessoal e profissional. Os resultados indicavam que as formações continuadas promovidas aos professores do Ciclo de Alfabetização nos últimos anos, contribuíram para a mudança da prática cotidiana de alguns professores de forma atitudinal e didática. Esses profissionais constituíram-se ao longo dos movimentos formativos a partir das interações com os demais pares e narrativas de experiências cotidianas. Apesar de toda a mobilização de formação continuada na rede municipal, constatou-se que alguns alunos finalizam essa etapa escolar, 3º ano, sem a consolidação de todas as habilidades necessárias, apontando que para além da participação dos professores nas formações continuadas, esse profissional precisa ser impactado por aquilo que é ofertado nelas e que a mobilização dos saberes apreendidos requer tempo. Além disso, outros elementos externos à educação interferem, significativamente, para o êxito da aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Formação continuada. Professor alfabetizador. Alfabetização. Saberes docentes. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

Continuing training is an important element in the professional career of teachers, as it contributes to the re/construction and mobilization of knowledge, in addition to enhancing teaching pedagogical practice. The dissertation aimed to understand the ongoing training offered by the municipal network of São Mateus, ES, its implications for the daily lives of literacy teachers and the perceptions of the pedagogical monitoring carried out by the Municipal Department of Education, from 2013 to 2022. The theoretical contributions that supported and enriched the text has the predominance of knowledge, expressions and understandings of teacher training, according to the authors Tardif (2019), Gauthier (2013) and Foerste (2005), as well as the contributions of Souza (2015) in the narratives of professionals and We rely on Soares (2020) with its implications for the literacy process. This is a qualitative research, where the protagonists were the working group composed of 10 literacy teachers, who with their narratives through questionnaires, interviews and reports of experiences enhanced the dialogues about Continuing Education in their personal and professional trajectory. . The results indicated that the continued training provided to teachers in the Literacy Cycle in recent years contributed to changing the daily practice of some teachers in an attitudinal and didactic way. These professionals were formed throughout the training movements based on interactions with other peers and narratives of everyday experiences. Despite all the mobilization of continuing education in the municipal network, it was found that some students finish this school stage, 3rd year, without consolidating all the necessary skills, pointing out that in addition to the participation of teachers in continuing education, this professional needs be impacted by what is offered in them and that the mobilization of the knowledge learned requires time. Furthermore, other elements external to education significantly interfere with the success of student learning.

Keywords: Continuing training. Literacy teacher. Literacy. Teaching knowledge. Pedagogical practice.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas em destaque .....	32
Quadro 2 – Etapas para viabilizar ações de formação.....	76
Quadro 3 – Slide do cronograma da formação: Programa de ensino em prática: construção de propostas para efetivação do Continuum Curricular / 2021 .....	82
Quadro 4 – Mudanças atitudinais e didáticas dos professores alfabetizadores.....	110
Quadro 5 – Pontos relevantes dos relatos de experiência.....	115
Quadro 6 – Relatório do diagnóstico de visita pedagógica/ 2020.....	135
Quadro 7 – Relatório de acompanhamento dos roteiros de aula na plataforma Google For Education/ 2021.....	139
Quadro 8 – Relatório final do Programa de Fortalecimento da Aprendizagem.....	143

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – PNE, Indicadores da Meta 16 .....	56
Gráfico 2 – Professores da Educação Básica com Formação Continuada.....	59
Gráfico 3 – Gênero dos professores participantes.....	89
Gráfico 4 – Recursos metodológicos atrativos na Formação Continuada.....	90
Gráfico 5 – Participação nas Formações Continuada da municipalidade.....	91
Gráfico 6 – Contribuição da Formação Continuada para o conhecimento profissional e mudança na prática pedagógica .....	93

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1– Professores em formação – PNAIC / 2014.....	63
Imagem 2– Atividade prática dos alunos com o Tangram/2014.....	65
Imagem 3– Encontro de formação: Ensino de Ciências numa perspectiva CTSA/ 2018.....	69
Imagem 4 – Atividade em grupo da formação “Nas trilhas do PAES”/ 2019.....	71
Imagem 5 – Kit Trilhas .....	73
Imagem 6 – Encontro de formação via Meet/ 2021 .....	83
Imagem 7– Entrevista individual com o professor.....	98
Imagem 8 – Entrevista em grupo.....	99
Imagem 9 – Atividade desenvolvida na parlenda “Hoje é domingo”.....	116
Imagem 10 – Projeto de Leitura na turma de alfabetização.....	117
Imagem 11 – Borboletário caseiro .....	118
Imagem 12 – Aula de campo: seres vivos.....	119
Imagem 13 – Brincadeira e jogos pedagógicos, ludicidade na aprendizagem.....	120
Imagem 14 – Construção de sólidos geométricos.....	121
Imagem 15 – Textos utilizados no diagnóstico de leitura.....	131
Imagem 16 – Diagnóstico de leitura com aluno do 3º ano/ 2020.....	132
Imagem 17 – Devolutiva da visita pedagógica na SME/2019.....	136
Imagem 18 – Caderno de registros das visitas pedagógicas.....	137

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Slide de orientação para produção de sequência didática .....	78
Figura 2 – Card do webinar: avaliação no contexto da pandemia.....	81
Figura 3 – O que é Formação Continuada para você?.....	94
Figura 4 – Organização das entrevistas .....	101
Figura 5 – Nuvem de palavras: importância da Formação Continuada.....	103
Figura 6 – Diagnóstico de escrita do 1º ano/ 2020.....	126
Figura 7 – Diagnóstico de escrita do 2º ano/ 2020.....	127
Figura 8 – Diagnóstico de visita do 3º ano/2020.....	128
Figura 9 – Atividade diagnóstica de Matemática do 3º ao 5º ano/ 2022.....	141

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – PNAIC em São Mateus, ES / 2013-2018.....	64
Tabela 2 – Ensino Fundamental, Anos Iniciais - São Mateus, ES/ 2022 .....	86
Tabela 3 – Perfil dos professores alfabetizadores participantes da pesquisa.....	88
Tabela 4 – Instrumento de consolidação de turma do 3º ano/2020 .....	134
Tabela 5 – Consolidado do diagnóstico no Programa de Fortalecimento da Aprendizagem /2022.....	142

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APNPs – Atividades Pedagógicas Não Presenciais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-FC – Base Nacional Comum- Formação Continuada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CEAFRO – Comissão de Estudos Afro-brasileiro

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente

DT – Designação Temporária

EAD – Ensino a Distância

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

MEC – Ministério da Educação

OPNE – Observatório do Plano Nacional de Educação

PAES – Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo

PFA – Programa de Fortalecimento da Aprendizagem

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
1.1	PARA ONDE VIM ME TRAZENDO?.....	22
1.2	PONTO DE PARTIDA...PESQUISAR.....	24
1.3	AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS TÊM MUITO A NOS DIZER... INVESTIGAR.....	30
1.4	PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA .....	37
1.5	OBJETIVOS.....	38
<b>1.5.1</b>	<b>Objetivo Geral</b> .....	38
<b>1.5.2</b>	<b>Objetivos Específicos</b> .....	38
1.6	REFERENCIAL TEÓRICO.....	39
1.7	METODOLOGIA: TRILHANDO PERCURSOS.....	47
<b>1.7.1</b>	<b>Sujeitos da pesquisa: professores alfabetizadores</b> .....	49
<b>1.7.2</b>	<b>Instrumentos e procedimentos de pesquisa</b> .....	50
<b>2</b>	<b>O CENÁRIO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS: CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL E MUNICIPAL</b> .....	52
2.1	MARCOS LEGAIS: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	52
2.2	BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO MATEUS NO PERÍODO DE 2013 A 2021.....	57
<b>2.2.1</b>	<b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/ PNAIC 2013-2018</b> .....	61
<b>2.2.2</b>	<b>Ensino de Ciências no Ciclo de Alfabetização: Vivências e 'aprendências' na perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) - 2018</b> .....	68
<b>2.2.3</b>	<b>Nas Trilhas do PAES- 2019</b> .....	70
2.3	FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTENDIMENTOS DO PROGRAMA DE ENSINO MUNICIPAL MATEENSE.....	73
<b>2.3.1</b>	<b>Diretrizes operacionais para o uso de tecnologias educacionais na rede municipal de São Mateus: metodologias e práticas pedagógicas- 2020</b> .....	75
<b>2.3.2</b>	<b>Programa de ensino em prática: construção de propostas para efetivação do Continuum Curricular- 2021</b> .....	78

<b>3</b>	<b>AS FORMAÇÕES E SEU DESDOBRAMENTO NO FAZER COTIDIANO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES</b> .....	84
3.1	GRUPO DE TRABALHO: PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	84
3.2	QUESTIONÁRIO: PERFIL DOS ALFABETIZADORES.....	87
3.3	NARRATIVAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	95
3.4	DIÁLOGOS TECIDOS NA ENTREVISTA.....	99
<b>3.4.1</b>	<b>A formação como interação/ mobilização de saberes</b> .....	105
<b>3.4.2</b>	<b>Processo formativo na prática pedagógica do professor alfabetizador</b> ...	108
3.5	RELATO DE EXPERIÊNCIA, FAZER COTIDIANO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.....	113
<b>4</b>	<b>O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DA SME E AS PERCEPÇÕES DAS FORMAÇÕES NO ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO</b> .....	122
4.1	O SETOR DO ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS DA SME: AS VISITAS PEDAGÓGICAS.....	122
4.1.1	Diagnóstico de visita pedagógica: a escrita no processo da alfabetização.....	125
4.1.2	Diagnóstico de visita pedagógica: a leitura .....	131
4.1.3	Registro e socialização do acompanhamento pedagógico.....	133
4.1.4	Acompanhamento pedagógico em tempo e pós pandemia .....	138
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	144
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	149
	<b>APÊNDICE A – Declaração de anuência</b> .....	157
	<b>APÊNDICE B – Termo de Compromisso de Utilização de Documentos (TCUD)</b> .....	158
	<b>APÊNDICE C – Questionário de pesquisa</b> .....	159
	<b>APÊNDICE D – Autorização para realização da pesquisa</b> .....	165
	<b>APÊNDICE E –Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	166
	<b>APÊNDICE F – Roteiro da entrevista individual</b> .....	167
	<b>APÊNDICE G – Roteiro da entrevista em grupo</b> .....	169
	<b>APÊNDICE H – Relato de experiência</b> .....	170

## 1 INTRODUÇÃO

A realidade educacional necessita de profissionais que sejam aprendizes contínuos. Tal competência exige que, ao serem inseridos no contexto do ensinar e aprender, sejam ensinantes, e também aprendizes, a se inventarem por meio da formação contínua em sua carreira profissional.

A crise sanitária da Covid-19 no ano de 2020 ainda é sentida intensamente pelos profissionais da educação na aprendizagem dos estudantes. O período de pandemia evidenciou o aprender a aprender como uma das ações fundamentais do saber e do fazer docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, n. 9.394/96, no artigo 62, trata da formação docente e o Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024, na meta 7, propõe fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Ambos os documentos apontam que para o desenvolvimento profissional é necessário a qualificação contínua, o que aponta para as políticas públicas que se ampliam dando ênfase à formação inicial e continuada do docente, com o intuito de contribuir para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica no Brasil.

Visto desse modo, pensamos na Alfabetização, que ocorre nos primeiros anos da vida escolar dos alunos, como um grande desafio. Diante das adversidades com a qual nos deparamos no contexto escolar dialogamos com Soares (2020a, p. 26) que enfatiza que “à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam”.

A dissertação aqui redigida tem como objeto de estudo a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na rede municipal de educação de São Mateus-ES. O objetivo da pesquisa é analisar como as formações continuadas contribuem com o saber e a prática cotidiana do docente alfabetizador no município.

Nesse sentido, a estrutura da dissertação está dividida em 4 capítulos. O primeiro, compreende a Introdução, a minha trajetória pessoal e profissional, que contribuiu significativamente para a origem desta pesquisa. Aqui também aborda-se, o que compreende as primeiras escritas, provenientes de análises bibliográficas e de revisão

de literatura, que nos aproximaram de estudos acerca da formação continuada docente. Além da apresentação da metodologia utilizada, a problematização, justificativa, os objetivos, e por fim, o referencial teórico que norteiam essa investigação.

O segundo capítulo, contempla a descrição do cenário das Formações Continuadas na municipalidade, dando ênfase àquelas ofertadas aos professores alfabetizadores, com destaque à síntese dos programas de formação presentes nos últimos anos e um retrato de sua realização antes da pandemia e durante a pandemia da Covid-19.

No terceiro capítulo, predomina a busca e a percepção de elementos na prática docente do alfabetizador que reportem as vivências nas Formações Continuadas. Para isso, a voz do professor alfabetizador é evidenciada por meio de diferentes instrumentos de coletas de dados dialógicos que subsidiam o entendimento de seu saber e saber-fazer<sup>1</sup> cotidiano. No decorrer da escrita é apresentado o perfil desses colaboradores, bem como suas percepções, significância e necessidades formativas.

No quarto capítulo, e último, está presente o acompanhamento pedagógico do setor do Ensino Fundamental-Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação/SME, compreendendo o período entre 2018 a 2022 e as percepções das formações na aprendizagem do aluno, que partem do diagnóstico in loco.

---

<sup>1</sup> Os termos saberes, saber- ensinar, saber-ser e saber-fazer que estarão presentes no decorrer do texto, remete-se a Tardif (2019) no sentido de compreender o docente como um sujeito de conhecimentos na sua prática cotidiana.

## 1.1 PARA ONDE VIM ME TRAZENDO?

*“Aquilo que uma pessoa realmente é só fica aparente quando vem o teste, ou seja, no momento em que se fica firme sobre os próprios pés ou se tomba.”*

*(Agatha Christie, 1948)*

Por muitos dias fui conduzida por mãos heterônimas, mas houve um tempo, um espaço nem me lembro bem quando foi, mas foi... Eu assumi a direção.

A autonomia que conquistei é fruto das indagações/inquietações que as relações, experiências e perspectivas apresentadas e/ou subtraídas forjaram nos e com os sujeitos históricos com quem me encontro a cada vez.

Quem eu venho trazendo até aqui, é nômade. Nos encontros que os trajetos da vida me proporcionaram, a família e a escola são as instituições que servem de pontos de parada e abastecimentos e indicam quanto de mim fui constituindo e o quanto ainda me faltava para ser o eu que perseguia/persigo.

Minha família sempre me indicou o estudar como sinônimo de me “tornar gente”. A escola afirmava isso quando dizia que estudar era o melhor caminho a seguir se quisesse me tornar melhor. Foi assim que eu entrei na escola para ser alfabetizada e nunca mais me retirei dela, tampouco abrir mão do valor e importância da alfabetização na constituição de um sujeito histórico autônomo, capaz de agir na e com a sociedade tornando-a melhor para si e para os outros.

O teste que me torna aparente tem início na escola do campo. Foi ali que minha vida escolar começou: uma aluna ouvinte, sem matrícula, que se apropriou da leitura e escrita, como um tesouro, um bem. Aos sete anos, uma nova moradia, um novo município e conseqüentemente outra escola, agora urbana. Nela vivenciei as oito séries do Ensino Fundamental, num caminhar constituído de amizades, estudos e professores que me marcaram com seu ato de ensinar.

Firmando-me sobre meus próprios pés, fui me envolvendo com os caminhos, tombar não era uma opção, nas estações escolares atravessei o primário, hoje o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, passei pelo ginásio (Ensino Fundamental, Anos Finais), e em meus deslocamentos, novos roteiros me apresentava novos trajetos, e a cada passo ia me aproximando de outras, novas paradas para continuar caminhando.

Na escola central da cidade, percorri por todo o Ensino Médio. Matriculada no curso de Habilitação para o Magistério, por minha mãe que não considerou minha vontade, mas devido a necessidade de adequação do turno de estudo aos deveres familiares, cheguei a este ponto da viagem querendo saber o que seria agora que estava “grande”. Fiquei sem respostas. A família não me deu opções e a escola não me apontou possibilidades. Eu me vi sozinha. A missão de me encontrar era só minha. Eu vim me trazendo.

Seduzida no curto espaço e tempo dos quatro anos e meio no magistério, fui deixando-me enamorar pelo novo, pela possibilidade de um saber para ensinar, pela urgência de uma educação onde o aluno assumia o protagonismo do ensinar e aprender. Piaget, Vygotsky, Wallon, Montessori, teoria tradicional, construtivista, Escola Nova, estrangeiros que se tornaram companheiros nessa viagem.

Habitante da escola que ensina, a professora de Língua Portuguesa tem uma participação decisiva em minhas andanças, seu incentivo à leitura e sua voz potente ressoando em mim \_“conhecimento adquirido ninguém subtrai de você” \_ torna-se enfática em minha decisão profissional e social.

A passagem pelo estágio supervisionado foi a prova positiva que minha mãe tinha acertado na escolha do curso e agora definitivamente minha escolha. Conviver com aquelas crianças, aqueles profissionais, aprovando-os ou não, foi uma experiência para a construção do meu ser como educador. Descobri que todo pé firme um dia tomba e foi assim que a professora formada e sem sala de aula foi tomada pela decepção e angústia. Oportunidades ausentes exigiam-me experiência. Passaram-se os anos e minhas andanças me levaram para a faculdade. Ali, em Linhares, eu e minha irmã gêmea, fomos companheiras da viagem em que estudar era continuar em formação como ensinante e aprendiz.

Longa viagem a da Graduação. O Normal Superior, a complementação pedagógica em Pedagogia e mais quatro anos de viagem me trouxeram até aqui. Com bagagens e memórias, os escritos de minha mente se concretizaram, ganharam forma, corpo. Concursada me desloquei para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação do Campo, e foi na alfabetização que desembarquei. Encontrada, descobri o afeto mediador que rompe as barreiras da decodificação e em letramento indica os caminhos da educação que emancipa.

Em experiência venho compartilhando no setor do Ensino Fundamental- Anos Iniciais e da Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, e nas visitas de acompanhamento as escolas da rede, os fazeres daqueles que como eu vivem de viagens pela escola.

Para onde vim me trazendo? Ainda estou em viagem. Quinze anos. Sujeito inacabado, em trans/formação vou reconstruindo o meu saber, o meu fazer, meu ser pedagógico, histórico, social e humano.

Sou professora e estou me deslocando pelos caminhos que a educação traçou. Construindo meus próprios roteiros, busco descobrir novos caminhos. Enquanto procuro venho me trazendo até lá, onde não há destino.

## **1.2 PONTO DE PARTIDA...PESQUISAR**

*Buscamos, no outro, não a sabedoria do conselho, mas o silêncio da escuta; não a solidez do músculo, mas o colo que acolhe.*  
(Rubem Alves, 2005)

O processo de desenvolvimento profissional que perpassa o professor, é construído no decorrer de suas vivências e compreende o tempo que antecede seu ingresso na graduação até sua prática cotidiana na sala de aula. Desse modo, a formação continuada é um exercício das aprendizagens que favorecem o desenvolvimento do fazer pedagógico de forma reflexiva e ativa pelo educador.

A formação continuada é um dos elementos que contribui na construção da identidade do ser professor. Ela favorece as vivências dos pares, a apropriação de conhecimentos e oferece a possibilidade de mudança na prática pedagógica de forma significativa, principalmente quando tais formações são pensadas a partir do docente.

Nos últimos anos uma gama de produções acadêmicas direcionadas à formação continuada foram produzidas, principalmente após sua instituição nas políticas públicas educacionais, e, conseqüentemente, sua inserção nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), bem como, pela necessidade de estudo sobre a temática sempre presente no âmbito educacional.

Para melhor compreender o tema de pesquisa foram realizadas várias visitas virtuais

no Portal de periódicos, e no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Foi possível realizar um levantamento de inúmeras produções a respeito de formação continuada, tornando necessário delimitar descritores para refinar e agilizar a pesquisa objetivamente. Os descritores utilizados foram: formação continuada, alfabetização e prática pedagógica. Com a delimitação dos descritores de pesquisa os resultados obtidos continuaram vastos. Vale ressaltar que, a maioria das produções eram norteadas para diversas perspectivas e com diferentes enfoques na Formação Continuada, dentre elas, destaque: Educação Inclusiva e eixos de conhecimento (Matemática, Ciências, Educação Física). Nesse sentido, ficou perceptível também que a temática Alfabetização, nas produções acadêmicas, sempre estão vinculadas aos programas de formação adotados pelos sistemas escolares. Com isso, foi necessário cercar as pesquisas que melhor dialogavam com a proposta da pesquisa em questão. Sendo assim, a partir das leituras dos resumos de cada produção, e posteriormente uma leitura mais minuciosa, em 2021 chegou-se a uma seleção de 10 artigos publicados nos últimos dez anos, compreendendo o período de 2011 a 2021, que a seguir serão apresentados.

Gatti (2013) pontua que a formação inicial do professor da Educação Básica vem sendo questionada por vários autores, principalmente, o papel que é designado a esses professores no processo formativo, ou seja, sua real identidade. Outra crítica destacada pela autora, é como as estruturas e dinâmicas dos cursos de licenciatura para professores se apresentam com uma funcionalidade de bacharelado, no sentido de ensinar para fazer.

A autora evidencia que diante dessa realidade e de outras necessidades educacionais, algumas políticas públicas foram implantadas pelo MEC, na última década, como tentativa de fortalecer a formação inicial do docente da educação básica. Dentre elas, destacam-se os programas PARFOR<sup>2</sup> (Plano Nacional de

---

<sup>2</sup> O Programa oferece todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da LDB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>>. Acesso em: 14 set. 2021.

Formação de Professores da Educação Básica) e UAB<sup>3</sup> (Universidade Aberta do Brasil) além da implantação do residência pedagógica PIBID<sup>4</sup> (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que segundo a autora, essas ações não suprimam as lacunas existentes nos processos de formação de professores, afirmando ser urgente “uma revolução nas estruturas formativas e nos currículos [...]” ( p. 64), ou seja, é necessário ofertar uma formação inicial ao professor com qualidade e que atenda todas especificidades da profissão.

As formações fazem parte das exigências da carreira do professor. Estas estão previstas e garantidas nas legislações do âmbito educacional, seja na forma de formação inicial e/ou continuada. Sabe-se que uma complementa a outra no processo de aprendizagem de saberes do professor.

Dito isto, Araújo, Silva e Silva (2019) assinalam em sua pesquisa os aparatos legislativos que embasam a formação continuada. Apontam que as pesquisas acadêmicas sobre formação inicial na década de 90 sobressaem as relacionadas a formação continuada.

Para os autores, é perceptível que as legislações trazem sua inferência sobre a formação inicial e/ou continuada do professor, como é possível observar na Lei de Diretrizes e Bases- LDB, lei nº 9394/96 que possui vários artigos destinados a essa temática, no Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 com algumas metas e estratégias pontuais, como também na Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada.

Ambas as políticas públicas consideram a formação continuada como elemento chave para o desenvolvimento profissional e como um movimento de oportunizar a práxis do professor, e conseqüentemente, contribuir para um ensino de qualidade.

Sob essa perspectiva, Soares e Barbalho (2015) trazem, após análise, as considerações a respeito do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, com vigência até o ano de 2024 para o cumprimento das 20 metas que a constituem. Pontualmente, destacam que as metas 15 a 18 são relacionadas a formação de

---

<sup>3</sup> O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/uab>> . Acesso em: 25 set. 2021.

<sup>4</sup> Oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> . Acesso em: 25 set. 2021.

professores e se apresentam com um cunho de “estratégia de valorização do magistério” ( p. 02).

Em especial, ao analisar a meta quinze, percebe-se a necessidade de assegurar aos profissionais da educação a formação inicial, graduação, em sua área de atuação. Tendo como estratégias, segundo Soares e Barbalho (2015, p.02), a “reformulação do currículo, o fortalecimento dos cursos de licenciaturas, além de incentivo aos projetos de iniciação à docência.

Os autores destacam que é pontual no PNE, em especial na meta 16, a garantia de que todos profissionais da educação básica tenham formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A educação brasileira passou por diversas propostas de políticas públicas para a educação, com o intuito de melhorar os índices e a qualidade educacional do país, desde a disposição de recursos financeiros nas diversas esferas, estruturação da educação básica, até o investimento em formação de professores com custeio de bolsas de estudos para os participantes.

Desse modo, em relação a formação continuada de professores, Raimann e Ferreira (2018) nos instiga a pensá-la, neste contexto, como um escape para atender as demandas das políticas internacionais, e, conseqüentemente, amenizar os altos índices de analfabetismo no país. Estes autores ocuparam-se em investigar a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC numa cidade de Goiás. Foi levantada uma crítica referente a condução do processo seletivo nas inscrições para os orientadores de estudo da formação continuada ofertada, e aos resultados obtidos no nível de proficiência de leitura e escrita dos alunos no ciclo de alfabetização.

Baruffi e Pires (2011) enfatizam que políticas públicas relacionadas à educação básica, questões de redirecionamento de recursos de financiamento e também a temática formação continuada de professores ficaram evidentes nas últimas décadas, tudo isso devido à perspectiva da educação como elemento de transformação do mundo.

A formação continuada é vista como um elemento a favorecer os profissionais na ressignificação, no sentido de repensar e fazer de sua prática pedagógica, além de

possibilitar uma dinâmica de construção e trocas de saberes.

Nessa perspectiva, a pesquisa dos autores foi direcionada a perceber a influência dos programas de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação no avanço do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ideb, numa cidade de Mato Grosso do Sul e chegou-se à conclusão que, significativamente, afetaram o índice da cidade.

Quanto a isso, Gama (2015, pág. 6) traz a “discussão sobre os saberes docentes do alfabetizador”. Ressalta a importância da formação continuada para a inserção e a expansão de práticas pedagógicas exitosas voltadas a alfabetização.

Na entrevista proposta pelos autores, os professores alfabetizadores, trazem à tona apontamentos que fomentam as boas práticas no seu fazer cotidiano a partir das vivências em formações continuadas. Durante a pesquisa surgem elementos na prática pedagógica que reforçam a influência da formação, de uma maneira reformulada para se adequar a realidade educacional.

Duarte (2012), apresenta as diferentes nomenclaturas e definições dados por alguns estudiosos da área para a formação continuada, que vai desde a concepção de capacitação até ser considerada em formato de seminário. Esse grupo é unânime em pontuar a formação continuada “[...] como um aspecto indissociável à prática docente e sua historicidade” ( p. 02).

O autor levanta algumas indagações, fomentadas por outros estudiosos, a respeito como a formação se dá muitas das vezes sem privilegiar a diversidade e espaços ocupados por esse professor e, conseqüentemente, o fazer individual presente na prática pedagógica. A formação resume-se a um espaço de execução de propostas formuladas por outros e sem contribuição dos principais envolvidos, os professores. Dessa forma, a prática docente e as experiências profissionais não são evidenciadas, como ponto chave da formação.

Além disso, aborda dois programas de formação continuada que podem ocorrer nas redes de ensino: a formação continuada em rede e a formação continuada de rede. O primeiro elemento diz respeito as formações organizadas pelo MEC, com a parceria de instituições universitárias, dos Estados e municípios. Já o segundo elemento, que é o objeto de análise da pesquisa, parte do pressuposto que todas as unidades escolares, participando do processo de formação destinado aos profissionais da

alfabetização, façam uma análise considerando os materiais utilizados e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Para acompanhamento dos sujeitos envolvidos nesta ação, formação de rede, no município de Lagoa Santa, MG, foi criado um Núcleo de Alfabetização e Letramento, que era composto por um professor alfabetizador, representante de cada escola, que semanalmente reuniam-se para dialogar “o compartilhamento e produção de práticas, estudo das teorias sobre a alfabetização e construção de saberes” (p. 09). Depois, esses professores se tornavam multiplicadores de todas as discussões e debates tecidos nos seminários. Desse movimento de formação surgiu o Projeto Alfalettrar, que consiste em metas de aprendizagem a serem atingidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Anos Iniciais via formação de professores.

Corroborando com Duarte (2012), Aguiar (2013) em sua pesquisa relata as diferenças a respeito da terminologia de formação continuada e desenvolvimento profissional, onde o primeiro está implicitamente ligado a uma sistematização organizacional e o foco é centrado no profissional da educação, o docente. Já o desenvolvimento profissional vai além, é visto como que o “[...] objetivo não está só atrelado ao desenvolvimento dos professores, mas também ao aprendizado dos alunos, pressupõe a busca pelo conhecimento prático [...]” (p. 01).

O autor relata o início de sua pesquisa em uma cidade do Sul do nosso país, com o objetivo de compreender as percepções dos docentes em relação a formação continuada oferecida pela municipalidade. Elementos como os formadores, a periodicidade e funcionalidade das formações, surgiram no decorrer da pesquisa, que enriqueceu as discussões, que na época ainda estavam a se concluir.

Santiago e Batista Neto (2016) fazem uma abordagem de formação e práticas pedagógicas nos moldes da perspectiva de Paulo Freire. Eles enfatizam que a formação docente deve ser um espaço de dialogicidade, onde vai além da fala e da escuta, mas agindo de forma a contemplar e possibilitar uma dinâmica de construção e trocas de saberes, entre professores e com os alunos.

Diante dessa afirmativa surgem algumas considerações no texto que apresentam desafios a serem re/pensados. São desafios referentes à formação, seja ela inicial ou continuada, como um elemento que possibilite ao docente refletir sobre sua própria prática, compreendendo-a no sentido e significado da dialogicidade, como prática que

cria o desejo de mudança na relação professor aluno, e principalmente que impera a democracia. Santiago e Batista Neto (2016, p. 140) pontuam “a democracia como modo de diálogo lastreado pelo respeito a distintas concepções e práticas educativas. A democracia como conteúdo do diálogo. O diálogo como condição da democracia”.

Santos e Sá (2021) apresentam no artigo os resultados de uma pesquisa de doutorado focada na formação continuada de professores em tecnologias e mídias digitais. Compreendendo que vivemos em um mundo tecnológico, e que o mesmo faz parte do fazer cotidiano dos educadores e educandos, esses podem ser uma grande fonte para potencializar o processo ensino e aprendizagem.

A pesquisa aponta a necessidade de formação continuada na área tecnológica, e que é algo aclamado pelos profissionais da educação envolvidos na pesquisa. Os mesmos destacam os entraves relacionados a não utilização das tecnologias e as mídias digitais nos espaços escolares, a falta de estrutura adequada e equipamentos tecnológicos, a importância de a formação ser realizada no espaço escolar, como forma de apropriar-se daquilo que a escola tem disponível, além da necessidade de suporte técnico e pedagógico após a finalização da formação continuada ofertada às unidades escolares. Outro elemento presente no texto é o protagonismo docente nos processos formativos como predominante, o professor como mediador de sua aprendizagem.

### **1.3 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS TÊM MUITO A NOS DIZER... INVESTIGAR**

*Assumir o risco de pesquisar e estudar para obter conhecimento é como ter coragem de abrir uma janela fechada sem saber que paisagem aparecerá.*

*(Ivenio Hermes)*

Em prosseguimento a revisão de literatura iniciado no tópico anterior, as pesquisas de Pós-graduação, Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado, direcionadas ao tema Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, é de uma expressividade significativa. Já as produções destinadas a prática pedagógica do professor alfabetizador a partir das formações continuadas foram encontradas em número menor. Observou-se que muitas das pesquisas presentes no Portal de periódicos da

CAPES não apresentavam acesso ao material, pois não tinham divulgação autorizada, sendo possível somente a leitura da prévia do que se abordava aquela pesquisa, dificultando a construção do banco de dados proposto pela pesquisadora, e assim muitas produções que seriam de grande relevância para pesquisa, não foi possível utilizá-las.

No banco de dados do CAPES foram encontradas algumas produções próximas à temática da pesquisa em estudo. Muitas das teses e dissertações sobre formação de professores alfabetizadores estavam direcionadas à avaliação de programas de governo em parceria com os municípios já implementadas nos anos anteriores, como PROFA- Programa de formação de professores alfabetizadores, Pró-Letramento e, principalmente, relacionadas ao PNAIC.

Foram selecionadas e analisadas 5 pesquisas acadêmicas, sendo 3 dissertações de Mestrado e 2 teses de Doutorado, destacadas como pertinentes para realização dessa pesquisa. Ambas compreendidas nos últimos anos. Neste caso, a busca compreendeu o período entre 2017 a 2021.

No Quadro abaixo, constam as produções que fomentaram análise, reflexões, contribuições e inquietações para o estudo da formação continuada e suas implicações para os professores.

Quadro 1 – Produções acadêmicas em destaque

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL	ANO
SILVA, Roberta Miranda	Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	D	2017
MICOSSI, Milena Marques	Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA- PUC-SP	D	2018
DAVIES, Patrícia Ferreira	As significações de docentes sobre a formação continuada.	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	D	2020
MONTEIRO, Márcia Helena Nunes	Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS-UFMG	T	2018
AMADOR, Judenilson Teixeira	Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA	T	2019

Fonte: Dados da pesquisa

Diante da Quadro 1, é possível observar que as produções acadêmicas selecionadas, abrangem as regiões norte e sudeste do país, como campo de estudo. Produções estas que perpassam pela temática, formação continuada, nas suas diversas especificidades, desde suas significações, bem como, a percepção, vivência e prática dos professores alfabetizadores.

Micossi (2018), em sua pesquisa de Mestrado, PUC-SP, investiga como a formação

continuada docente pode contribuir para a reflexão e mudanças das práticas dos professores alfabetizadores da rede municipal de São Paulo, pautada no estudo do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa-PNAIC.

A autora nos instiga a realizar uma reflexão a respeito da formação continuada, que segundo ela, é um processo extremamente complexo e que no decorrer de sua construção e/ou realização abrange várias dimensões, desde políticas públicas, a metodologia adotada até os envolvidos nesse processo de formação, como professores e formadores.

Há um apontamento na pesquisa que traz a formação continuada como algo que deve partir da vivência do professor e favorecer a construção de saberes, isso nos faz remeter a sala de aula, que constantemente o discurso de que para ter significado e significância para o aluno a aprendizagem deve ser algo prazeroso e convidativo a aprender, da mesma forma deve ser a formação continuada para os professores.

Um elemento abordado, e não encontrado nas demais pesquisas analisadas, foi a afetividade na formação docente, que compreende desde um ambiente acolhedor, onde o professor é convidado a dialogar, refletir sobre sua prática com os demais pares, respeitando a individualidade de cada integrante, até a consciência de que “afetar é no sentido de mostrar a necessidade, de motivar o desejo de buscar a aprendizagem” (p.57).

Para obter dados sobre as contribuições da formação continuada na prática pedagógica de cada professor, a autora realizou um estudo em uma determinada escola, no qual, através de questionário, entrevista, individual e coletiva, e por fim cinco encontros pré-determinados que possibilitaram traçar o perfil de cada sujeito da pesquisa, suas concepções sobre as formações ao qual participaram e suas implicações no cotidiano da sala de aula.

Ao analisar os dados obtidos, Micossi (2018, p.114-115), conclui que “as professoras apresentaram mudanças em suas práticas de forma processual, principalmente na relação com o trabalho nas diferentes linguagens”.

Outro estudo que contribuiu muito para as reflexões sobre a formação de professores alfabetizadores foi a pesquisa de Mestrado de Davies (2020), Universidade de Taubaté, sobre as significações dadas pelos docentes a respeito da formação continuada. Com isso, a autora deu atenção à perspectiva dos professores no que

tange ao que foi apreendido nas formações e se essas aprendizagens estão fazendo a diferença no processo de alfabetização dos alunos.

A autora durante a pesquisa discorre sobre as principais concepções de formação docente apresentadas por alguns estudiosos na área. Investigações que contribuem para o entendimento do conceito de desenvolvimento profissional, além de convidar os professores a pensarem os seus processos formativos, as necessidades formativas, e realizarem uma análise de sua própria formação.

Semelhante a pesquisa de Micossi (2018), o trabalho de Davies (2020) também optou como alternativa a coleta de dados, o questionário e a entrevista semiestruturada, o que difere entre ambas foi a não realização de encontros presenciais com os participantes da pesquisa. O intuito desses instrumentos de pesquisa permeia a necessidade de obter a subjetividade a partir das falas dos professores. Subjetividade esta que a autora pontua “ é formada a partir dos repertórios pessoais de cada sujeito e pela combinação de experiências no mundo social que também será única para cada pessoa” (p.34).

Em relação à Formação Continuada, a Tese de Doutorado de Amador (2019), UFPA, descreve o desenvolvimento de um Projeto de Formação Continuada de Professores centrada em uma escola do Amapá. Em sua pesquisa aparecem as concepções mais usuais na denominação de formação continuada de professores, destaca-se: Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.

O autor, em sua pesquisa, buscou elencar a formação continuada em seu contexto histórico, seu aparato legal nas legislações educacionais, seu conceito e sua realidade no cotidiano dos docentes. Ele destaca que a intensificação das políticas públicas educacionais, foi na década de 90 com a efetivação da LDB 9394/96, que em seu enredo apresenta um artigo específico destinado a tratar a formação continuada.

Amador (2019) faz uma crítica ao equívoco em que a formação continuada é considerada elemento chave para a melhoria da qualidade da educação brasileira. O autor é enfático ao pontuar que, por si só, não atingirá tal objetivo, mas sim, juntamente com um conjunto de ações e/ou propostas, tais como, ganho salarial digno, infraestrutura escolar, e recursos financeiro para atender as demandas das instituições escolares. Sendo assim, qualidade educacional não se resume a uma

única ação e sim um conjunto visando tal resultado.

No contexto da formação continuada o estudo se ocupou em traçar o perfil dos ensinantes e dos aprendizes que por ele transitavam. Também deu atenção às necessidades formativas dos docentes e aos modelos de capacitação a que esses se expunham, destacando aqueles de cunho prático reflexivo e o emancipatório político, tão clássico nos ambientes de ensino e aprendizagem do professor. Seu foco principal foi investigar a formação continuada para professores centrada na escola, àquela pensada, tendo como ponto de partida as reais necessidades da escola em questão.

Ao final da tese, o autor destaca que foi possível analisar as percepções dos professores e formadores sobre as contribuições da formação continuada de docentes do Ensino Fundamental centrada na escola para a melhoria da sua prática pedagógica, sendo assim, seu objetivo principal de pesquisa foi alcançado.

A pesquisa de doutorado de Monteiro (2018), UFMG, traz um estudo denso das produções acadêmicas destinadas ao campo de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, contidas no acervo da plataforma “Alfabetização no Brasil: o estado de conhecimento”, que é composta por pesquisas de Pós-graduação de sete universidades federais do país. Sua seleção teve como foco principal as produções em que o educador teve possibilidade de fala/voz nas formações continuadas.

A autora destaca em sua pesquisa bibliográfica, que em primeiro momento realizou uma análise a partir da catalogação de teses e dissertações ocorridas nas três áreas de conhecimento, Educação, Letras e Psicologia, entre os anos de 1986 a 2015, abrangendo todas as regiões do país.

No segundo momento, é perceptível que foi dada prioridade à escrita sobre o trabalho docente e a formação continuada das professoras alfabetizadoras, abordando a alfabetização e o fracasso escolar.

No terceiro momento enfatiza a dinâmica e os efeitos da formação continuada de professores alfabetizadores. A autora descreve diversas propostas de programas de formação continuada observadas na pesquisa, entre elas: Curso Alfabetização e Letramento-MG, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PROFA-Federal, Por trás das letras- SP, Alfabetização: teoria e prática- SP, Pró-Letramento-Federal e Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa, PNAIC-Federal. Surgem

alguns apontamentos remetidos a descontinuidades das formações como também as familiaridades entre elas.

No quarto e último momento, Monteiro (2018) trata das contribuições da formação continuada para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, pautada nos depoimentos presentes nas pesquisas por ela investigadas. Os principais apontamentos concomitantes foram: saber identificar os níveis de escrita dos alunos e como a apropriação do uso da leitura e da literatura infantil repercutiram no fazer cotidiano dos professores a partir das formações continuadas.

Na mesma temática de pesquisa inclui-se a dissertação de Mestrado, desenvolvida por Silva (2017), UFU, que analisou “(..) as contribuições das propostas de formação continuada oferecidas pelas políticas públicas nacionais do século XXI ao perfil e aos saberes dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental” (p.16).

A autora realizou uma análise dos planos e ações do governo federal direcionada a formação continuada de professores, que se deu início com o programa Gestar no ano de 2000, perpassando por demais programas implementados, até finalizar sua análise com o Programa PNAIC no ano de 2012. Ela ressalta que o ponto em comum entre todos esses programas, e de certo modo classificado como negativo, é o fato que “[...] usam como ferramenta métodos de aplicação de atividades já estabelecidas para que sejam realizadas pelos professores em sua prática docente. Essa ação acaba por transformar a proposta em uma concepção tecnicista” (p. 105).

Por meio de seus estudos, a autora pontua as diversas concepções de saberes docentes e destaca que eles vão sendo constituídos no decorrer das vivências dos docentes e numa ação contínua, e que conseqüentemente contribuem para seu desenvolvimento pessoal.

As conclusões de Silva (2017) apontam que os programas de formação continuada desenvolvidos no início do século XXI foram de grande importância para o sistema educacional e principalmente para os professores. Alguns aspectos das formações são necessários serem repensados para possibilitar a participação efetiva dos docentes, sua prática pedagógica a ser compartilhada.

Ao término das análises dessas produções acadêmicas, percebeu-se que é unânime a colocação de todos os autores no sentido de que a qualificação educativa nas redes de ensino não perpassa somente pela formação continuada, outros elementos se

fazem necessários.

A formação continuada de professores alfabetizadores é de grande relevância no âmbito educacional, pois implica consideravelmente no processo de ensino e aprendizagem. Existem muitas publicações direcionadas a essa temática, principalmente nas últimas décadas, reflexo das políticas públicas implantadas para a educação, em especial no Ensino Fundamental- Anos Iniciais.

#### **1.4 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA**

Durante minha carreira profissional venho concebendo a formação continuada em diferentes focos e de acordo com os espaços e tempos vividos como alfabetizadora. Como iniciante na carreira de lecionar, buscando aprimorar meus saberes e o meu saber-fazer, retomo a formação continuada como o subsídio para perceber diante do convívio com os demais pares da comunidade escolar se as ações exercidas no cotidiano como professor estavam comungando com a experiência ali compartilhada ou oferecida. A falta de experiência me impulsionava a reafirmar tudo aquilo apreendido anteriormente, ora como aluna acadêmica, ora como professora autônoma do meu fazer. Agora não sou mero ouvinte, um profissional sem conhecimentos vivenciais/experienciais, pelo contrário, sou um sujeito emancipado.

Ao participar como aluno especial no segundo semestre do ano de 2018, na disciplina Formação de professores da Educação Básica, na turma do mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, surgiram algumas inquietações a respeito dessas formações continuadas das quais fiz parte. Diante da trajetória profissional percebo a formação continuada como algo significativo em minha constituição como ser professor. Hoje não estou como professora e sim, exercendo atividades na Secretaria Municipal de Educação-SME, atuei por um período como técnica pedagógica no setor do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e no momento contribuo no setor de Núcleo de Gestão da Educação do Campo, com as escolas multisseriadas. Nesse sentido, a função que exerço e no meu campo de atuação, a formação continuada é um elemento presente nos diálogos e ações pedagógicas, constantemente, no setor.

No município de São Mateus-ES, a Secretaria Municipal de Educação é uma

instituição que formula, coordena e implementa políticas de formação docente, além de articular os programas permanentes de formação com a parceria de universidades e/ou outras instituições de ensino superior. Ofertando assim, aos professores da rede, diversas formações continuadas, nos diferentes eixos de aprendizagem nos últimos anos, com destaque aos professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

Considerando os apontamentos anteriores, com vistas a compreender os processos relativos à formação continuada ao longo do período de nossa pesquisa e seus desdobramentos no fazer cotidiano do professor alfabetizador, surge uma indagação que demanda investigação: **De que maneira, as formações continuadas promovidas para os professores do Ciclo de Alfabetização, contribuem no cotidiano dos anos iniciais no Ensino Fundamental do município de São Mateus/ES?**

O cenário educacional atual da educação pública da rede Municipal de São Mateus nos instiga a re/pensar como as formações oferecidas nestes últimos anos impactaram a prática do professor alfabetizador. Nesse sentido, como professora pesquisadora da rede, conseqüentemente colaborando com a SME, é necessário buscar compreender que percepções os professores da municipalidade têm a respeito das formações continuadas oferecidas a qual participaram, e de que maneira as vivências em/na formação ecoam em sua prática, para assim os processos formativos serem reavaliados e possibilitarem a tomada de novas iniciativas em relação a oferta de futuras formações continuadas pela rede.

## **1.5 OBJETIVOS**

### **1.5.1 Objetivo Geral**

Analisar como as formações continuadas contribuem com o saber e a prática cotidiana docente alfabetizadora no município de São Mateus/ES.

### **1.5.2 Objetivos Específicos**

- ✓ Apresentar o cenário mateense das formações continuadas promovidas para os professores do Ciclo de Alfabetização, entre o ano de 2013 a 2021.

- ✓ Identificar indícios na prática pedagógica dos professores que apontam a formação continuada como influenciadora do seu saber e de sua prática alfabetizadora.
- ✓ Analisar a formação continuada a partir dos registros de acompanhamento do Setor do Ensino Fundamental-Anos Iniciais da SME, no período entre 2018 a 2022.

## 1.6 REFERENCIAL TEÓRICO

*É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.*

*(Paulo Freire, 2011)*

A palavra “formar”<sup>5</sup> remete-se a um processo de construção, permeado por uma coletividade e que está presente, implicitamente, em diversos momentos do cotidiano de cada sujeito. São diferentes ciclos de formação que vivencia-se no decorrer de nossa trajetória pessoal e profissional. E como Paulo Freire nos aponta na epígrafe, a formação implica a troca de experiências, onde interações e relações se dão num ciclo contínuo e necessário para os sujeitos.

No contexto educacional a formação do professor ganha destaque diante das políticas públicas adotadas nas últimas décadas. A formação docente para aqueles que atuam na Educação Básica, tornou-se o elemento principal das ações do Ministério da Educação, havendo assim, sua inserção na LDB 9394/96, no Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024 além da resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que propõe diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada, que vem a ser denominada BNC–Formação Continuada.

Diante dessas ações, percebe-se que a formação inicial do professor não pode ser vista como pronta e acabada, pois não é a licenciatura a formação máxima de um

---

<sup>5</sup> Criar, dando forma; estruturar; Dar certa configuração a; Receber ensinamentos ou ser aquele que ensina. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/formar/>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

docente, antes, é o princípio de um percurso que se inicia, para o sujeito docente quando aprendiz da Educação Básica e, o traz de retorno a ela para continuar neste processo.

Para desenvolver a pesquisa aqui em questão, A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, foram envolvidos como aporte teórico, os seguintes autores de acordo com a categoria correspondente, Formação de professores: Tardif (2019); Gauthier (2013); Souza (2015) e Foerste (2005); Alfabetização: Soares (2020).

O fazer do professor em seu cotidiano apresenta um papel complexo que envolve um elevado domínio de habilidades, que iniciam com o conhecimento do programa de ensino em que está inserido, passa pela busca de estratégias para a efetivação da aprendizagem dos alunos, trafega pelo interagir com o avanço da tecnologia no campo educacional, e se ocupa em cativar o alunado a gostar de estudar, dentre outras. Diante dessa diversidade de fazeres, Tardif e Lessard (2017, p. 09) pontuam que “[...] o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo”.

Nesta mesma linha de pensamento Mellouki e Gauthier (2004, p. 543) afirmam que o ensino é uma profissão tão paradoxal e complexa que:

[...] quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada.

O exercício de ensinar requer que os envolvidos nesse processo dominem habilidades distintas, para assim conseguir interagir com a comunidade escolar pertencente. Durante a carreira profissional tais habilidades são desenvolvidas, de forma espontânea, instrucional, pontual e/ou, muitas das vezes, circunstancial.

Diante disso, analisemos os professores da Educação Básica, que nos remete a re/pensar a sua formação acadêmica, muita das vezes pontuadas como insuficientes para atender a formação integral do docente, principalmente na integração entre teoria

e prática. Segundo Tardif e Lessard (2020, p. 27-28) “[...] a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço [...]”.

Corroborando com os autores, Foerste (2005), enfatiza que um dos elementos que contribuem para essa afirmativa é o fato de que os currículos das licenciaturas sofreram mudanças em sua estrutura de forma a não conseguir atender as necessidades pedagógicas da escola quando esse profissional efetiva sua ação na unidade escolar.

Ele destaca a parceria na formação de professores, como elemento a potencializar e diversificar esse movimento de formação.

“Parceria ou colaboração interinstitucional referem-se as relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escolas, sindicatos, profissionais do ensino em geral etc.), que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos compartilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais. ” (FOERSTE, 2005, p. 37)

Para o autor, a parceria educacional é vista como uma opção na formação dos futuros professores, que em regime de colaboração entre os envolvidos, sejam eles do setor privado ou público, apresenta mobilizações para o redirecionamento de políticas públicas na profissionalização dos profissionais da educação.

Segundo Tardif (2019, p. 240), “[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra [...]”. Para o autor, os futuros docentes são portadores de saberes e não meros indivíduos que estão em processo de formação aptos a, somente, serem receptores de como agir e o que fazer em uma sala de aula.

Neste contexto, observa-se que a prática pedagógica do professor, seu diálogo com os alunos, seus saberes, deveriam ser o ponto de partida de sua formação e o próprio objeto de estudo. O professor percebe-se sujeito de aprendizagem, um sujeito em formação onde suas experiências surgem dentro de uma prática docente educativa que se fundamenta nas relações professor, aluno e comunidade escolar, ou seja, o professor convive com um processo de formação permanente.

[...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de

diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2000, p. 07).

As afirmativas do autor, encontra-se com o objeto de pesquisa deste trabalho, a Formação Continuada. Quando remete-se a formação continuada está evidenciando o profissional no pleno exercício de sua atividade, ou seja, o professor que iniciou sua formação inicial e com o passar das experiências vividas observa que o aprimoramento de seus saberes se dá em seu cotidiano, e esse cotidiano docente é a escola, a sala de aula, sendo assim o espaço mais próximo dele.

Gauthier (2013) compreende que o professor não pode ser constituído, somente, pelo saber oriundo de sua prática profissional, ou seja, dos saberes experienciais<sup>6</sup>. Neste sentido, esse saber “[...] não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal [...] em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência” (p. 24). Visto que, o docente é constituído de diferentes saberes, adquiridos no decorrer de suas vivências, e sua formação integral se dá mediante a junção de todos os demais saberes.

Para além disso, é necessário sublinhar que a formação contínua proporciona ao professor o exercício de refletir e aprimorar a sua prática. Para Pimenta (1999, p. 29) “[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas em contextos escolares”.

É no cotidiano do professor, na escola, que um conjunto de ações por ele realizado define sua identidade na prática docente. Formador, o professor reelabora saberes e produz conhecimentos nas relações com aqueles que fazem parte de suas vivências escolares. Entre teorias e práticas ele reflete, pensa seus movimentos/ações e suas interações com seus pares, os sujeitos escolares.

Pesquisar o cotidiano escolar nos remete a perceber os saberes docentes presentes no saber-fazer, evidenciadas na prática dos professores. Para tal é preciso ouvir o

---

<sup>6</sup> Gauthier (2013) como Tardif (2019), considera os saberes experienciais compreendidos ao longo da carreira, onde o saber-fazer e saber-se evidenciam-se nas práticas dos professores em sua rotina.

professor, pensar a respeito de suas vivências escolares.

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como formadoras, através da reflexividade biográfica que empreendemos quando narramos e contamos para nós próprios e para os outros nossa história. Palavras que nos traduzem, que nos revelam, que nos possibilitam reflexões diversas sobre a vida, a formação e a profissão (SOUZA; OLIVEIRA, 2013, p. 147).

A formação continuada deve ser um espaço de ouvir a voz dos professores, pensar a respeito de suas experiências, procurando evidenciar necessidades e urgências da escola e das comunidades em seu entorno, pequenas diferenças na sua prática escolar que passariam despercebidos.

Gauthier (2013, p. 23) contribui com essa discussão acrescentando que “é preciso sair de si mesmo para se tornar pessoal; noutras palavras, é preciso tornar público o nosso ofício privado”. A importância de tal ato abre caminhos para a expressão dos atores educativos, proporcionando uma reflexão e potencializando o conhecimento de seus saberes para os demais sujeitos da sociedade.

A escuta, nos remete à busca como tentativa de compreender o outro dentro de sua especificidade. E vê que o outro se constitui pela palavra. O outro se enuncia numa relação de forma dialógica. A escuta do outro no ambiente educacional é de extrema importância, a escola não é só espaço de fala, mas também de escuta atenta.

Espaços esses, dialógicos em que os docentes vão se moldando, partindo da escuta de seus alunos, dos seus pares educativos, do corpo gestor, da comunidade escolar em geral, ou seja, das relações cultivadas ao longo da vida profissional.

A formação do docente não ocorre somente em um espaço e tempo pré-determinado e sim, também, nos movimentos de interações dialógicas a eles proporcionado. Sendo assim, Souza (2011, p. 217) nos atenta para o fato de que “[...] o sujeito, ao selecionar aspectos de sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autoreflexiva [...]”.

Dentro dessa perspectiva, Tardif e Lessard (2017) nos convida a refletir o professor não como um sujeito de habilidades educacionais, que faz uso de técnicas pedagógicas e compreende os conteúdos a serem ministrados, mas um profissional que vive um ciclo de análises de seu fazer de forma reflexiva para melhor desempenhar o seu papel.

Diante do exposto, percebemos que o saber do professor tem um viés na prática cotidiana, porém não podemos esquecer que outros elementos constituem esse indivíduo professor. Neste sentido, Tardif (2019, p. 54) enfatiza que o professor possui um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”. Saber este re/construído pelos docentes a partir dos movimentos que surgem no âmbito educacional, das formações vivenciadas e das práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula, entre outros.

Corroborando com Tardif (2019), Gauthier (2013, p. 28) considera de forma pontual “[...] o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Nesse sentido, os autores destacam que a todo momento é válido os saberes apreendidos durante o processo da construção da identidade profissional, e que os saberes a qual os professores se constituem são provenientes de diferentes fontes, desde a participação em processos formativos a saberes adquiridos com/na prática.

Partindo dessa premissa, pensemos na formação continuada de professores alfabetizadores. O MEC nos últimos anos intensificou seus investimentos em programas de formação inicial e continuada para os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e definindo a alfabetização dos alunos até os oito anos<sup>7</sup> de idade.

Segundo Soares (2004) justifica-se tal ação após análise dos indicadores de qualidade da educação, nas avaliações externas como Saeb, nacional, e Pisa, internacional, onde se constatou um alto índice de alunos finalizando o ciclo de alfabetização sem se apropriar das habilidades prescritas para o final desta etapa, ou seja, não-alfabetizados.

O processo de alfabetização é algo muito complexo, e que apresenta divergências entre os estudiosos no sentido de sua conceitualização, métodos utilizados e implicações educacionais, como programas e material didático a ser adotado.

---

<sup>7</sup> O PNE- Plano Nacional de Educação, dentre suas metas estipula a Alfabetização integral dos alunos até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Já a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, estipula que os alunos devem ser alfabetizados entre o 1º e o 2º ano.

Para além disso, é necessário pontuar que

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas ( psicológica, psicolinguística, sociolinguística, e linguística) e todos os condicionantes( sociais, culturais e políticos) do processo de alfabetização, que o leve a operar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2020a, p. 28).

Essas, e outras questões nos faz refletir e pontuar os acontecimentos no fazer da escola em um processo de transposição de saberes e de construção de conhecimentos nas unidades escolares, que se dá principalmente na mediação exercida pelo professor.

No processo de alfabetização, o professor, para Soares (2018, p. 335), “não propriamente *ensina*, mas *guia* a criança em seu desenvolvimento: processos internos que a levam à formulação de hipóteses e à formação de conceitos sobre um *objeto* de conhecimento com o qual se defronta - a língua escrita”.

Nesse ínterim, Gauthier (2013, p. 21) considera que “numa palavra, o saber do magister não se resume apenas ao conhecimento da matéria”, vai além, perpassando pela construção, aprimoramento de seus saberes, a percepção de conduzir o processo educativo de forma diversificada e adequada às diferentes realidades e níveis de conhecimento dos alunos.

Diante de uma formação continuada o profissional da educação tem a possibilidade de realizar uma reflexão e uma ressignificação de sua prática. Porém, é necessário pensarmos que tal movimento, em seu fazer cotidiano, não ocorre de forma instantânea, e sim gradativa e requer tempo.

Tardif (2019, p. 58) enfatiza que o professor domina as artes de ensinar e seus saberes com o tempo, ocorrendo assim de forma temporal a constituição do profissional docente, ou seja, “pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”.

Neste sentido, é perceptível que a formação continuada onde o professor participa em um determinado tempo e contexto, pode ser compreendida em seu fazer em outro momento de interesse e necessidade escolar. Que na aprendizagem efetiva dos alunos esse impacto decorre de um tempo, não social e/ou escolar, mas experiencial.

Quando relacionamos o termo tempo queremos reavivar a noção de que

O tempo não é somente um meio\_ no sentido de 'meio marinho' ou 'terrestre'\_ no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador e seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo\_ tempo da vida profissional, tempo da carreira\_ que o *eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*. A própria noção de experiência, que está no cerne do *eu profissional* dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (TARDIF, 2019, p.108-109, grifo do autor).

Corroborando com Tardif (2019), Pinho, Souza e Gallego (2013) destacam que o professor está inserido em diversas temporalidades em seu fazer nas unidades escolares, e que o tempo se constitui de sua relação com os demais elementos que traz presente em si.

Ao discutir a relação tempo e mobilização de saberes partindo da ação das formações continuadas vivenciadas pelos professores, compreende-se a prática em sala de aula como um laboratório de experimentos pós-formação. Espaço esse, onde uma extensão dos saberes compreendidos e discutidos num período determinado, agora são vivenciados sem ponteiros, com liberdade de atuação, invenções e articulação.

Dessa forma, o professorado, segundo Foerste (2005), compreende que seu desenvolvimento profissional decorre de vivências e experiências durante a sua carreira, e, conseqüentemente, sua identidade é construída e ressignificada a cada desafio que lhe é proporcionado.

Outro elemento a ser relacionado são os tempos de aprendizagens na alfabetização, este tem indicações de início e término, segundo algumas normativas educacionais. Neste sentido, a formação continuada, concedida aos professores alfabetizadores, pode ser encarada como um elemento a afetar ou não o tempo de aprendizagem dos alunos.

Diante da reflexão aqui realizada, uma questão a ser investigada surge, que é a influência das formações continuadas no tempo de aprendizagem dos professores e também dos alunos, respectivamente, no sentido de aprimoramento de seus saberes e fazeres e, principalmente, a dos alunos na apropriação dos códigos alfanuméricos e demais habilidades relacionadas ao ciclo de alfabetização.

### 1.7 METODOLOGIA: TRILHANDO PERCURSOS

Com vistas ao problema de pesquisa, com base nos objetivos a serem alcançados e na tentativa de elucidar as questões propostas, a pesquisa aponta a necessidade da realização de uma abordagem de natureza qualitativa. Seguindo a proposição de Zanette (2017, p.153), esse tipo de pesquisa “propicia ao pesquisador ‘colocar-se no papel do outro’, ou seja, compreender a realidade a partir da visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa tem como ponto principal a aproximação entre o pesquisador e o campo investigado.

Dentro dessa perspectiva,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO et al., 1994, p. 21-22).

Percebe-se que para o autor, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem por meio da análise de informações coletadas e das interpretações de natureza subjetiva. Salvo que, se necessário, é possível fazer algumas análises quantitativas, quando analisarmos os bancos de dados com informações numéricas, pois embora sejam diferentes, pesquisa qualitativa e quantitativa, elas não se excluem.

A proposta principal da pesquisa é possibilitar a escuta do professor sobre a formação continuada no seu cotidiano alfabetizador. Neste sentido refletimos com Tardif e Lessard (2020, grifo do autor) quando afirmam que ao analisar a docência, o foco principal sempre está no que os professores *deveriam ou não fazer* em sua sala de aula, sendo que dentro de outra perspectiva o primordial seria *o que eles realmente*

*são e fazem*. Para saber com propriedade as ações existentes no fazer da sala de aula cabe aos envolvidos oportunizar a escuta dos professores. É por meio da narração dos envolvidos que “nesta prática estabelecemos nossas impressões de quem fomos, de quem somos e de quem gostaríamos de ter sido” (SOUZA; SOUZA, 2015, p. 182).

Além disso, o percurso tracejado nos leva a caminhar por uma pesquisa documental, visto que possibilita a extração e o resgate de informações por meio dos instrumentos como o questionário, as entrevistas, o relato de experiência, destinados ao público alvo da pesquisa, bem como nos documentos oficiais relacionados à temática, além dos registros de dados contidos no acervo da SME e os relatórios de visitas realizadas nas Unidades Escolares por técnicos que atuam no setor do Ensino Fundamental-Anos Iniciais.

A pesquisa documental foi desenvolvida utilizando fontes primárias, ou seja, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente e, que segundo Oliveira (2007, p. 70) “requer do pesquisador uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”. Sendo assim, optou-se em compreender o pensar, o fazer docente e determinar como e com que critério eles julgam a formação continuada e sua relação com as possíveis trans/formações nos espaços, fazeres, saberes e sujeitos educacionais.

Elegemos a princípio, como fonte privilegiada os documentos oficiais: Legislações, Decretos, Resoluções e Relatórios de acompanhamento pedagógico, depositados no Setor de Ensino Fundamental- Anos Iniciais, da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, localizados em arquivos públicos. Além da fonte estatística, que segundo Marconi e Lakatos (2003) estão na responsabilidade de alguns departamentos particulares e oficiais e que acompanham as demandas, ações de uma determinada sociedade.

A pesquisa propõe produzir novos conhecimentos e entendimentos, questionando e deixando-se questionar, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes tem sido desenvolvido durante e após a formação continuada, com o propósito e possibilidade que se tem de partir de dados passados, fazer inferências para o futuro e, mais, a importância de se compreender os seus antecedentes numa espécie de reconstrução das vivências e do vivido no fazer

cotidiano da escola.

### **1.7.1 Sujeitos da pesquisa, professores alfabetizadores**

Esta pesquisa foi desenvolvida com um Grupo de Trabalho, constituído por 10 professores alfabetizadores, abrangendo uma diversidade de mais de dez unidades escolares do município, pois alguns profissionais lecionavam em cada turno em escolas diferentes. A definição dos sujeitos da pesquisa foi estabelecida a partir de uma amostra não probabilística. Esse grupo de amostra, para Gil (2008, p. 91) “não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador”. Neste sentido, o pesquisador estipula os elementos que atenderão as reais necessidades da pesquisa.

Os critérios base para a integração do docente no grupo era estar ativo no quadro de profissionais na rede municipal no ano letivo de 2022 e ter participado nos últimos anos de algumas formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Mateus- ES, que são as seguintes: PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), Ensino de Ciências no Ciclo de Alfabetização: Vivências e 'aprendências' na perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), Nas Trilhas do PAES (Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo), Diretrizes operacionais para o uso de tecnologias educacionais na rede municipal de São Mateus: metodologias e práticas pedagógicas e por fim, Programa de ensino em prática: construção de propostas para efetivação do Continuum Curricular.

Neste grupo de trabalho priorizou ouvir os professores de diferentes formas, de maneira que possibilitasse o diálogo de suas vivências na formação inicial e continuada. Segundo Tardif (2019, p.237), “[...] a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes”. Pode-se inferir, então, que em colaboração entre os envolvidos na pesquisa, os saberes elencados a contribuir com as percepções e entendimentos que regem a profissão docente.

### 1.7.2 Instrumentos e procedimentos de pesquisa

Na interação com os docentes, foram utilizados instrumentos e procedimentos metodológicos na investigação que melhor dialogavam com o objeto de pesquisa em questão. Dada a complexidade do tema, delimitamos a investigação a alguns instrumentos e procedimentos de pesquisa, como: o Questionário, a Entrevista individual e em grupo e o Relato de Experiência. Todos os dispositivos propostos acima foram desenvolvidos a partir do primeiro semestre do ano de 2022. Dessa forma, foi proposta “uma pesquisa não sobre o ensino e sobre o professor, mas para o ensino e com os professores” (TARDIF, 2019, p. 239).

Nesse contexto, o questionário foi proposto para “levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2013, p. 109). Composto, principalmente por questões fechadas, de múltipla escolha, porém dando margem a discursividade com algumas questões abertas. Tais questões foram viabilizadas por meio de um Formulário Google, elemento digital a qual os professores da rede municipal passaram a usar com mais intensidade no período de ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19.

O uso desse recurso, Formulário Google, foi adotado para viabilizar e influenciar no índice de retorno das respostas, para isso o mesmo foi apresentado como indica Laville e Dionne (1999) no sentido de não ser um questionário extenso, cansativo e sim, objetivo e convidativo a ser apreciado.

Associado ao questionário, a entrevista por si, proporciona a escuta e a fala de ambos os atores envolvidos, porém a interação construída tem como ponto chave a absorção de todos os elementos que podem contribuir para o entendimento do objeto de pesquisa. Segundo Gil (2008, p.109) ela pode ser considerada uma “técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia”, ou seja, é nas entrevistas que será possível detectar pequenos elementos imperceptíveis numa leitura geral dos fatos.

Corroborando com Gil (2008), Marconi e Lakatos (2003) acrescentam que a entrevista pode ser caracterizada como padronizada ou estruturada, despadronizada ou não-estruturada e painel. Ambas podem trazer vantagens e desvantagens no processo de

aplicação e sua escolha será de acordo com o objetivo do entrevistador/pesquisador.

Foram adotadas a entrevista individual e a em grupo, como momento de interação com/entre professores, onde a história de vida e profissional pode ser compartilhada. Cada uma foi realizada em um determinado tempo e espaço. A entrevista em grupo aconteceu, posterior ao término das entrevistas individuais, com o intuito que de forma coletiva, algum elemento que passou despercebido anteriormente, fosse elencado e até mesmo a confirmação dos relatos individuais. Laville e Dione (1999, p. 190) destacam que “ em todos os casos, o tratamento dos dados será exigente: e precisa com frequência transcrever cuidadosamente as frases coletadas, habitualmente registradas em gravador, para logo proceder às análises de conteúdo[...]”. Dessa forma, foram seguidos vários procedimentos a favorecer a dinâmica da pesquisa, como logística do tempo, o espaço a ser realizado, a condução das entrevistas, dentre outros.

Nesse norte, foi importante abordar o Relato de Experiência como um elemento a enriquecer a pesquisa por trazer à tona uma vivência profissional de forma descritiva. Para Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65) “o relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional [...] cuja característica principal é a descrição da intervenção”.

Souza e Oliveira (2013), destacam que a condução dessas narrativas a serem tecidas com os docentes, proporciona conhecê-los de uma forma abrangente e até mesmo minuciosa, pois cada palavra, gesto e escrita manifestadas por eles retratam suas vivências como pessoa e como profissional. E nesse contexto surgem elementos para enriquecer os entendimentos do que se é proposto na pesquisa.

Sendo assim, esta dissertação privilegia a narrativa escrita e oral dos professores alfabetizadores, em busca de compreender em seus discursos e relatos as implicações das formações continuadas no seu desenvolvimento profissional e, principalmente, no fazer pedagógico.

## 2 O CENÁRIO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS: CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL E MUNICIPAL

*A história é vital para a formação da cidadania porque nos mostra que para compreender o que está acontecendo no presente é preciso entender quais foram os caminhos percorridos pela sociedade.*

*(Boris Fausto)*

A Formação Continuada está presente nas legislações, em diversas esferas governamentais, desde a Constituição Federal até os documentos oficiais que regem a educação brasileira, como a LDB e o PNE. É dever do Estado propor ações que potencializem o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, e uma possibilidade apontada é a formação contínua dos professores.

Na rede municipal de educação em São Mateus, os professores alfabetizadores perpassaram por diferentes realidades de formação nos últimos anos, antes e durante a pandemia da Covid-19, de forma presencial e totalmente online. Diferentes contextos e objetivos das formações ficaram evidentes ao serem pesquisadas.

### 2.1 MARCOS LEGAIS: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A Constituição Federal de 1988, no Capítulo III com a titulação da Educação, 'Da Cultura e do Desporto', inicia com a seção I direcionada às demandas da educação. Em sua composição, dos artigos 205 a 214, são nove artigos exclusivos, destinados à Educação. Esta seção aborda e regulamenta questões relativas aos princípios que regem o ensino, como o dever do Estado e sua garantia com a educação, o ensino nas instituições privadas, a colaboração entre a União, o Estado, o Distrito Federal e os Municípios em relação aos seus sistemas de ensino.

No artigo 214, (BRASIL, 1988), "a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração[...]”<sup>8</sup>, explicita em seus incisos as implicações da

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que a perspectiva de implementação de um Plano Nacional de Educação, contida na primeira versão da Constituição Federal, encontra-se em vigor no PNE 2014-2024.

implementação desse plano nacional de educação. O inciso III, prioriza a melhoria da qualidade de ensino e destaca que se faz mediante ao desenvolvimento dos profissionais da educação, que vai refletir consideravelmente na sua prática pedagógica. Neste contexto, subjetivamente a formação de professores é colocada em evidência.

Ao analisar-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, lei nº 9394/96, encontramos indícios mais explícitos em relação à formação continuada do professor, comparada à primeira versão da Constituição Federal de 1988. No título VI \_ Dos Profissionais da Educação, em específico os artigos 61, 62 e 63, destaca-se que a formação do professor da Educação Básica compreende as relações entre teorias e práticas que se fundamentam no contexto concreto do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, apresenta-se os cursos de formação continuada, segundo a lei, na perspectiva do aproveitamento de saberes e fazeres que o sujeito professor adquire, possui e desenvolve nas instituições de ensino onde atuam como aprendizes e ensinantes ao mesmo tempo.

Diante desses artigos contidos na LDB, há um propósito em re/pensar a formação inicial como um processo pelo qual o docente percorre e que deve ser compreendida como algo fundamental ao seu desenvolvimento profissional e que sua formação contínua será necessária.

Com as atualizações da LDB no decorrer dos anos<sup>9</sup>, que se fazem necessárias diante das perspectivas e planejamentos das políticas educacionais, surgem elementos que evidenciam ainda mais as percepções e demandas direcionadas à formação inicial e continuada de professores de forma mais explícita. Isso é perceptível com a inserção da lei nº.12.056, de 2009, que inclui

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime

---

<sup>9</sup> Desde sua implementação até a presente data, a LDB apresenta em seu texto original o compilado:  
(Decreto nº 3.860, de 2001)  
( Lei nº 10.870, de 2004)  
(Adin 3324-7, de 2005)  
( Lei nº 12.061, de 2009)

de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

Diante das secções, percebe-se que há proposição de responsabilidade dos governantes em todas as esferas, com a formação continuada de professores, independentemente da etapa e modalidade de atuação, e que a mesma possa ser contemplada aos profissionais de forma não presencial.

Outro marco legal que considera-se importante é o Plano Nacional de Educação- PNE, que segundo Saviani (2010, p. 388) sua formulação “se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias”. Para o autor, o PNE surge como apoio para atender as exigências e intenções que estão contidas na organização do Sistema Nacional de Ensino, formando uma relação dialógica estreita entre ambas, que perpassa pelo movimento de ações planejadas e, conseqüentemente, o monitoramento das mesmas.

Corroborando com Saviani (2010), Oliveira (2011, p. 330) reafirma que “caberia ao PNE o lugar de referência legal da educação em todos os níveis e modalidades [...]”. A autora enfatiza que essa articulação entre Sistema de ensino e PNE, ocorreria pelo fato da necessidade de suprir os entraves provenientes da dissociação entre integração e coesão.

O PNE na regência do ano de 2014-2024, lei nº 13005/2014, é constituído por 20 metas e desdobradas em estratégias a serem alcançadas num período de dez anos. Com o intuito primordial de melhoria da qualidade da educação brasileira, esse documento abrange ações dos diferentes entes federativos, governo federal, estados e municípios, em um entender que todos têm sua parcela de responsabilidade nesse contexto.

As Metas 15 e 16, fazem referência a valorização da formação como estratégia de qualificação dos profissionais da educação e reforçam o direito à formação, conferindo ao Estado a obrigatoriedade da oferta. As formações, são encaradas como mecanismos de associações da teoria e da prática. Nesta perspectiva, na última década observamos que se tem fortificado no panorama pedagógico, o olhar sobre a formação docente, nas diversas esferas governamentais.

Vale ressaltar que a meta 16 propõe:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Essa meta apresenta o Indicador 16A relativo a Pós-graduação e o Indicador 16B referente a Formação Continuada. A análise e o estudo dos dados no Censo da Educação Básica nos anos de 2012 e 2013 apontam um quantitativo de professores, correspondente a 30,6, que declararam já ter realizado formação continuada em uma das áreas específicas pesquisadas no Censo Escolar. Desta porcentagem, as três áreas de formação continuada mais consideradas na pesquisa foram: Pré-escola, Anos iniciais, Educação especial. As demais áreas de conhecimento e o subitem “outros”, que compreende a 36,6%, um percentual considerável nos dados pesquisados (BRASIL, 2015).

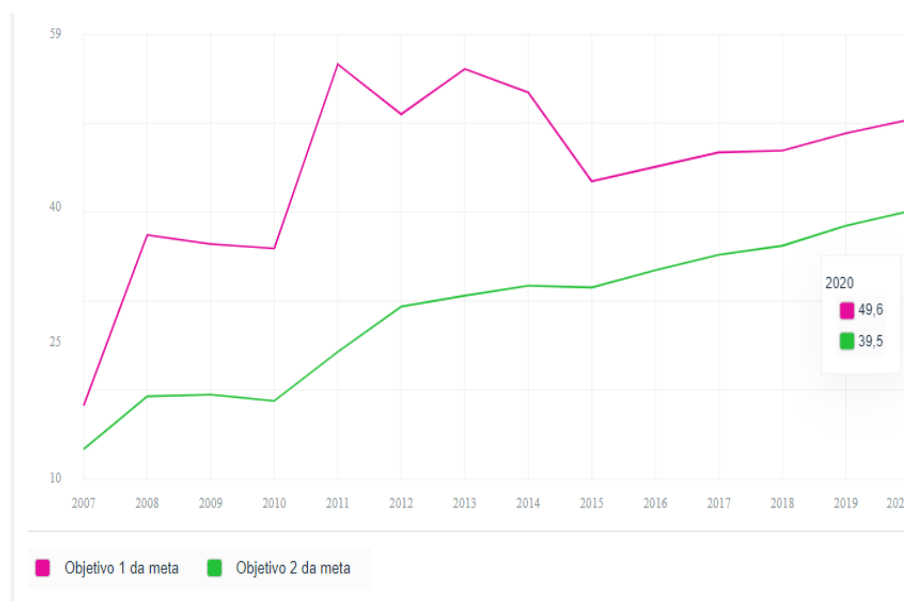
É necessário pontuar que a meta 16 ao abordar a formação continuada, considera os cursos com carga horária mínima de 80 horas, e é vista com a perspectiva de elevar e potencializar o aperfeiçoamento do docente em sua área de atuação, bem como mantê-lo em constante formação durante sua carreira (BRASIL, 2015).

Segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE)<sup>10</sup> após seis anos de vigência da implementação do PNE 2014-2024, ou seja, no ano de 2020, o índice de professores que realizaram formação continuada apresenta um resultado percentual parcial de 39,5 no Brasil. É perceptível uma variação pequena nos índices ao compará-lo com os dados da base anterior, 30,9, referentes aos anos de 2012 e 2013, tendo em vista que já se passaram mais da metade do período destinado a alavancar tal meta, que é atingir todos os profissionais da educação.

---

<sup>10</sup> Plataforma lançada em 2013, o OPNE é coordenado pelo Todos Pela Educação, em parceria com 28 organizações ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino, que realiza o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE durante sua vigência. Sendo assim, busca monitorar o Plano Nacional de Educação, dando transparência aos dados da Educação brasileira e contribuindo para que o PNE siga como uma agenda norteadora das políticas educacionais.

Gráfico 1 – PNE, Indicadores da Meta 16



Fonte: OPNE<sup>11</sup>

Diante dos dados apresentados no Gráfico 1, percebe-se que a meta 16 apresenta um grande desafio, de ter seu cumprimento até o ano de 2024, quando se encerra o decênio do PNE. Para além, outra consideração a pontuar é em relação aos índices que relacionados às áreas dos cursos de formação continuada com menor participação dos docentes da educação básica, com uma porcentagem que não alcança de 2%, como é possível observar a seguir: “[...] educação do campo (1,4%); educação ambiental (1,3%); e educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana (1,0%)” (BRASIL, 2015, p. 284).

Para complementar as colocações do PNE e da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, BNC-Formação Continuada, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada Básica.

Essa resolução vem cumprir uma demanda já prevista na LDB, no artigo 62, incluída pela lei nº 13.415, de 2017, seção 8, destaca que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996).

A resolução BNC \_ Formação Continuada em seu capítulo II, Da política da formação

<sup>11</sup> Os dados do OPNE são referentes ao MEC/ Inep/DEED/Censo escolar

continuada de professores, no art. 4º, pontua que a formação continuada de professores da Educação Básica é entendida como componente essencial para a profissionalização (BRASIL, 2020). Sendo assim, a continuidade do aperfeiçoamento profissional se faz mediante a participação em formações, que darão subsídios para acompanhar as demandas que surgem e ações presentes constantemente no âmbito educacional.

Ao especificar os cursos e programas, a resolução considera que as formações continuadas podem ser oferecidas por Institutos de Educação Superior- IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2020).

Em consonância com o que é instituído no PNE, a BNC\_ Formação Continuada inclui os programas de ensino Pós-graduação, Mestrado e Doutorado como componentes importantes para a da formação continuada de professores, bem como os cursos de atualização, extensão e/ou aperfeiçoamento.

## **2.2 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO MATEUS NO PERÍODO DE 2013 A 2021**

As políticas públicas referentes à formação continuada de professores da Educação Básica enfatizam que o governo federal, os estados e municípios têm a obrigação de proporcionar a oferta a seus profissionais, mediante parcerias entre os entes federativos ou de forma autônoma partindo dos sistemas de ensino.

O Plano de cargos e carreiras do magistério público municipal de São Mateus -ES, Lei complementar nº. 074/2013, de 03 de dezembro de 2013, no artigo 19, considera como formação continuada os cursos de aperfeiçoamento e capacitação profissional oferecidos, preferencialmente, pela Secretaria Municipal de Educação ou com especialistas contratados, e/ou convênios com instituições. E devem ser ofertadas nas diferentes modalidades, presencial, semipresencial e/ou à distância, conforme a disposição a ser atendida.

Nesse documento, os cursos de formação são indicados com o objetivo de proporcionar aos profissionais da educação uma atualização pedagógica, além de contribuir no processo de progressão de carreira no magistério a cada triênio.

Dentro desse contexto, no município de São Mateus-ES, a Secretaria Municipal de Educação coordena, gerencia e mantém programas permanentes de formação, por meio de parceria com universidades e outras instituições de ensino superior. Oferecendo assim, aos professores da rede pertencentes a diferentes modalidades e etapas de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) diversas formações continuadas, contemplando as diversas áreas de aprendizagem.

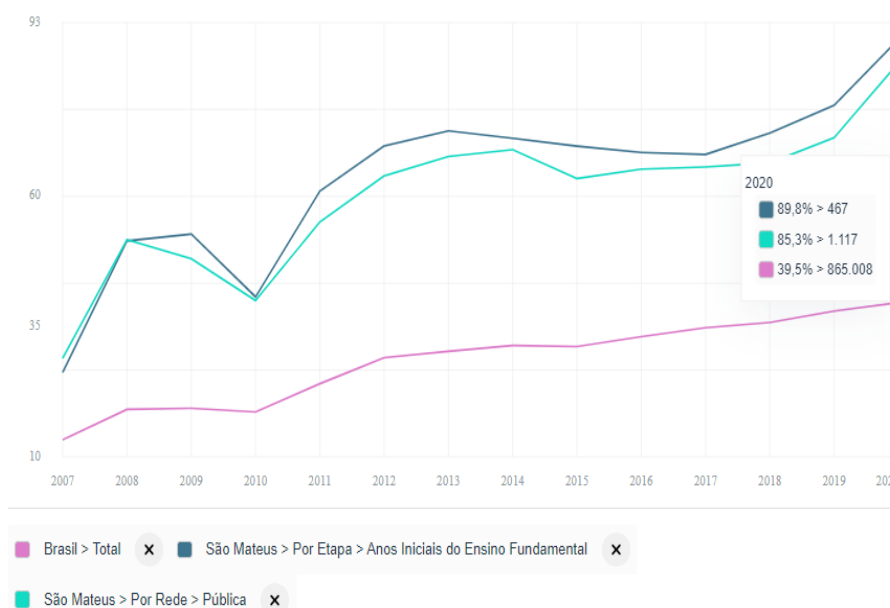
Nos últimos anos a oferta de formação continuada pela rede municipal, para os professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, foi expressiva. A parceria com programas do MEC possibilitou a adesão ao PNAIC- Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, que durou do ano de 2013 ao início do ano de 2018. O tema central de todas as edições dessa formação era direcionado ao ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). Em 2018, uma parceria entre Universidade/Unicamp e SME, proporcionou a formação Ensino de Ciências no Ciclo de Alfabetização: Vivências e 'aprendências' na perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). No ano de 2019, o município em parceria com a SEDU, Secretaria de Estado da Educação, promoveu aos professores da Educação Infantil, atuantes nas turmas de 4 e 5 anos, e os professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental a formação 'Nas Trilhas do PAES', também com um cunho direcionado ao processo de alfabetização.

Em 2020, a rede ofertou a Formação continuada 'Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais na rede municipal de São Mateus: metodologias e práticas pedagógicas'. Já no ano de 2021, foi oferecida aos professores a formação 'Programa

de ensino em prática: construção de propostas para efetivação do Continuum Curricular’.

Nos anos de 2020 e 2021, período intenso da pandemia e com inúmeros registros de casos da Covid-19, as formações foram realizadas na modalidade a distância/online e recorrendo ao uso das tecnologias digitais para o estudo do Programa de Ensino da Rede Municipal de São Mateus, na época alinhado à Base Nacional Comum Curricular/BNCC. Diante disso, ao realizar um paralelo entre a meta 16 do PNE e o alcance da municipalidade, constata-se que de acordo com o acompanhamento do OPNE, até o ano de 2020 cerca de 85,3%, num total de 1.117 professores da rede pública do município, que compõem a Educação Básica, assinalaram no Censo Escolar que já realizaram algum curso de formação continuada na sua área de atuação.

Gráfico 2 – Professores da Educação Básica com Formação Continuada



Fonte: OPNE

O Gráfico 2, ao delimitar a pesquisa com foco nos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em específico na rede municipal de educação pública, revela um dado importante – 89,8%, 467 professores possuía curso de formação continuada no ano de 2020. Um dado considerado satisfatório se comparado aos índices do país – 39,5%. Porém, 100% dos profissionais da educação até 2024, é o desafio a se alcançar, intenção intrinsecamente relacionada com a proposta da meta 16 do Plano Nacional de Educação.

Diante dos dados apresentados, percebe-se que a busca por uma escola democrática perpassa pelo saber do docente, tanto quanto pelo aprender dos alunos. Para que isso se realize é necessário que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A multiplicidade de desafios nas últimas décadas aponta para um dos princípios fundamentais que rege a educação, a saber, o direito de todos os estudantes serem alfabetizados.

Ao pensarmos em Alfabetização, Soares (2020a, p. 20, grifo do autor) conclui “que essa não é *uma* habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”. É coerente pensar que alfabetizar requer um olhar atento às diversas potencialidades a serem desenvolvidas nos alunos.

Gontijo; Costa e Oliveira (2019, p. 16) destacam que a “alfabetização é um termo polissêmico, ou seja, esse processo é conceituado de diferentes maneiras”. Dentre as diversas concepções, podemos destacar que uma criança pode ser considerada alfabetizada quando se apropria do sistema de escrita alfabético de forma consolidada, como ferramentas para continuar aprendendo, buscando informação, desenvolvendo capacidade de se expressar, com condições de participar do mundo cultural no qual está inserido e no contexto das práticas sociais. Nessa perspectiva, percebe-se “a alfabetização como um processo intencional, complexo e interdisciplinar: uma verdadeira proposta de educação integral[...]” (BRASIL, 2016).

O PNE 2014-2024 propõe na meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”, até o ano de 2024. Para subsidiar tal ação foram traçados objetivos a serem alcançados dentro do campo da leitura, da escrita e da alfabetização matemática. Segundo dados da OPNE (2022), os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2016 tinham cerca de 45.3% da aprendizagem considerada adequada em leitura, sucessivamente, 45.5% em escrita e 66.1% em matemática.

Percebe-se que para garantir o desenvolvimento da alfabetização, documentos oficiais – Constituição Federal, LDB e PNE, direcionam ações e definem responsabilidades para cada sujeito envolvido nas ações educativas. As metas colocadas pelo PNE em relação à alfabetização são ambiciosas, se considerados os atuais resultados das avaliações externas do país.

O êxito da meta 5 pode ser alcançado, se houver um trabalho intencional, sistemático e viabilizado, principalmente, pelas políticas públicas que dentre outros objetivos primam pela melhoria da qualidade da formação dos professores. Uma das estratégias relacionadas a essa meta é promover ações e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças (BRASIL, 2014).

Com base nesta estratégia e nas informações obtidas na SME por meio da Declaração de Anuência (APÊNDICE A) e do Termo de Compromisso de Utilização de Documentos-TCUD (APENDICE B), ficou perceptível que a rede municipal ao longo dos últimos anos aderiu a alguns programas de governos, e autonomamente, ofereceu formações aos professores alfabetizadores. Apesar dessas ações, Gatti (2017) elenca que em relação a formação de professores é preciso atentar às suas finalidades, considerar os porquês da oferta dessa formação, o para que ela contribuirá com o professor e com o sistema educacional e para qual público ela se destina.

A seguir, serão descritos os cursos de formação continuada ofertados pela municipalidade aos profissionais do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) para potencializar as práticas pedagógicas nas unidades escolares.

### **2.2.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/ PNAIC 2013-2018**

Empenhada em promover ações contempladas na Meta 5 do PNE, a Secretaria Municipal de Educação no ano de 2013, faz adesão ao Programa de Formação Continuada por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. O PNAIC foi uma ação inédita do Ministério da Educação que contou com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, além das Instituições de Ensino Superior, que afirmaram o compromisso de alfabetizar crianças, até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (3º ano).

A anuência do município em participar dessa ação de formação foi pautada nos resultados das avaliações externas, Avaliação Nacional da Alfabetização/ Ana- 2013 e 2014 e Provinha Brasil, que demonstraram índices altos de não consolidação da alfabetização pelos alunos do Ciclo de alfabetização (BRASIL, 2016).

Silva (2017, p. 76) ressalta que o PNAIC está “respaldado pela Política Nacional de

Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto n. 6.755/2009”. E que [...] “visa à qualificação dos docentes por meio de atividades pré-estabelecidas contando com amparo teórico”.

Reconhecendo a formação continuada de professores como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino, tratou-se de uma formação que objetivou potencializar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

A formação continuada foi realizada de modo presencial aos dois públicos alvos: os orientadores de estudos que participavam dos encontros na Universidade (UFES) para receberem: orientações, estudar os materiais didáticos, as obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas, gestão, controle social e mobilização, para ao retornarem ao município compartilharem com o outro público alvo, os professores alfabetizadores, no modo de formação, as aprendizagens recebidas nos estudos periódicos.

Paralelo a implementação do PNAIC, a Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 foi instituída para estabelecer orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores neste programa. Fizeram jus a concessão de bolsas de estudos mensais os participantes que cumpriram os critérios estabelecidos, entre eles a frequência de 75%, o desempenho com nota igual ou superior a 7 de aproveitamento e não apresentar nenhuma pendência no Sistema Geral de Bolsas (SGB).

Havia uma variação no valor recebido pelo bolsista, dependendo da categoria alocada no programa. A bolsa de estudos era de R\$ 2.000,00, valor máximo (Coordenador Estadual) e R\$ 200,00, valor mínimo mensal, que se destinava aos professores participantes dos estudos. O pagamento mensal aconteceu em quase todos anos em que foi efetivada esta formação continuada.

Na implementação das ações do PNAIC no município, os agentes envolvidos na região foram: Ministério da Educação; Universidade Pública: Universidade Federal do Espírito Santo/UFES; Secretarias de Estado e Municipais de Educação; Escolas e Comunidade.

Com a adesão, no município de São Mateus, essa formação se confirmou, do ano de 2013 até o início de 2018, atendendo aos profissionais da educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental- 1º, 2º e 3º anos. No ano de 2017/2018, a formação do PNAIC

foi expandida aos professores da Educação Infantil que lecionavam para as turmas de Pré escola Nível I e II, respectivamente, alunos de 4 e 5 anos.

A formação continuada a cada ano apresentava uma temática básica que a estruturava. Os módulos foram organizados da seguinte forma: 2013 Linguagem; 2014 Linguagem e Alfabetização Matemática; 2015 Currículo, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e Interdisciplinaridade; 2016 Avaliações em larga escala e no ano de 2017/2018 o tema Escrita e leitura, encerrando a série de formações continuadas do PNAIC pelo MEC.

Diante da necessidade de refletir acerca dessa formação, ficou evidente que a apropriação da escrita e a leitura são focados como essenciais na vida escolar do estudante, ficando em segundo plano os demais componentes curriculares que contribuem também para a formação integral do aluno, sendo abordados, superficialmente durante o processo formativo.

Foram oferecidos um total de 5 módulos de formação para os professores alfabetizadores, compreendendo os cinco anos de efetivação do programa. Há registros que apontam que no país cerca de mais de 5 mil municípios e mais de um milhão de professores alfabetizadores teriam aderido ao programa em sua vigência<sup>12</sup>.

Imagem 1 – Professores em formação - PNAIC / 2014



Fonte: Arquivo da SME

---

<sup>12</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36271>>. Acesso em: 05 de set. 2021.

A Imagem 1, retrata uma atividade realizada em um dia de formação do PNAIC de Alfabetização Matemática/2014. A proposta para os professores foi produzir figuras usando peças do jogo Tangram<sup>13</sup> para a montagem de uma paisagem, e que posteriormente possibilitou para uma produção textual coletiva pelos professores.

No período de vigência do programa no município, a rede municipal de São Mateus no período de 2013 a 2018 era composta por 66 unidades escolares que apresentaram a etapa do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, distribuídas entre os espaços urbano e campo. Considerando o amplo número de professores alfabetizadores inscritos por adesão, foi necessário formar aproximadamente entre 7 a 9 turmas por módulo/ano de formação.

Segundo dados, os profissionais que concluíram o curso receberam um certificado com carga horária correspondente à definida nas diretrizes de cada módulo, com uma variação entre 80 a 160 horas (BRASIL, 2016).

Tabela 1 – PNAIC em São Mateus, ES / 2013-2018

ANO	Nº DE FORMADORES	PÚBLICO	Nº DE CURSISTAS	CARGA HORÁRIA
2013	09	Professores do 1º ao 3º ano	235	120h
2014	08	Professores do 1º ao 3º ano	173	160h
2015	07	Professores do 1º ao 3º ano	218	80h
2016	07	Professores do 1º ao 3º ano	198	100h
2017/2018	07	Professores do 1º ao 3º ano Professores de 4 e 5 anos/ Ed. Infantil	184	150h

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 1, expressa um número massivo de profissionais da municipalidade que aderiram a formação, uma média de quase 200 professores alfabetizadores

<sup>13</sup> É um quebra-cabeças geométrico chinês formado por 7 peças: 2 triângulos grandes, 2 pequenos, 1 médio, 1 quadrado e 1 paralelogramo. Utilizando todas essas peças sem sobrepô-las, podemos formar várias figuras. Com o Tangram é possível montar mais de 5000 figuras. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tangram>>. Acesso em: 05 mai 2023.

participaram desses estudos por ano.

A carga horária da certificação era distribuída em encontros projetados semanalmente, tendo duração de 4 horas, sob a condução de um formador/orientador de estudos, com turmas de no máximo 30 alfabetizadores e que foram realizados no período noturno para os professores das escolas urbanas e aos sábados para atender os professores que atuavam em escolas do campo, como as multisseriadas.

Além dos encontros presenciais eram propostas atividades a serem realizadas em serviço, como requisito para complementação de carga horária da formação. Isso pode-se constatar na Imagem 2, onde os professores após encontro propõem aos alunos atividades relacionadas ao saber formativo apreendido.

Imagem 2 – Atividade prática dos alunos com o Tangram / 2014



Fonte: Arquivo da SME

Na atividade apresentada na Imagem 2, os alunos estão com o monitoramento do professor desenvolvendo em duplas a construção de figuras com peças do Tangram, uma forma lúdica de apropriar-se de conhecimentos e formular hipóteses.

Cada encontro seguia uma rotina de ações já pré-estabelecidas, as que predominavam eram a leitura deleite<sup>14</sup>, socialização das tarefas de casa e escola, retomada do encontro anterior, estudo dirigido de textos contidos nos cadernos de

---

<sup>14</sup> Leitura de um texto pelo professor, de qualquer gênero textual, para introduzir a aula, seguida do diálogo/socialização do mesmo.

formação<sup>15</sup> e disponibilizados aos cursistas, planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro e avaliação da formação ao término do encontro (BRASIL, 2012).

Ao final de cada ano de formação era realizado um seminário com todos os profissionais, havendo a exposição de banners das práticas em sala de aula, oportunizando momentos em que os educadores realizaram relatos de experiências de saberes práticos referentes ao conhecimento apreendido na formação e aplicados no processo de aprendizagem dos alunos.

Mediante o contexto relatado, pode-se inferir, então, conforme Tardif (2019, p. 52) afirma que em “tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas”. O autor afirma que os saberes experienciais refletem a regência do saber-ser e saber-fazer do cotidiano do docente, ou seja, suprem parcialmente as demandas da profissão, a experiência cotidiana constrói uma maneira própria de ensinar, com táticas e hábitos próprios de cada docente e que devem ser socializados com seus pares do âmbito educacional.

Com a adesão do município ao PNAIC, ações surgiram em decorrência deste pacto, dentre elas, destaca-se a implementação do ciclo de alfabetização de três anos (1º ao 3º ano) na rede conforme orientações do documento oficial do PNAIC. No ano de 2015 estudando o módulo Currículo, iniciou-se um diálogo entre os professores alfabetizadores nos momentos de formação, acerca do Ciclo de Alfabetização. A discussão perpassa pelo fato de estarem participando de uma formação continuada para professores do Ciclo e a rede municipal de São Mateus ainda não ter construído uma organização curricular que atendesse essa realidade escolar.

Considerando ser essa uma reflexão do professor desde o ano de 2013, quando se iniciaram os estudos por meio do PNAIC, os questionamentos dos professores a respeito de qual documento curricular seguir, fomentou-se um estudo acerca do modo

---

<sup>15</sup> Os cadernos de formação, cerca de 8 unidades, apresentavam uma abordagem da temática do módulo em estudo, com textos teóricos sobre os temas de formação, relatos de professores, sugestões de atividades, dentre outros. Sendo disponibilizado a cada cursista no primeiro dia de formação ou quando chegavam do MEC. Eles são constituídos pelas seções: “Iniciando a Conversa”, “Aprofundando o Tema”, “Compartilhando”, “Para Aprender Mais”, “Sugestões de Atividades para os encontros em grupo”, “Atividades para casa e escola”.

como o ciclo de alfabetização estava presente nas escolas da rede.

Nos espaços dialógicos da formação foi realizado um exercício de construção do “Documento Orientador Curricular” que trouxe em sua composição as áreas de conhecimento e seus respectivos eixos de ensino, destacando os conteúdos curriculares imprescindíveis e os objetivos a serem alcançados por meio dos conhecimentos propostos para cada ano elencado, 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Para que uma avaliação curricular qualitativa cumpra satisfatoriamente seu papel, os grupos em formação no PNAIC continuaram refletindo sua prática pedagógica e teoricamente melhores subsidiados, com o novo documento e organização curricular, elaboram um segundo instrumento que direcionava as aprendizagens a serem ensinadas aos alunos correspondente ao ano escolar que estava inserido. Esse instrumento foi denominado na rede como “Instrumento para Acompanhamento do Desempenho Sociocognitivo”. Estando legendado com as letras I de iniciar, A de aprofundar e C de consolidar. Esse documento orientava o professor em quais tempos esses conhecimentos deveriam ser apresentados/ensinados ao aluno do ciclo de alfabetização.

Simultaneamente aos instrumentos acima mencionados, foi realizada uma revisão do instrumento de Avaliação Individual Trimestral, de caráter qualitativo, para o aluno inserido no processo de alfabetização, instrumento esse destinado somente às turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, já que o 3º ano, última etapa do Ciclo, o aluno era avaliado quantitativamente. Esse instrumento, agora denominado Avaliação descritiva, está em orientação para uso até a presente data, passando por atualizações nos últimos anos<sup>16</sup>.

Os referidos documentos foram construídos numa parceria entre os professores alfabetizadores e os representantes dos setores da SME, a saber: coordenadores das Áreas Específicas, Setores de Ensino Fundamental e Formação. Um trabalho realizado e discutido nos grupos de estudos da formação, em oportunidade de oficinas/seminário. Dessa forma percebe-se que “a formação não se constrói por

---

<sup>16</sup> Atualmente no 1º ano o processo avaliativo é qualitativo, com a Avaliação descritiva em todos os três trimestres. Já o 2º ano, no 1º trimestre também é avaliado com a Avaliação Descritiva, e nos demais trimestres quantitativamente.

acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 2002, p. 57).

Percebe-se então que um movimento dialógico, que se inicia nos espaços de formação do PNAIC e a partir do que é empreendido através dela, traz para o município de São Mateus uma mudança organizacional e curricular que afeta diretamente professores alfabetizadores e estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental- Anos Iniciais.

### **2.2.2 Ensino de Ciências no Ciclo de Alfabetização: Vivências e 'aprendências' na perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) - 2018**

Formação abordando a disciplina de Ciências, direcionada aos professores alfabetizadores, uma novidade dentre as últimas formações oferecidas pela municipalidade, que sempre focou nas habilidades de escrita, leitura e/ou Matemática. Uma formação almejada pelos profissionais, por ser uma disciplina da grade curricular, a ser desenvolvida com os alunos, porém pouco explorado nos espaços formativos.

A formação ocorreu em parceria com a Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, a SME e os professores alfabetizadores, tendo como formador um colaborador da instituição<sup>17</sup>. Nesse contexto, Foerste (2005) pontua a necessidade de políticas direcionadas a programas interinstitucionais que primam pela formação inicial e continuada de professores, num movimento de colaboração entre universidade e professores da educação básica.

De início 31 professores demonstraram interesse e se inscreveram. Desses, 26 começaram, e 25 foram certificados ao final da formação.

A proposta formativa visou a construção de um perfil de educação científica que prestigiasse a Alfabetização Científica na perspectiva da educação CTSA, e buscou contemplar temas adotados teoricamente no campo investigativo do ensino de Ciências para as questões da educação científica na Educação Básica. Como exemplo de temáticas, estavam: o ensino por prática investigativa, as questões históricas e

---

<sup>17</sup> Esta formação consiste em uma pesquisa-ação, conduzida na época, pelo doutorando Emerson Nunes da Costa Gonçalves, como parte de sua tese, com título: Professoras alfabetizadoras e suas representações sociais de ensino de ciências: (re) construções por práticas formativas colaborativas.

filosóficas da ciência, a didática da prática experimental, o currículo e o livro didático, a concepção de espaços de educação formal, não-formal e informal, dentre outras consideradas relevantes, por serem geradoras de discussão para o ensino de Ciências nos anos iniciais (GONÇALVES, 2020, p. 113).

Foram organizados dois grupos de estudos, composto por professores com atuação em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e alguns técnicos pedagógicos da SME. Os encontros eram realizados, frequentemente, a cada 15 dias, no período noturno. O primeiro grupo reunia-se durante a semana e compreendia os profissionais que atuavam nas escolas urbanas da rede. Já o segundo grupo, se reunia aos sábados, para contemplar a presença e a participação dos professores das escolas do campo e os demais que não poderiam se fazer presente durante a semana.

Imagem 3 – Encontro de formação: Ensino de Ciências numa perspectiva CTSA / 2018



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na Imagem 3, estão os cursistas do primeiro grupo de estudo. Em um momento em roda de conversa, o formador conduzia a formação e a cada encontro todo conhecimento que os professores lecionavam na disciplina de Ciências, nas turmas ciclo de alfabetização, ganhavam uma nova ressignificação diante de uma perspectiva CTSA. Assim, na formação, eram geradas discussões que conduziam no que era defendido por Santos (2007) de que a renovação do ensino de Ciências perpassa pelo entendimento de que educação científica, linguagem científica, sociedade tecnológica são indissociáveis na cultura moderna que vivenciamos.

A formação seguiu por diferentes conduções, com uma predominância de leitura de texto, seguido de plenárias e debates acerca do proposto, além de vivências e realização de experiências práticas, considerando ser esta, uma formação colaborativa e numa perspectiva do ensino de Ciências CTSA. Que segundo Santos (2007) e Jesus, Rocha e Porto (2022, p. 135) “estar voltada às novas demandas sociais e aproximar os alunos do conhecimento científico. Busca abarcar a sociedade nas discussões sobre ciência e tecnologia, nos seus contextos sociais, ambientais, culturais, econômicos, políticos e éticos.”

Durante a formação foram realizados um total de 16 encontros, que aconteceram de maio a dezembro do ano de 2018, totalizando uma carga horária de 92 horas, distribuídos em 72 horas de encontros presenciais e 20 horas destinadas a atividades não presenciais para elaboração e execução das sequências didáticas junto aos alunos. Cada encontro abordou uma temática de estudo proporcionando ao professor espaço de reflexão sobre o seu fazer numa perspectiva CTSA.

Para a culminância dos estudos, cada professor realizou um relato de experiência da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, organizada em forma de Sequência Didática fundamentada nos estudos e diálogos produzidos na formação.

### **2.2.3 Nas Trilhas do PAES- 2019**

Com o encerramento do programa de formação de professores alfabetizadores PNAIC em 2018, o município consolidou a participação em mais uma parceria de formação, agora em nível estadual, aderindo ao Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo- PAES no ano de 2019, que foi destinado aos professores que lecionavam nas turmas de Pré escola nível I e II, 4 e 5 anos, da Educação Infantil, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, pedagogos, diretores e técnicos dos setores pedagógicos da SME.

A formação Nas Trilhas do PAES foi uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDU), a Comunidade Educativa CEDAC e o Instituto Natura. Tendo como foco a Alfabetização voltada aos estudos sobre leitura, gêneros textuais, produção textual e reescrita de textos.

O programa de formação foi organizado em três módulos<sup>18</sup> de execução, contemplando ações na modalidade presencial e a distância. O formador municipal elencado para conduzir a formação foi um representante da SME, do setor do Ensino Fundamental- Anos Iniciais. O mesmo foi capacitado em encontros para formadores das regionais e municípios, para assim conduzir as turmas em formação.

Com a adesão do público alvo foram formadas 4 turmas de estudo, que se reuniram no período noturno, nos meses de abril a novembro. Para ter direito ao certificado de 150h, (110 horas na modalidade EAD<sup>19</sup> e 40 horas presenciais) o cursista deveria cumprir 100% da carga horária, ou seja, participar de todos os movimentos da formação, tanto na plataforma como nos encontros presenciais. Os encontros EAD consistiam em realizar as atividades propostas no Portal Trilhas nos períodos determinados no cronograma. Já nos encontros presenciais, a rotina dos encontros concentrava-se no estudo de textos envolvendo a alfabetização, plenária para discussão dos mesmos, a socialização das ações aplicadas na sala de aula e por fim, a avaliação do encontro.

Imagem 4 – Atividade em grupo da formação “Nas Trilhas do PAES”/ 2019



Fonte: Arquivo da SME

---

<sup>18</sup> Módulos- Ciclo 1- Leitura em voz alta pelo professor; Ciclo 2 - Kit trilhas; Ciclo 3 - Escrita por meio do professor.

<sup>19</sup> Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

Como na Imagem 4 nos reporta, os encontros presenciais sempre tinham em seu contexto a dinâmica de leitura de textos relacionados aos processos de alfabetização, que eram socializados na maioria das vezes de forma grupal, textos esses que tinham como fundamento potencializar suas ações em sala de aula.

Diante disso, nos remetemos a Pimenta e Lima (2005/2006, p. 09) “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. A profissão de professor requer o domínio de algumas habilidades técnicas, de conhecimentos científicos e conhecimentos construídos com as vivências diárias na sua área de atuação. Sendo assim, as autoras enfatizam que teoria e prática devem subsidiar o seu fazer, ou seja, são indissociáveis.

Os encontros de formação foram realizados no auditório da SME com duração de 3 horas. Dos 139 inscritos nesta formação, 98 concluíram com êxito de 100% da carga horária estabelecida e tiveram direito ao certificado ao final do curso. Percebe-se que cerca de 30% dos profissionais inscritos ficaram sem a certificação, alguns elementos podem ter contribuído para esse resultado, como a obrigatoriedade de não apresentar nenhuma falta, além de realizar todas as atividades propostas no decorrer do curso. Os certificados foram emitidos via SEDU após a consolidação dos dados/atividades no Portal TRILHAS e conferência das listas de presença dos encontros presenciais.

Como incentivo por ter concluído a formação, cada professor foi contemplado com o “Kit Trilhas” contendo Caderno de apresentação, Cadernos de estudos, Cadernos de orientações e de jogos, subdivididos em três conjuntos de materiais: Trilhas para ler e escrever textos, Trilhas para abrir o apetite poético e Trilhas de jogos<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Todos esses materiais também encontram-se disponíveis no Portal Trilhas (<https://portaltrilhas.org.br/kit>), na forma digital para o acesso e uso do professor.

Imagem 5 – Kit Trilhas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A maleta Kit Trilhas, Imagem 5, apresenta em seu interior todos os cadernos com orientações, sugestões, textos e jogos, trabalhados no decorrer da formação. Diferente das demais formações, esse material usado na formação só foi disponibilizado no último encontro aos professores.

Vale ressaltar que o material, kit trilhas, ofertado pela SEDU/CEDAC/Instituto Natura veio em quantidade menor do que o número de cursistas que finalizaram, sendo assim, os professores que não ganharam o kit foram contemplados com um acervo de 10 obras literárias infantis.

### **2.3 FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTENDIMENTOS DO PROGRAMA DE ENSINO MUNICIPAL MATEENSE**

No ano de 2017, o MEC estabeleceu uma nova orientação curricular para o Ensino Fundamental às instituições de educação, com a implantação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Com essa demanda a orientação pedagógica da Secretaria de Educação foi de alinhar o Programa de Ensino atual das escolas municipais com a BNCC, garantindo assim, as particularidades de um instrumento já em uso e cumprir as orientações definidas pelo MEC.

A rede municipal de educação de São Mateus, no ano de 2018, iniciou esse processo

de reorganização de seu Programa de Ensino, impulsionado pela necessidade do cumprimento da adequação do currículo da rede a BNCC.

Ao final do alinhamento, foi disponibilizado às unidades escolares o novo Programa de Ensino para apreciação dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No início do ano letivo de 2019, houve um novo espaço dialógico envolvendo os professores, com o objetivo de ouvir suas percepções, fazer entender algumas nomenclaturas presentes no documento e sanar dúvidas diante desse instrumento norteador ao qual os mesmos já estavam vivenciando no espaço escolar.

Diante desse contexto, foi esboçado uma proposta de formação continuada para o ano seguinte, que contemplasse o programa de ensino e o uso do livro didático no cotidiano das salas de aula.

O ano de 2020, data limite para implementação da BNCC nos currículos escolares, iniciou com expectativas de execução do programa de ensino pela rede municipal, em sua nova organização. Porém, nesse mesmo ano, foi marcado pela chegada da Covid-19 em todo o território brasileiro. Após 26 dias letivos percorridos, no dia 17 de março, a prefeitura de São Mateus junto a comissão de segurança da Secretaria de Saúde entendeu a necessidade de fechar as unidades escolares considerando o avanço da pandemia no Estado. As ações planejadas pela Secretaria Municipal de Educação sofreram alterações com essa medida, e a formação continuada foi uma delas. Neste sentido, nos remetemos a Mendonça e Passeggi (2013) que nos atenta para que a formação profissional possa ocorrer de diversas formas, em diferentes tempos e com objetivos diversos a serem alcançados.

A formação continuada, passa a ter um novo contexto com a permanência da Covid-19, que afetou consideravelmente todo o sistema educacional. Era necessária e urgente, considerando as constantes atualizações educacionais, ações para compreender, capacitar e adequar-se ao momento vivenciado.

As aulas presenciais passaram a ser ministradas pela modalidade do ensino remoto na municipalidade. Os profissionais da educação foram impostos, pelas circunstâncias do momento, a se adaptarem a essa nova forma de ensinar desconhecida e inédita no contexto educacional brasileiro, onde a necessidade do uso de ferramentas tecnológicas, TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), foram intensificadas e incorporadas na rotina escolar devido a pandemia da Covid-19. Para

Tardif e Lessard (2017, p. 267) as TIC “modificam profundamente a relação com o saber, a ponto de acarretar novas críticas à escola e novas expectativas”. Tendo em vista essas afirmativas, não se pode, pois, deixar de concordar com Santos e Sá (2021), no sentido de que o diferencial do uso dessas ferramentas está em saber usá-las, mas, principalmente, como usar no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a SME entendeu ser necessária a oferta de uma formação continuada, que atendesse a realidade do momento, remetendo as orientações da Resolução BNC- Formação Continuada nos art. 11 ao 14 do capítulo IV intitulado de Formação ao longo da vida, onde ressalta que as políticas para a formação devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores, além de desenvolver aprendizagens significativas e compartilhar aprendizagens já desenvolvidas ao longo da vida profissional.

Diante desse acontecimento, pandemia da Covid-19, surgiram proposições de formações continuadas para o ano de 2020 e 2021, que serão expostos a seguir.

### **2.3.1 Diretrizes operacionais para o uso de tecnologias educacionais na rede municipal de São Mateus: metodologias e práticas pedagógicas- 2020**

Os profissionais da educação no ano de 2020 foram surpreendidos com uma nova forma de ensinar e concomitantemente, uma forma de aprender. Havendo assim, a necessidade de propor uma capacitação alinhada às ações de apoio aos professores, para subsidiar e aplicar na sua prática e fazer pedagógico, na continuidade do ensino frente a necessidade de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19.

Para Tardif (2019, p. 35, grifo do autor) “[...] todo saber, mesmo o ‘novo’, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição. Todo saber implica em um processo de aprendizagem e de formação [...]”. Nesta afirmativa, o autor nos convida a pensar os saberes como algo a edificar profissionalmente os educadores, como também, um processo que acontece em diferentes tempos e espaços.

A formação intitulada “Diretrizes operacionais para o uso de tecnologias educacionais na rede municipal de São Mateus: metodologias e práticas pedagógicas”, elencou como objetivo principal ofertar por meio da plataforma Google for Education, uma Formação Continuada em serviço para os profissionais da rede municipal de

educação de São Mateus – ES, a fim de instrumentalizá-los na produção e oferta de materiais didáticos e direcionamentos pedagógicos aos discentes de maneira remota no contexto da pandemia da Covid-19.

Sua proposta de execução diferencia-se das formações dos anos anteriores, por ter sido realizada 100% em um ambiente virtual, no Google Meet<sup>21</sup>, uma novidade para os profissionais da rede e para a Secretaria Municipal de Educação.

A formação foi realizada em horário de trabalho, atendendo professores, coordenadores, diretores da rede, ou seja, aqueles que atuavam diretamente no processo educativo, considerando que o exercício da atividade renumerada estava em formato de home office, aguardando direcionamentos para atuação no magistério, após suspensão das aulas, causado pelo distanciamento social imposto pela Covid-19.

No processo organizacional da formação, algumas etapas foram pontuadas para viabilizar as ações, a maioria relacionadas a inserção da comunidade escolar ao novo sistema online, num modelo de educação remota. As principais ações podem ser visualizadas no quadro a seguir. Foram elas:

Quadro 2 – Etapas para viabilizar ações de formação

ATIVIDADES	ATRIBUIÇÃO	STATUS
Criação do subdomínio/login para SME (professores e estudantes)	SME	OK
Criação de contas para escolas com imediato uso do Google Meet para reuniões virtuais	SME	OK
Configuração do ambiente G Suíte for Education para todos os professores e alunos da rede municipal	ESCOLA	OK
Utilização da Plataforma Google Classroom como ferramenta de interação	Professores	OK

Fonte: Arquivo da SME

<sup>21</sup> Ferramenta do Google que disponibiliza aos participantes interação via videoconferência, com duração de acesso até 60 minutos.

Como demonstrado no Quadro 2, as ações elencadas envolveram a criação de contas, acessos e concessões de ambiente virtual que decorreu tempo e uma sistemática muito complexa.

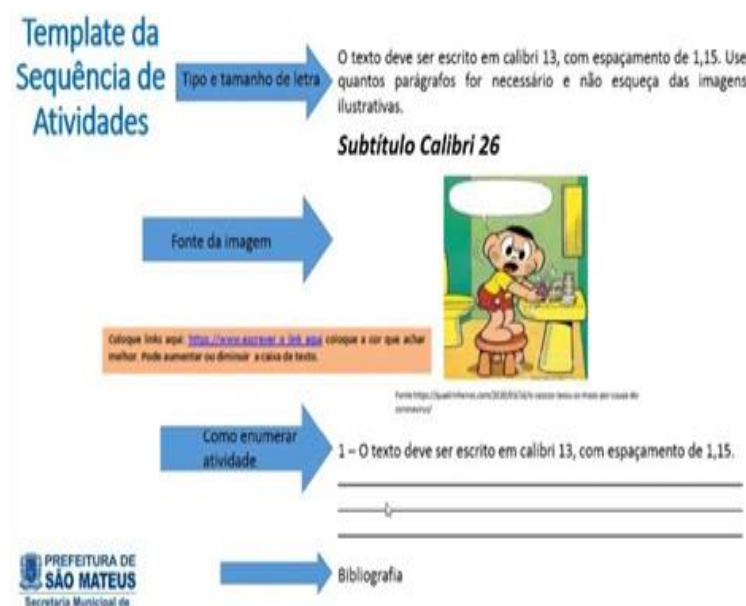
Diante disso, foi uma formação promovida não por adesão dos participantes e com parcerias entre entidades como as anteriores propostas. E assim, foram formadas diversas turmas de estudos. Sua estruturação foi compreendida em dois eixos: formação continuada em serviço e elaboração e estruturação de atividades aos estudantes. O primeiro eixo foi subdividido em etapa metodológica e pedagógica. No segundo eixo, em atividades a serem disponibilizadas aos alunos. A proposta da etapa metodológica teve por objetivo contribuir na compreensão e uso de tecnologias educacionais (Plataforma Google For Education), este movimento foi conduzido por técnicos/formadores no campo das TICs, que abordaram as máquinas e programas que geram o acesso ao conhecimento.

Toda essa dinâmica de condução se fez necessária devido a implementação da ferramenta Classroom como mediadora entre professores e alunos, e também entre escola e família, durante o período com o ensino remoto no município. Para Tardif e Lessard (2017, p. 268) as TICs “podem ser aliadas quando tornam acessíveis a todos as informações de qualidade, permitem a pesquisa, a criação e a interação”. Na atual condição de ensino imposta pela pandemia da Covid-19 a alternativa de possibilitar a continuação do ensino foi a incorporação dos recursos tecnológicos para mediar o ensino. Vale ressaltar que sua inserção no processo não foi planejada e que nem todos os envolvidos apresentavam estar preparados para utilizá-los ou até mesmo ter apropriação dos mesmos.

O segundo momento da formação, a etapa pedagógica, teve enfoque em possibilitar o educador a exercitar a interdisciplinaridade de habilidades contidas no programa de ensino, com a produção de sequências didáticas a serem ministradas em sala de aula virtual e/ou híbrido.

A sequência didática foi um elemento pedagógico muito dialogado na formação do PNAIC, e neste contexto retorna por fazer assim parte da vivência de alguns professores da rede. Para a construção das mesmas, nesta formação, foram dadas algumas orientações e disponibilizado um Template para o planejamento e organização dessa atividade.

Figura 1 – Slide de orientação para produção de sequência didática



Fonte: Arquivo da SME

O Template, como apresentado na Figura 1, tinha como objetivo padronizar a estrutura das sequências didáticas, quanto a que fonte de letra utilizar, como seria a disposição das imagens, como também apresentação de informações pertinentes.

Todas as produções de sequências didáticas, referentes à esta formação, foram armazenadas ao final dos estudos, em uma biblioteca virtual por meio de um drive compartilhado, permitindo aos professores acesso livre em qualquer circunstância que queiram consultar ou utilizar.

Ao final da formação, 289 cursistas foram contemplados com o certificado de carga horária de 60 horas. Destes, 67%, cerca de aproximadamente 195, eram professores alfabetizadores que estavam atuando em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

### 2.3.2 Programa de ensino em prática: construção de propostas para efetivação do Continuum Curricular- 2021

No ano letivo de 2021, a rede municipal continuou com o ensino remoto, a pandemia ainda predominava. Repensar a condução do Programa de Ensino Municipal nas unidades escolares, conduziu as ações da SME, e também orientou quanto a

produção dos roteiros das Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs)<sup>22</sup> no acompanhamento pedagógico. Foi momento também de ser necessário elencar as habilidades primordiais de cada componente curricular a serem desenvolvidas nos educandos, para embasamento das mesmas.

Após uma análise criteriosa no setor do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, foi encaminhado às escolas uma sugestão de habilidades, destacadas no Programa de Ensino, com o propósito de auxiliar no planejamento curricular nos primeiros meses do ano letivo e seria o norte dos professores de onde tentar partir no processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos diálogos entre a gestão da SME e a escola, a lacuna de construir APNPs com moldes a potencializar a aprendizagem do aluno e a dialogar com o Programa de ensino, mesmo em formato EAD, era um dos anseios a serem concretizados.

Nesse contexto, a formação continuada “ Programa de ensino em prática: construção de propostas para efetivação do Continuum Curricular”, oferecida a todos os docentes do Ensino Fundamental no ano de 2021, entre junho a dezembro. Consistiu em um formato 100% online, com um enfoque na perspectiva de entendimento de um Continuum Curricular, agora vivenciado numa dimensão mais intensa.

No início, o termo, Continuum Curricular, ecoou como algo distante e/ou diferente, porém algo presente no cotidiano escolar, em observância de como o professor retoma os objetos de conhecimentos não apreendidos pelos alunos no ano escolar anterior, dadas as circunstâncias presentes na saúde pública, seja ela social ou pedagógica. Esse ir e vir no currículo se destinava a uma minoria de alunos na rede e que agora se tornou maioria, como consequência da pandemia da Covid-19.

Percebe-se que os saberes curriculares, neste momento mais uma vez fazem parte da formação profissional, agora sendo potencializados com a oferta dessa formação. Estes saberes “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2019, p. 38).

---

<sup>22</sup> As APNPs foram amparadas pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

O estudo do Programa de Ensino Municipal na formação continuada, objetivou criar maior familiaridade dos profissionais da educação com todos os elementos presentes nele. Nesse ínterim, os sujeitos participantes da formação continuada discutiram propostas e práticas, considerando-as dentro da perspectiva do continuum curricular.

A estruturação metodológica da formação foi alocada em dois momentos: 10 atividades síncronas, a serem realizadas por meio dos encontros via aplicativo Meet totalizando uma carga horária de 42 horas, ou seja, 72% da carga horária da formação, e a participação nos 6 webinários, as atividades assíncronas, correspondente a 18 horas, que contemplou a análise e estudos dos documentos e elaboração de práticas pedagógicas. Como complemento da formação foi oferecido uma oficina, com 100 vagas, de caráter optativa, envolvendo tecnologias que poderiam ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, uso de ferramentas Google.

Os webinários propostos foram diversificados, abrangendo as temáticas: avaliação no contexto da pandemia, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, questões étnico-raciais: a Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros/CEAFRO<sup>23</sup> e os desafios na rede municipal, educação especial, ensino híbrido: diálogos e práticas.

---

<sup>23</sup> A CEAFRO tem como objetivo promover estudos e viabilizar ações em consonância com as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam do tema educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Disponível em: <<https://www.es.gov.br/Noticia/governo-do-estado-lanca-programa-de-qualificacao-e-comissao-de-estudos-afro-brasileiros>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

Figura 2 – Card do webinar: avaliação no contexto da pandemia



Fonte: Arquivo da SME

A live “A avaliação no contexto da pandemia”, apresentado na Figura 2, ocorreu durante a formação, veio a contribuir para elucidar como avaliar naquele novo modo de ensino vivenciado. Um dos desafios mais latentes nas unidades escolares que causavam angústias e dúvidas entre os profissionais da educação e até mesmo nos responsáveis pelos alunos. Principalmente, no sentido de como a avaliação deveria ser compreendida, não só de forma quantitativa e presencial. O diálogo conduzido, neste momento da formação, teve a contribuição da Prof.<sup>a</sup> Dra. Cleonara Maria Schwartz, representante do Conselho Estadual de Educação, e da Fabiane Santiago de Arruda, presidente do Conselho Municipal de Educação.

Os encontros síncronos propostos na formação, contaram com o estudo do Programa de Ensino Municipal. Em um ou dois encontros houve o diálogo a respeito dos elementos presentes em cada disciplina curricular, conduzido por um colaborador, neste caso o coordenador de cada área da SME. Além de ter compreensão das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares, específica de cada disciplina, os profissionais da educação puderam compreender a melhor forma de leitura das habilidades, além de diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relativos às áreas.

Quadro 3 – Slide do Cronograma da formação/ Programa de ensino em prática: construção de propostas para efetivação do Continuum Curricular/ 2021

Encontro	Data	Previsão de temas
1º	22/07 (quinta)	Proposta de formação e documento orientador da SME
2º	05/08 (quinta)	Documento orientador da SME
3º	19/08 (quinta)	Programa de Ensino Língua Portuguesa
4º	02/09 (quinta)	Programa de Ensino Língua Portuguesa
5º	16/09 (quinta)	Avaliação
6º	30/09 (quinta)	Programa de Ensino Matemática
7º	08/10 (sexta)	Programa de Ensino Matemática
8º	21/10 (quinta)	Programa de Ensino Ciências
9º	10/11 (quarta)	Programa de Ensino Geografia
10º	25/11 (quinta)	Programa de Ensino História
LIVES:		
1º	09/06 (quarta)	Avaliação no contexto da pandemia
2º	08/07 (quinta)	Ensino Híbrido
3º	29/07 (quinta)	Diálogo sobre leitura e escrita e a transição da Ed Infantil para o Ensino Fundamental.
4º	24/08 (terça)	A CEAFFRO e os desafios na Rede Municipal de Ensino
5º	23/09 (quinta)	Práticas Pedagógicas e ensino em multiníveis: Possibilidades e desafios
6º	23/11 (terça)	Encerramento da formação: Professor Walter Omar Kohan

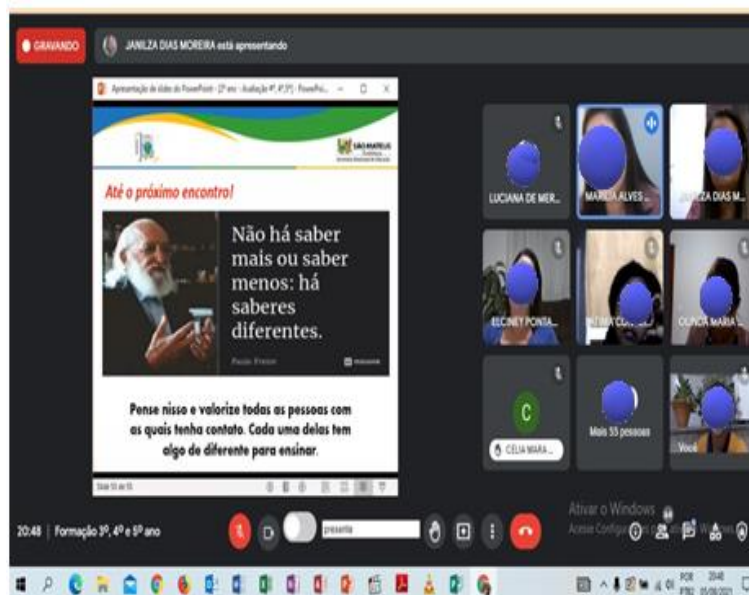
Fonte: Arquivo da SME

Na Quadro 3, é possível perceber que a formação foi elaborada e coordenada pelos setores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais da Secretaria Municipal de Educação juntamente com os setores do Núcleo de Gestão, Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos/EJA, Programa de Regularização de Fluxo Escolar/ PREFES<sup>24</sup> e CEAFFRO.

A formação, sua oferta ocorreu no período noturno, a cada 15 dias com encontros de três horas de duração, via Meet (Imagem 6). Dessa forma, a formação garantiu uma certificação com carga horária de 60h aos participantes no final dos estudos.

<sup>24</sup> PREFES é aplicado às turmas dos anos finais do Ensino Fundamental para tender os alunos com distorção de dois anos ou mais nas séries de origem. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/laboratorio/banco\\_de\\_experiencias/avaliacao\\_e\\_resultados\\_educacionais/2006/SaoMateusES06.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/laboratorio/banco_de_experiencias/avaliacao_e_resultados_educacionais/2006/SaoMateusES06.pdf). Acesso em: 25 fev. 2022.

Imagem 6 – Encontro de formação via Meet/ 2021



Fonte: Arquivo da SME

A Imagem 6, retrata um dos encontros formativos realizados via Meet. Cada grupo de estudo era constituído com cerca de 40 a 70 integrantes, que foram distribuídos por cada dia da semana de acordo com a turma/série de atuação dos professores.

De acordo com os dados obtidos, cerca de 320 profissionais da educação finalizaram a formação. Vale ressaltar que, 202 compreenderam os profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental regular. E deste quantitativo 88 eram professores alfabetizadores que atuavam nas escolas urbanas e 35 professores das escolas multisseriadas, da educação do campo.

A formação continuada tinha a pretensão de proporcionar uma dinâmica de ouvir os envolvidos no processo educativo, suas dúvidas e esclarecer entendimentos que surgiram durante a utilização do Programa de Ensino na rotina escolar.

Nesse sentido, a formação vem com uma perspectiva de atentar para os desafios mais complexos da educação, como retomar e ressignificar as aprendizagens no Ensino Fundamental no contexto pandêmico, criar uma cultura de autonomia nos estudantes diante de um ensino remoto e/ou híbrido, oferecer condições e instrumentos de aprendizagem que atendam às necessidades escolares, vislumbrando que cada escola venha construir a trajetória de vida dos estudantes em seu desenvolvimento pessoal e social engajada em sua comunidade.

### **3 AS FORMAÇÕES E SEU DESDOBRAMENTO NO FAZER COTIDIANO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

*A gente se forma como educador permanentemente na prática, e na reflexão sobre a prática.*

*(Paulo Freire)*

O professor alfabetizador, como os demais profissionais da educação, tem o papel de zelar pela aprendizagem dos educandos, desenvolvendo neles habilidades de leitura, escrita, alfabetização matemática, dentre outros componentes curriculares. Sendo assim, segundo Soares (2020a, p. 58) para que a alfabetização realmente se concretize com qualidade é necessário pensar numa perspectiva em “que todos aprendam a ler e escrever, é que todos possam fazer uso da leitura e da escrita”. Para que isso ocorra, o processo educativo deve ser entendido como uma atividade que requer o empenho, apropriação e aprendizagens constantes por parte do professor.

Na rede de educação de São Mateus, a formação continuada é vista como um elemento a potencializar a prática do professor. Diante disso, e dos diálogos até aqui traçados, é válido constatar o ensino e a aprendizagem como um movimento de construção de saberes e fazeres nas salas de aulas, partindo da premissa de que os professores alfabetizadores foram oportunizados com diversas formações nos últimos anos.

#### **3.1 GRUPO DE TRABALHO: PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Para entendermos os processos de formação, precisa-se conhecer o professor que participou desse movimento. O professor alfabetizador, ainda em algumas realidades, é tido como aquele que irá inserir seu aluno no campo das letras e suas representações, e conduzi-lo ao mundo letrado. Será a primeira referência do aluno no Ensino Fundamental, ao entrar em uma turma do 1º ano.

Soares (2020b), afirma que esse profissional consciente que o aluno em suas vivências já se relaciona com as letras, mesmo que empiricamente, irá proporcionar em sala de aula momentos intensos de interação com a escrita, via a um ambiente alfabetizador em sua rotina, com materiais gráficos como revistas, jornais, livros, cartazes, panfletos para manuseio, consulta e apreciação. Além de propor a

experimentação da escrita com produções e formulação de hipóteses.

Alguns, empiricamente reforçam a ideia que para ser professor alfabetizador tem que ter o dom. Será? Diante das experiências vividas, 15 anos, como professora alfabetizadora, percebo que me constituí como profissional a partir das relações, vivências, interações e experiências. E com isso, cada um carrega em si sua história de vida que o tornou professor alfabetizador.

Diante disso, pensemos nos professores alfabetizadores da rede municipal de São Mateus. Para obter algumas informações pertinentes à carreira, a formação em sua trajetória profissional e subsidiar a pesquisa em questão, foi formado um Grupo de Trabalho com a composição de 10 professores alfabetizadores da municipalidade que representavam uma ou duas unidades escolares de atuação. Para a escolha dos integrantes do grupo alguns critérios de escolha foram estabelecidos, entre eles: o sujeito da pesquisa deveria ser professor alfabetizador nos últimos 8 anos, atuando no ciclo de alfabetização, estivesse lecionando no ano letivo de 2022, na rede municipal e ter participado de algumas, no mínimo de duas, formações ofertadas pela rede a este público.

No município de São Mateus, a rede de ensino no ano de 2022, era composta por 108 unidades escolares, atendendo cerca de 17.281 alunos, distribuídas nas modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental. A maior parte dos estudantes, 11.809, fazem parte do Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano, dessa parcela o público concentrado no Ensino Fundamental- Anos Iniciais, 1º ao 5º ano, correspondem a cerca de 7.299 alunos nesta etapa da escolarização. Uma estratégia pensada para elencar os indivíduos professores dessa pesquisa, no universo do ciclo de alfabetização, foi alcançar os profissionais observando a localização geográfica no município onde as escolas de atuação se situam.

Tabela 2 – Ensino Fundamental-Anos Iniciais - São Mateus, ES / 2022

<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Turmas</b>	<b>Alunos</b>
1º ano	111	1.354
2º ano	110	1.579
3º ano	99	1.421
4º ano	94	1.404
5º ano	101	1.541
<b>TOTAL</b>	<b>515</b>	<b>7.299</b>

Fonte: SME- Portal SisLAME<sup>25</sup>

Ao observar a Tabela 2, nota-se que com um total de 515 turmas na etapa do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, a rede municipal de educação tem cerca de 60% desse total correspondente às turmas de 1º ao 3º ano em processo de alfabetização. Considerando que são 320 salas de aula, distribuídas em 26 EMEFs localizadas nos espaços urbano e campo, além de 40 escolas multisseriadas.

Com base em dados obtidos e analisados no livro de registro de certificação e lista de presença das formações na Secretaria Municipal de Educação, foi possível filtrar um quantitativo de 28 professores para diálogo e convite para participar da proposta do grupo de trabalho. Após alguns contatos telefônicos no qual foi esclarecida a proposta da pesquisa e a disponibilidade do professor alfabetizador em fazer parte da pesquisa. As negativas à participação na pesquisa sempre estavam direcionadas à questão da disponibilidade de tempo para dedicar-se às atividades do grupo, outro agravante apontado era devido estarem retornando ao ensino presencial após quase dois anos de ensino remoto e híbrido devido a Covid-19. Segundo os professores, o movimento escolar estava intenso e exigindo do professor mais atenção, dedicação e coordenação dos tempos não só na escola, como também no grupo familiar.

<sup>25</sup> Sistema Integrado para Apoio à Administração e Apoio Escolar. O SisLAME é uma ferramenta que organiza as informações da gestão escolar, com segurança e confiabilidade, de modo a facilitar o trabalho administrativo das redes públicas de ensino. Disponível em: <<https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/sislame.html>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

Dessa forma, reduziu-se a 10 profissionais que aceitaram a proposta. Então, formou-se o grupo de trabalho com os seguintes representantes: 2 professores que atuavam no 1º ano, 4 professores no 2º ano e 4 professores no 3º ano. Todos atuando em unidades de ensino do município, com diferentes realidades e localidades, compreendendo desde EMEF<sup>26</sup>, EUM<sup>27</sup> e EMEFTI<sup>28</sup>.

### **3.2 QUESTIONÁRIO: PERFIL DOS ALFABETIZADORES**

No segundo contato/diálogo com os colaboradores, de forma individualizada, foi exposta novamente a dinâmica da pesquisa a qual estariam envolvidos e o papel de cada um nesse processo, bem como as etapas a serem percorridas pelo grupo. Para otimizar a comunicação entre o grupo e a condução das atividades foi criado, em concordância com todos, uma linha de transmissão via WhatsApp.

A primeira atividade proposta ao grupo de trabalho teve como objetivo conhecer melhor o perfil desses 10 professores alfabetizadores. Sendo assim, um questionário online com o título: Formação continuada e professores alfabetizadores, foi encaminhado na linha de transmissão, posterior a um comunicado esclarecendo o que era a atividade e o prazo de efetivação para realizá-la. Em seguida foi realizado contato telefônico para enfatizar o entendimento da atividade proposta e esclarecimentos em caso de dúvidas pelos participantes.

Esse questionário foi enviado via Formulário Google Forms, para otimizar o acesso e por perceber-se que os professores já estavam familiarizados com essa ferramenta, com o uso intensificado de recursos tecnológicos para conduzir as aulas remotas e/ou híbridas, em tempos de Pandemia da Covid-19. O questionário de pesquisa teve como característica principal ser estruturado, contemplando 17 questões objetivas, sendo 14 de múltipla resposta, e 3 questões discursivas (APÊNDICE C).

As perguntas presentes no questionário atravessaram a vida profissional, a experiência como alfabetizador e a formação continuada no contexto da sala de aula.

---

<sup>26</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental

<sup>27</sup> Escola Unidocente Municipal. Localizada em um ambiente campesino e apresenta turmas multisseriadas.

<sup>28</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral, única na rede municipal com essa nomenclatura no ano letivo de 2022.

Cada integrante teve o período de quinze dias para preenchimento do mesmo.

Com base nos dados coletados no questionário, foi possível obter um perfil dos professores alfabetizadores participantes da pesquisa, como é demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 3 – Perfil dos professores alfabetizadores participantes da pesquisa

CÓDIGO UTILIZADO <sup>29</sup>	FORMAÇÃO SUPERIOR	TEMPO DE ATUAÇÃO NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO NA MUNICIPALIDADE	TURMA DE ATUAÇÃO NO ANO LETIVO-2022
PROFESSOR A	Pedagogia	15 anos	3º ano
PROFESSOR B	Pedagogia	23 anos	2º ano
PROFESSOR C <sup>30</sup>	Pedagogia	7 anos	Pré-escola e Contra turno (3º ao 5º ano) - PFA <sup>31</sup>
PROFESSOR D	Pedagogia	3 anos	3º ano
PROFESSOR E	Pedagogia	10 anos	2º ano
PROFESSOR F	Normal Superior	25 anos	1º ano
PROFESSOR G	Pedagogia	25 anos	2º ano
PROFESSOR H	Pedagogia	20 anos	3º ano
PROFESSOR I	Pedagogia	11 anos	2º ano
PROFESSOR J	Pedagogia	8 anos	1º ano

Fonte: Dados da pesquisa

Diante dos elementos apresentados na Tabela 3, e os demais extraídos no questionário, foi possível ter uma dimensão do perfil dos profissionais atuantes no

<sup>29</sup> Cada professor participante da pesquisa foi identificado por uma letra do alfabeto, visando preservar a sua identidade.

<sup>30</sup> A professora apesar de atuar com uma turma de Pré escola na Educação do Campo neste ano letivo, sempre fez parte do quadro de professores alfabetizadores na rede municipal de São Mateus. Devido a sua classificação no processo de Designação Temporária, ocorreu de ser alocada no Ensino Fundamental somente nas turmas de Contra turno do Programa de Fortalecimento da Aprendizagem.

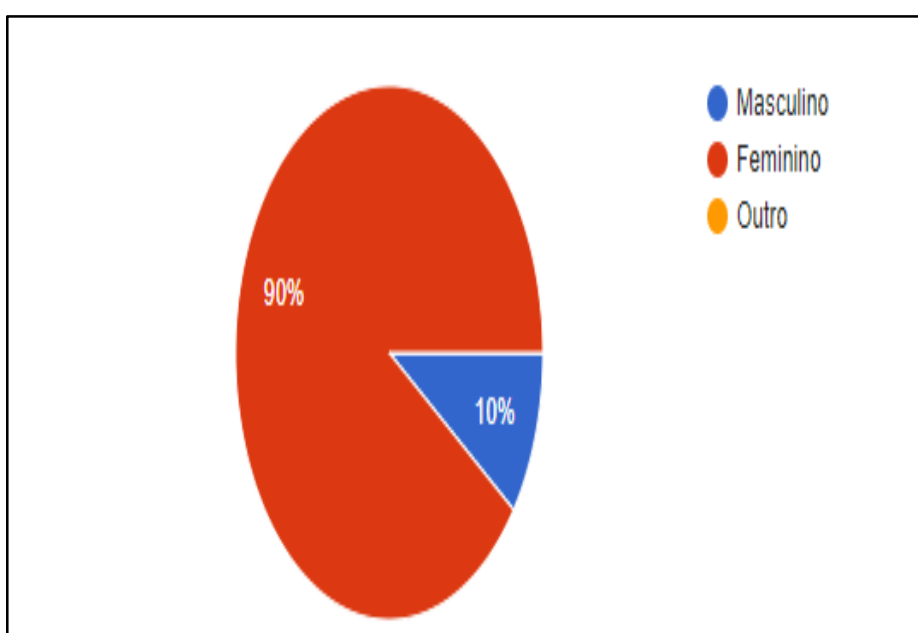
<sup>31</sup> Programa de Fortalecimento da Aprendizagem- ofertado pela rede municipal no final do primeiro semestre de 2022, com o objetivo de potencializar a aprendizagem do aluno, minimizando as arestas pedagógicas causadas pela pandemia da Covid-19, possibilitando ao aluno mais tempo na escola ou mais tempo envolvido com atividades extras.

município. Os dados expressam uma diversidade de sujeitos na rede de ensino, atuando em turmas da classe de alfabetização no ano letivo de 2022. Em relação ao vínculo atuante no magistério como alfabetizador, varia entre 3-25 anos e todos os professores possuem formação superior.

Ao observar essa temporalidade de atuação dos profissionais, nos remetemos a Tardif (2019) que pontua a identidade profissional como algo a ser construído ao longo do tempo, gradualmente, por meio da prática e da experiência, ou seja, profissionais em início e fim de carreira estarão sempre em processo de desenvolvimento do seu saber-ensinar e saber-fazer.

Partindo da apropriação de todos os dados obtidos no questionário, podemos perceber que esses profissionais do grupo de trabalho, que atuam nas turmas de alfabetização, apresentam uma idade predominante, entre 40 a 49 anos, 60% e entre 50 e 59 anos cerca de 40%, sendo estes a maioria do gênero feminino.

Gráfico 3 – Gênero dos professores participantes



Fonte: Dados da pesquisa / Formulário Google

O Gráfico 3, reflete a feminização do magistério, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Monteiro (2018, p.55) atribui ao contexto histórico para evidenciar essa realidade, neste caso, o entendimento do “ lugar social das mulheres na sociedade e, conseqüentemente, nas relações de trabalho”. Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2020) traz a posição do trabalho tradicional feminino vista como a

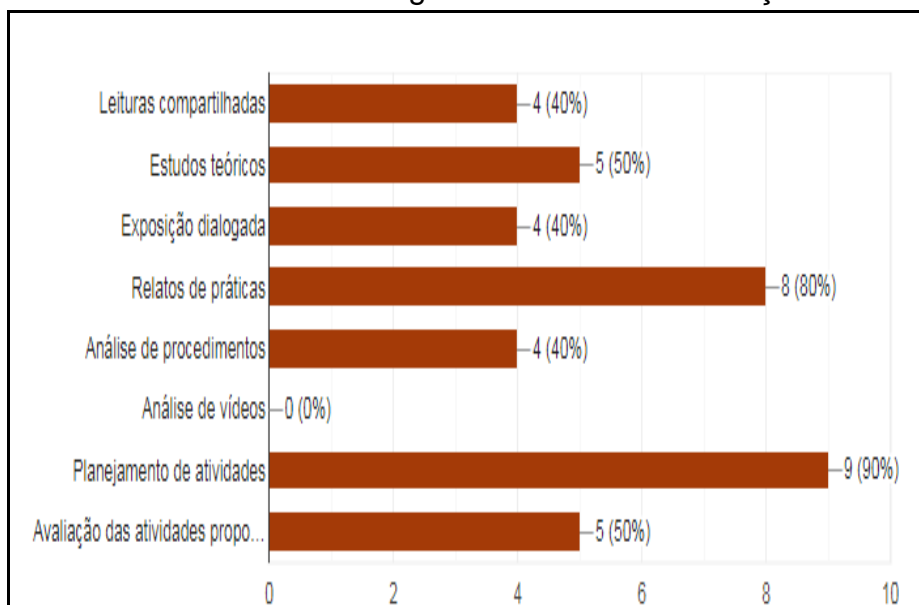
continuidade dos afazeres domésticos, cuidadora do lar que mantém o ambiente organizado e com rotina para as crianças que vão e vêm diariamente, resumindo uma vocação da mulher.

Com relação a formação inicial desses professores, 50% cursaram a graduação em Pedagogia, 30% possuem os cursos de formação, Habilitação para o Magistério e Pedagogia. E por fim, 20% cursaram o Magistério, inicialmente. Todos os colaboradores possuem pós-graduação em especialização *latu sensu*.

Entre o universo pesquisado, constatamos que durante a carreira profissional como alfabetizador a metade dos professores atuaram nas turmas de alfabetização por um período de 11 a 20 anos. Desse período, na rede municipal de São Mateus, estão atuando há mais de 10 anos, ou seja, são professores experientes no campo de atuação do ciclo, provavelmente, com uma bagagem com diferentes vivências e contextos durante sua regência.

No Gráfico 4, estão os recursos metodológicos que mais atendem às expectativas dos professores alfabetizadores no momento da participação da formação continuada, que na maioria das vezes é realizada após os turnos de trabalho.

Gráfico 4 – Recursos metodológicos atrativos na Formação Continuada



Fonte: Dados da pesquisa/Formulário Google

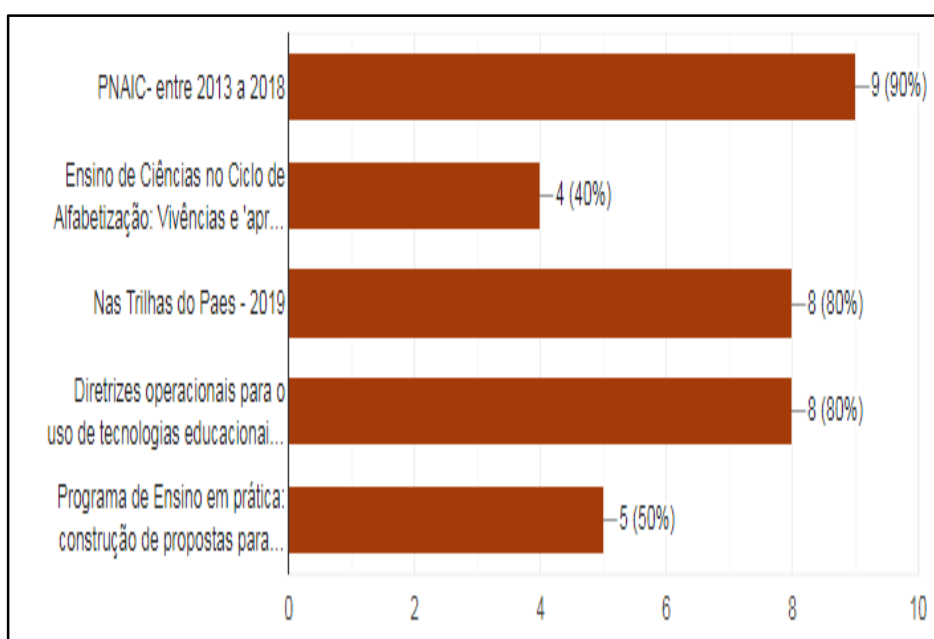
Percebe-se que as expectativas mais pontuadas no Gráfico 4, são as direcionadas a contribuir para o planejamento de atividades na sala de aula, a oportunidade de escuta

de relato de experiências dos demais profissionais e que possibilite a avaliação das atividades proporcionadas pela formação. O professor busca algo que possa implicar significativamente em sua prática docente, que o faça sair de sua rotina, e que não seja um sujeito passivo, mas que possa dizer o que não o atende na formação diante de sua realidade.

Na pesquisa, há concordância dos envolvidos em destacar que o processo de construção do conhecimento profissional é, principalmente, fomentado ao longo da carreira, nas formações em contexto e na formação inicial. A formação inicial vista como algo a proporcionar aos profissionais embasamento para futuras aprendizagens e construção de saberes. Tardif (2019) enfatiza que os professores compreendem a experiência adquirida no fazer cotidiano como o elemento principal que norteia seu saber e ensinar e que os mesmos estarão em constante formação no decorrer das situações apresentadas no exercício da profissão.

Ao abordar as formações oferecidas pela municipalidade aos professores alfabetizadores nos últimos anos, dos cinco cursos apresentados, os professores sinalizaram que participaram de pelo menos dois cursos, chegando alguns a pontuarem a participação em todos.

Gráfico 5 – Participação nas Formações Continuada da municipalidade



Fonte: Dados da pesquisa/Formulário Google

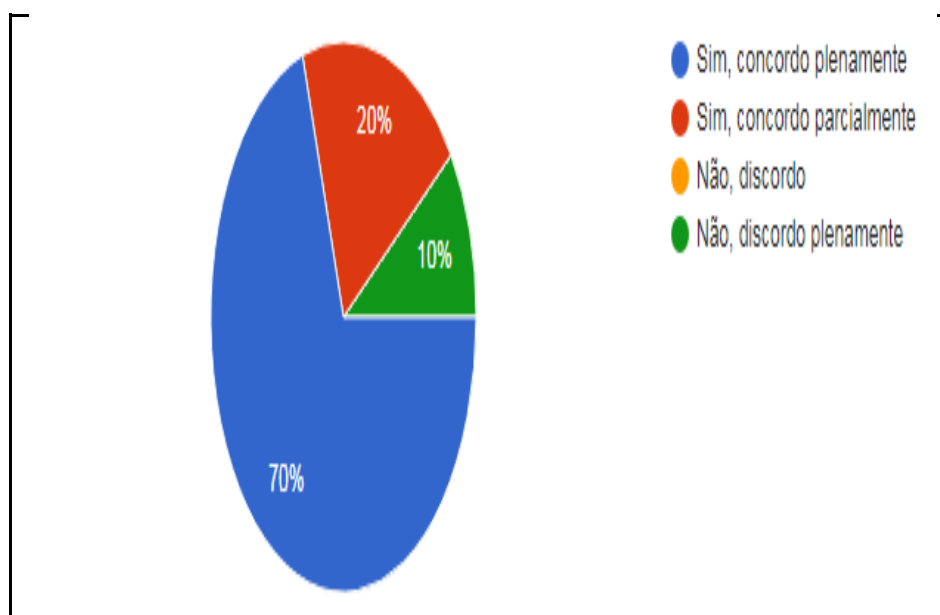
Outra questão que surge no Gráfico 5, é necessário pontuar, que as três primeiras formações do gráfico (PNAIC, Ensino de Ciências no Ciclo de Alfabetização: Vivências e 'aprendências' na perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) e Nas trilhas do PAES) foram provenientes de parceria com a universidade, o governo Federal e Estadual. Já as duas últimas são proposições da Secretaria Municipal de Educação do município, e foram executadas durante o período da pandemia da Covid-19, em que o ensino estava remoto.

Os docentes, ao serem questionados sobre a funcionalidade das formações continuadas, destacam que, prioritariamente, é por meio da participação nelas e delas, que pode ocorrer um momento para aperfeiçoar os conhecimentos docentes, favorecer a evolução na carreira profissional e potencializar a interação com o grupo tendo como elemento chave a qualificação nas práticas pedagógicas. No que diz respeito à progressão de carreira, o professor baseia-se no Plano de cargo e carreira do magistério da municipalidade que na progressão horizontal tem como um dos critérios a conclusão em uma formação nos últimos três anos.

Dentre os professores que responderam ao questionamento relacionado ao processo de formação como possibilidade para a reflexão sobre a prática pedagógica no cotidiano, 8 professores concordam plenamente com a afirmativa, 1 professor pontuou que não, outro sinalizou que sempre. Neste sentido, Tardif (2019) sinaliza que a prática profissional não pode ser considerada como execução de uma teoria absorvida, e sim os docentes são práticos reflexivos que diante de seus saberes são capazes de partilhar e aperfeiçoando para o êxito de suas ações em sala de aula.

Para além, ao serem indagados sobre a participação na formação continuada e a sua contribuição na constituição do profissional e na mudança de sua prática pedagógica, destacamos que 70% dos professores afirmaram concordar plenamente com a afirmação, enquanto 20% concordam parcialmente e 10% discordam plenamente da afirmativa. Conforme gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Contribuição da Formação Continuada para o conhecimento profissional e mudança na prática pedagógica



Fonte: Dados da pesquisa/Formulário Google

No Gráfico 6, diante da negativa do professor em perceber a formação continuada em sua prática remetemos a Tardif (2019, p. 102) “partimos da ideia de que o tempo é fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente”. Tempo, ao destacar que o saber do professor é temporal, esse profissional não mobiliza tais saberes promovidos na formação, devido sua prática atual não necessitar e/ou não ter significância diante de sua realidade.

Em relação ao questionamento sobre a concepção de formação continuada, obteve-se respostas variadas e que de certa forma entrelaçam, pois apresentam a mesma essência, ser uma contribuição para o fazer e ser do profissional da educação.

Figura 3 – O que é Formação Continuada para você?

Aprimoramento e compartilhamento de experiências.
É um aperfeiçoamento dos saberes necessários a atividades dos educadores.
Preparação para o contínuo de trabalho.
Processo contínuo de aperfeiçoamento profissional na área que atua, procurando qualidade de ensino.
Aperfeiçoamento
É oportunidade de aprender, compartilhar e avaliar a prática pedagógica.
É possibilitar um melhor entendimento e uma prática mais clara onde possa transmitir com mais o que deseja passar para o aluno.
É um estudo contínuo, não acabado, que aprimora, aprofunda e atualiza os saberes relativos a uma área profissional. Cada formação tem um tempo estipulado.
Seguir sempre em frente.
Sequência de trabalho já realizado em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa / Formulário Google

Na Figura 3, a diversidade de conceitos pontuados pelos professores alfabetizadores para a temática Formação Continuada é ampla, abrange desde a concepção de ser uma forma de aperfeiçoamento bem como uma forma de avaliar a prática pedagógica do professor. Nas respostas descritivas fica evidente que a palavra aperfeiçoamento é destaque. A mesma é citada por três professores, nos remetendo a ideia de fomento, em ir além daquilo que já é realizado ou já se sabe, de maneira a obter um êxito na e para o profissional envolvido.

Como já pontuado em outro momento desta pesquisa, Amador (2019) traz os entendimentos de diversas denominações associadas à formação continuada de professores por alguns autores. O autor infere nesta questão ao levantar a afirmativa de que a escolha da denominação usada não passa por uma técnica e sim, por uma dimensão política e epistemológica. Sendo assim, observa-se em algumas pesquisas o uso dos termos reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, especialização, qualificação, educação permanente, educação continuada, entre outras, de acordo com o contexto do momento para a formação continuada.

No entendimento de Imbernón (2010, p. 115), a formação continuada é “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Percebe-se que o autor dá ênfase à mudança da prática pedagógica como campo central, neste caso o que é sinalizado, como a finalidade a qual o profissional deve

atingir.

Neste sentido, a prática pedagógica requer mudança, em que

O profissional, no enfrentamento de desafios necessariamente presentes no cotidiano, cria e busca continuamente construir ações, num processo de fazer e refazer. Muitas vezes o profissional não está motivado por ideais de transformação, mas é a própria realidade que torna essa contínua busca algo necessário a própria sobrevivência da profissão docente e da instituição escolar (ZAIDAN; SOUTO, 2009, p. 221).

Davies (2020) colabora com tal discussão ao enfatizar que a formação continuada proporciona aos professores apropriação e estímulos dos saberes de que são portadores, diante de um quadro, de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permite reconstruir os sentidos de sua ação profissional.

Sendo assim, o processo formativo do professor requer a continuidade de aprendizagens já adquiridas, na formação inicial ou não, e também receptivo a novas aprendizagens. O campo educacional é exigente, instável e evolutivo, sendo assim, para o professor acompanhar e fazer parte do contexto atual é necessário aprimorar e, também, compartilhar tais conhecimentos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que essa dinâmica, questionário, possibilitou o primeiro vínculo no grupo de trabalho, entre os participantes e a pesquisa. Esse instrumento de pesquisa subsidiou o próximo passo da pesquisa, a entrevista.

### **3.3 NARRATIVAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

*Narrar é tomar consciência de sua própria existência.*

*(Elizeu Clementino de Souza)*

Quando aborda-se a temática narrativa vai além do simples ato de relatar algo. É necessário compreender que a fala ali exposta, intrinsecamente, está carregada de sentidos, sentimentos e trajetórias da pessoa que narra. Para Souza e Oliveira (2013, pág. 147) “as narrativas ganham sentido e potencializam-se como formadoras, através da reflexividade biográfica que empreendemos quando narramos e contamos para nós próprios e para a outra nossa história”.

O professor alfabetizador da rede municipal tem muito a nos dizer, ele está diretamente envolvido no processo de formação continuada, que na maioria das vezes é destinado para ele e conduzido com ele. Para compreender-se as dinâmicas das formações ofertadas e seu desdobramento no processo educativo faz-se necessário priorizar a escuta desses profissionais.

A escuta e a fala, intimamente ligadas, nos remete a pensar os professores como catalisadores e dispersores de ideias, saberes e opiniões. Saberes esses construídos nas vivências cotidianas acometidos. Para além, saberes que precisam se propagar no meio profissional de forma mais efetiva. Sendo assim, para Souza e Oliveira (2013, p. 133) “a entrevista, num tom de conversa ou numa prosa cotidiana, revela trajetórias da família e da escolarização, possibilitando-nos a apreender aspectos da vida-formação do sujeito e suas marcas sobre a profissão docente”.

A posição de quem ouve o que é narrado, o entrevistador/pesquisador, é de abstrair, ao máximo, todas as informações disponibilizadas pelo emissor. Num momento, cumpre seu papel simplório de receptor de informações/relatos, mas ao mesmo tempo torna-se um mobilizador de mediações de falas. Para além, Zanete (2017, p. 163) destaca que “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural”. Dentro desse propósito, a pesquisa teve como atividade ouvir um grupo de professores para obter as percepções, conceitos e vivências da rede municipal onde estão inseridos.

Para promover essa escuta do professor, o recurso utilizado foi a entrevista individual e em grupo. A entrevista com o professor foi o momento propício para extrair, de forma singela e espontânea, o entendimento do objeto de pesquisa em questão, por meio do ponto de vista de mais um ator do processo de formação continuada. Optou-se por realizar a entrevista individual de forma estruturada. Já a em grupo, semiestruturada, que de acordo com Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p. 37) “é aplicado a partir de um pequeno número de perguntas, para facilitar a sistematização e decodificação. Apenas algumas questões e tópicos são predeterminados.”

Para a realização da entrevista individual achou-se conveniente ser no ambiente de trabalho do professor, a escola, por nos permitir colocá-lo de forma confortável, não gerando mais apreensões, além das já existentes no cotidiano, como deslocamento,

administração do tempo, etc.

Cada professor alfabetizador foi convidado a enviar à pesquisadora, seu horário de planejamento semanal das escolas em que atuava, e a sinalizar qual melhor dia para realização da entrevista. Com essas informações foi possível montar um agendamento que contemplasse todos os envolvidos.

Posteriormente, houve o contato com cada unidade escolar, a qual cada professor lecionava, para um diálogo com o diretor e pedagogo a respeito da pesquisa e do professor participante. Após explanar sobre o motivo do contato, a autorização da realização da entrevista era concedida no espaço escolar. Com o consentimento da equipe gestora, o agendamento era realizado e o cronograma foi produzido/formulado.

No dia e horário marcado a entrevista era realizada. Ao chegar à escola o primeiro contato era com o diretor para o preenchimento do Termo de autorização para realização da pesquisa (APÊNDICE D) e agradecimentos. Em seguida, já em companhia do professor a ser entrevistado, éramos alocados em um ambiente, pouco movimentado naquele momento, para que não ocorresse interrupções durante a entrevista. Na maioria das vezes, íamos para a biblioteca, pátio externo da escola ou alguma sala de aula disponível na unidade escolar.

Antes do início da entrevista era disponibilizado o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE E) para leitura e assinatura, em duas vias, na qual uma ficava com a pesquisadora e a outra com o professor. Foi esclarecido todos os termos ali registrados, dentre eles, a preservação de sua identidade, a autorização da gravação em áudio, a transcrição da entrevista e o uso dos dados e informações da pesquisa por 5 anos.

Após todo o exposto, iniciava-se a entrevista com um roteiro (APÊNDICE F) de base para orientar o diálogo a ser construído, e se necessário, delimitaria algumas proposições. Mas tudo que surgisse fora do roteiro viria a contribuir na pesquisa, pois falar de educação nos possibilita percorrer por diversos caminhos.

Imagem 7 – Entrevista individual com o professor



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A Imagem 7, retrata uma das 10 entrevistas realizadas, com uma média de duração de 40 a 45 minutos, para assim não ultrapassar o período do planejamento do professor, e não afetar seu retorno às atividades em sala de aula.

Em cada entrevista a escuta dos relatos de cada profissional em relação a sua caminhada profissional e as formações continuadas como potencializador do saber-ensinar na sua prática cotidiana, ricas em detalhes, lembranças reveladoras, impactantes e ao mesmo tempo emocionantes. As suas narrativas dos professores foram carregadas de emoção ao falar de educação, do ato de alfabetizar e em especial dizer dos seus alunos. Desse modo, no movimento de diálogo, Cardozo (2020, p. 142, grifo do autor) propõe que “quem narra é, ao mesmo tempo, *autor e intérprete de si*”. São relatos que possibilitaram a escuta dos apontamentos em que esses profissionais expõem algo tão corriqueiro em sua carreira no magistério, que é a formação continuada.

Após a conclusão de todas as entrevistas individuais, o passo seguinte foi transcrevê-las para subsidiar as escritas da pesquisa. A entrevista em grupo foi realizada no final do segundo semestre de 2022, após algumas tentativas de conciliação de datas e horários pelos participantes. Com a mobilização grevista, vivenciado pela categoria no município e o período de chuvas intensas na região, os tempos disponíveis para o encontro ficaram limitados.

Imagem 8 – Entrevista em grupo



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A entrevista em grupo, Imagem 8, ocorreu em um local e dia marcado nos mesmos moldes da entrevista individual<sup>32</sup>. As questões explanadas no coletivo (APÊNDICE G) eram semelhantes às abordadas no individual, o objetivo diante do diálogo em grupo era possibilitar o surgimento de outros elementos não relatados anteriormente, elucidando dúvidas de algumas sequências de fatos e até mesmo a confirmação das informações já relatadas.

### 3.4 DIÁLOGOS TECIDOS NAS ENTREVISTAS

A escuta do outro é um elemento muito interessante. O pesquisador ocupa a posição de ouvinte, e ao mesmo tempo é convidado a penetrar nos diálogos tecidos. Todo o movimento de entrevista construído foi movido por muita intensidade, os professores com sensibilidade transbordaram emoções, que em alguns momentos tomaram conta daquilo que relatavam a respeito de sua vida e de sua profissão.

Para Souza e Oliveira (2013, p.146-147) na entrevista pode prevalecer um misto de atitudes, onde “[...] não ficamos isentos de emoções, partilhas, cumplicidades, concordâncias, discordâncias ou estranhamentos. O outro se revela a partir das

---

<sup>32</sup> Realização em um ambiente livre de interferência externa, gravação com a autorização dos participantes, para posterior transcrição da entrevista.

palavras que partilha, do modo como pensa, age e dos gestos [...]”. Sendo assim, é na escuta do outro que consegue-se compreender, analisar e observar seu modo operante como educador.

Falar de si é um exercício que não é muito fomentado nas relações interpessoais, seja devido a questões culturais ou não. Para os professores a entrevista foi algo diferente em sua rotina, a maioria nunca havia passado por essa experiência. O medo de errar, falar algo ou não saber expressar, de início os inquietava. Mas, no decorrer da entrevista eles perceberam que estavam ali não para serem julgados/avaliados, e sim para colaborar nos entendimentos de seus fazeres e saberes na educação.

Dentro dessa perspectiva, o objetivo do pesquisador é realizar uma escuta atenta e dentro dos pequenos detalhes ali verbalizados extrair uma riqueza de informações explícitas e implícitas na oralidade. “Quem tem ouvidos para ouvir, que ouça! O ouvido apurado sabe discernir no *dito* aquilo que aí é marcado de diferente pelo ato *de dizê-lo* aqui e agora, e não se cansa de prestar atenção a essas habilidades astuciosas do contador [...]” (CERTEAU, 2014, p. 154, grifo do autor).

Diante de tudo discutido, o roteiro de entrevista individual e em grupo, foram divididas em dois momentos, o primeiro referente a conhecer o professor entrevistado e o segundo momento abordando às suas percepções em relação às formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação/SME nos últimos anos ao qual participou.

Figura 4 – Organização das entrevistas



Fonte: Produção da pesquisadora

Para conhecer melhor o professor por meio da entrevista (Figura 4), iniciou-se o diálogo com questões relativas à sua carreira profissional, sua escolha ao ingressar no magistério e a opção de lecionar nas turmas de alfabetização.

Nos diálogos traçados, percebe-se que a maioria dos professores optaram em ingressar no curso do Magistério por opção ou influência dos familiares. Nos relatos é perceptível que algumas professoras interrompem a docência, por um período, devido a gestação e o cuidar dos filhos pequenos ou da família no geral. Mas, retornam à docência quando estabilizam as situações adversas que surgiram em suas vidas.

Ao relatarem sobre a opção de lecionar para as turmas de alfabetização durante sua carreira, como uma escolha pessoal ou uma consequência, um elemento interessante que aparece nas narrativas é a questão dos professores em regime de Designação Temporária-DT<sup>33</sup>, que acabam atuando nas turmas de alfabetização, após análise do perfil alfabetizador do professor, pelo corpo pedagógico e gestor da escola.

Os professores citam de forma pontual esse processo vivenciado por ele há anos<sup>34</sup>,

<sup>33</sup> Professores contratados que ingressam na rede municipal de educação após a realização de um processo seletivo. As vagas destinadas a esse processo são remanescentes do processo de extensão de carga horária dos professores efetivos.

<sup>34</sup> Todas as falas contidas nessa pesquisa estão transcritas tal qual como na íntegra da fala dos professores nas entrevistas.

como podemos perceber nas falas a seguir:

**Professora B:** *Então, inicialmente não foi escolha, iniciar esse processo de trabalho na carreira pública. A gente inicia aonde tem vaga. Então, inicialmente eu fui colocada na turma de alfabetização, porém com o passar do tempo eu fui me identificando, até mesmo porque a gente vai buscando conhecimento dentro dessa linha pedagógica de alfabetização. Você acaba se aprimorando e ali vê se realmente se identifica com essa fase de aprendizado ou não. E no meu caso eu me identifiquei, hoje eu sou alfabetizadora, querendo e sem querer eu acabo trabalhando como alfabetizadora, não só no ambiente escolar.*

**Professora C:** *É exatamente isso. Devido às circunstâncias nós que somos DTs todo ano passamos pelo processo de encerrar o contrato. Então, você nunca tem nada certo. Começa o ano e você está numa escola, numa sala diferente e, nem sempre tem essa oportunidade de estar com turma de 1º ao 3º ano, sabe? Já trabalhei com turma de quinto, que foge da alfabetização, mas a maioria das vezes foram turmas de 1º ao 3º e 4º anos. Muitas das vezes já aconteceu também de turma multisseriada, do primeiro ao quinto ano, grande desafio. Ali você tinha uma turma desde o primeiro até o quinto ano dentro de apenas uma sala de aula.*

**Professora H:** *Como eu sou DT, designação temporária, eu não tenho escolha. Mesmo que eu fale: “eu quero ficar com essa turma”, eu estou naquela escola esse ano e estarei nessa escola no ano que vem? Eu não sei. Mas, eu fico feliz quando eu ligo para o diretor e sem saber que turma é, ouço ele dizer assim: “Olha, você vai ficar com terceiro ano”, como a diretora me ligou: “hein vou te dá o 3º ano”, eu digo: “Glória a Deus!” Você entendeu? Não é porque eu não sou do quarto ou quinto, não. Eu me identifico mais com 1º, 2º e 3º ano.*

Diante do exposto, fica claro que a identificação com a atuação com as turmas de alfabetização ocorreu de forma gradativa e devido às circunstâncias que foram levados a trilhar sua atuação nessa etapa de escolarização. Hoje a escolha pela atuação nas turmas de alfabetização é prioridade para esse grupo de professores.

Na tessitura desses diálogos, ao perceber a alfabetização como elemento que constrói a identidade desse professor, é possível elencar o que encanta esses profissionais nesse fazer diário, da apropriação dos primeiros códigos alfanuméricos pelos alunos.

Perguntados, eles relatam:

**Professora G:** *É quando eles desabroçam. O desabrochar das crianças. Você está vendo aquele menino ali. Você vai correndo atrás, leva atividade e pensa “ai meu Deus aquele menino não vai sair”, é quando chega o Boom. O boom que a gente espera. Nele a leitura começa. Então, o menino começa a ler e interpretar. Isso é gratificante e faz com que a gente permaneça mesmo com a dificuldade que a gente passa, tanto de salário, quanto de valorização. Mas quando você ver o seu trabalho e a criança vai ali também, é maravilhoso e*

*faz você permanecer ali também.*

**Professora F:** *Olha menina, o que me encanta na alfabetização é você dá o seu sangue e depois ver algumas crianças lendo para você, juntando ali as letras, formando sílabas, formando palavras e daqui a pouco lendo frases. É recompensador.*

**Professora J:** *Você o vê crescendo, sabendo que foi uma sementinha que você plantou e está colhendo[...] você vê a criança, vê crescendo, e você ajudou no progresso deles, é gratificante.*

As falas citadas expressam um sentimento de satisfação, por parte do professor alfabetizador, ao perceber o desenvolvimento nos alunos, nas habilidades próprias ao processo de alfabetização, com ênfase no domínio da leitura e da escrita.

No que diz respeito às formações continuadas, o professor durante sua carreira profissional se vê diante de várias possibilidades em participar delas, seja na modalidade online e/ou presencial, oferecidas pela secretaria de educação que atua ou em outra instituição.

Ao pensar sobre o que impulsiona esses profissionais a participar dessas formações, muitas das vezes são realizadas após o expediente, no período noturno. Não é somente ter a perspectiva de ter um certificado para contribuir em sua mudança de nível na progressão de carreira. Como confirmado numa dinâmica realizada na entrevista em grupo, algo mais forte os atrai a participar desses movimentos formativos.

Figura 5 – Nuvem de palavras: importância da Formação Continuada



Fonte: Mentimeter

As palavras em destaque na Figura 5, elencam a importância da formação continuada para os professores em sua carreira profissional, ou seja, o diferencial que os possibilitam serem aprendizes.

Nas narrativas coletadas foi possível destacar alguns elementos que compreendem as expectativas dos professores ao ingressarem em uma formação continuada, neste caso as oferecidas pela municipalidade de atuação. Abaixo alguns apontamentos em destaque:

**Professor A:** *Você está acostumado com um ritmo, com um jeito de alfabetizar, então a formação ela abre outra oportunidade para você ter conhecimento, como uma alfabetização diferente.*

**Professor B:** *Formações que vão acrescentar. Acrescentar no meu conhecimento e que vão trazer propostas de práticas novas para minha área de trabalho, que é dentro da alfabetização.*

**Professor C:** *É pelo conhecimento mesmo. Por que conhecimento é algo que ninguém tira de nós.*

**Professor D:** *Toda vez que eu me inscrevo numa formação dessa, meu objetivo, meu intuito é crescer na profissão. É aprender, desenvolver novas habilidades ou aperfeiçoar alguma coisa.*

**Professor E:** *Com certeza é aprender alguma coisa que eu não sei ainda, alguma coisa que passou por despercebido, tem uma ideia de outro colega, sempre tem um relato de experiência.[...] o profissional não é um ser acabado na nossa profissão.*

**Professor F:** *O motivo pelo qual eu me inscrevo nesses cursos é me aperfeiçoar, como trabalhar melhor com as crianças, como ter outras estratégias além daquelas às quais eu conheço, para poder levar meu aluno mais rapidamente a entender a escrita, a essa aprendizagem significativa na vida dele.*

**Professor H:** *Experiência, que traga quando você participa de uma formação você fica bem assim, igual o PNAIC nós tivemos bastante experiência, aprendemos bastante coisa. Então isso é muito importante, é uma oficina, você aprende com outro professor de alfabetização, outros métodos diferentes.*

**Professor I:** *Na verdade a troca de experiência, porque um contribui com o outro, um ajuda o outro.*

**Professor J:** *Toda formação você aprende algo novo, sempre está crescendo e aprendendo, me aperfeiçoando. O professor é um eterno estudante, não pode parar de estudar.*

Diante das falas dos professores predominava a busca por algo para potencializar a sua prática, a conduzir para uma nova rotina, a incorporação de técnicas, estratégias e metodologias que possam superar alguns desafios vivenciados, incluindo a troca de experiência, a escuta dos demais pares de profissão de forma a se apropriar de ações exitosas em sala de aula.

Além das expectativas criadas pelos professores para a formação continuada, elas vinham acompanhadas de alguns desafios que interferem na decisão do ingresso. Na entrevista em grupo essa situação é evidenciada no diálogo a seguir.

**Professor D:** *Um dos desafios para mim, era sair de casa à noite para fazer, um desafio vinha cansaço, a distância, mas a gente fala “ não, eu vou, vai ser bom”.*

**Professor F:** *Os desafios era a questão que a gente precisa trabalhar o dia todo, a maior parte dos professores trabalham carga horária muito grande e quando vem uma formação à noite ou no fim de semana, no sábado é cansativo.*

**Professor H:** *Principalmente, para nós que trabalhamos em escola longe.*

O horário da realização das formações, ofertadas pela SME, surge como um obstáculo, pois requer do profissional após a jornada de trabalho, sair da escola e se dirigir direto para a formação. Aqui surge a questão da formação em horário de serviço, um desejo dos professores, porém, uma realidade ainda distante, amparada pela legislação, mas não adotada pela municipalidade. Provavelmente, a dinâmica, sistemática e o envolvimento de outros elementos na sua execução, não viabilize tal ação na rede, que é extensa.

### **3.4.1 A formação como interação/ mobilização de saberes**

As entrevistas expressam como o movimento de formações potencializam a rotina em sala de aula, a partir dos discursos ouvidos pelos professores, e demais profissionais. Russo (2012) pontua a troca de experiências como elemento importante no desenvolvimento da prática pedagógica e profissional. A mesma, considera que ao compartilharmos nossas experiências, simultaneamente, contribuímos com o outro e com nós mesmos, pois podemos nos considerar professores e aprendizes.

Corroborando com Russo (2012), Gauthier (2013, p. 32-33) reforça a ideia de que “aprender por meio de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes”.

Sempre presente nos apontamentos do professor nas formações, o saber experiencial é um dos pontos chave que conquista a atenção dos cursistas. “São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se

integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) [...]” (TARDIF, 2019, p. 49). Momento de interação e escuta atenta, onde angústias, inquietações recorrentes em sala de aula são socializadas com o grupo, gerando uma onda de alívio para os demais que estão na mesma situação. O compartilhamento das estratégias adotadas pelo outro para superar tal situação, é vista como fundamento dos momentos formativos. No recorte a seguir, fica claro tal percepção, a troca de experiência do vivido e a escuta atenta são dialogadas nas entrevistas individuais e de grupo.

**Professor A:** *As experiências das colegas. Teve muitas experiências, cada um dava um depoimento diferente, outros traziam trabalhos diferenciados e nisso a gente foi se espelhando. Porque são um grupo, cada grupo trazia uma experiência diferente. É a partir desse momento que a gente vê o que é bom para você na sala de aula e o que é ruim, o que dá para você trabalhar com seus alunos, o que é bom para sua turma, talvez não é para minha. Então esses grupos dão esse leque para você ver o que você trazer para sua turma, trazer de experiência para sua turma e o que não pode.*

**Professor C:** *Vamos colocar desde do contexto ali do colega de trabalho que você sempre pega algo dele, que já tem uma experiência maior que a sua, as formações então, é um abrir dos nossos olhos.*

**Professor H:** *Você ouve os colegas, entendeu? Às vezes, ali com um colega, você ouve: “Deusa faz assim... Vamos fazer assim”. Às vezes eu chego e trago para ele e falo assim: “foi maravilhoso”. Então ele fala que também ficou com receio e eu agradeço por dividir sua experiência. É o que a gente espera do curso que estamos fazendo. Esperamos que os formadores e os colegas tragam novidades e passe para gente, uma coisa assim, uma experiência nova, uma experiência em sala, os acertos de suas vivências.*

**Professor I:** *Às vezes uma palavrinha colocada, uma estratégia adotada, uma experiência vivenciada, acaba contribuindo também.*

É interessante que a professora H ressalta sua interação com outro profissional, que atua dentro do ciclo de alfabetização, as trocas e experiências compartilhadas fazem parte dessa dinâmica pois, segundo Tardif e Lessard (2020) os professores buscam construir um trabalho em comum e/ou um apoio pedagógico nessas interações que, conseqüentemente, contribuirão para seu crescimento profissional.

O professor sente a necessidade de compartilhar suas dúvidas, desafios e certezas no decorrer de sua carreira profissional como alfabetizador. Conhecimento este produzido a partir de suas vivências, ou seja, experiências. As aprendizagens acumuladas pouco a pouco vão se evidenciando no fazer cotidiano.

Para dar sequência ao diálogo seguinte é necessário compreender o sentido da experiência aqui pontuada. Neste sentido recorre-se a Bondía (2002) que a define como “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Percebe-se a experiência como algo que envolve sensibilidade, profundidade e que impacta o sujeito de forma considerável, ou seja, ele não é simplesmente um sujeito que faz parte do processo da experiência, ele é a experiência.

Quando percebe-se que os saberes são compartilhados entre os profissionais numa formação continuada, deduz que esse conhecimento experiencial do professor não permanece somente retido com ele na sala de aula, com seus alunos, está sendo propagado, mesmo que em uma instância pequena, a de pares de profissão. Nessa perspectiva, Nóvoa (1997, p. 26), enfatiza que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Vale ressaltar que os saberes experienciais são fruto da compilação dos demais saberes adquiridos pelo professor durante sua carreira profissional, e que segundo Tardif (2019), foram refinados durante os movimentos de prática e experiências, que cada indivíduo o possui de forma personalizada, por compreender elementos de sua vida pessoal e profissional.

Diante dos diversos saberes que constituem os professores, Gauthier (2013, p. 33) nos chama a atenção ao fato de que “o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”. A preocupação do autor é o professor pegar como base o fazer empírico, reproduzi-lo, porque dá certo na sala de aula, sem saber o teor científico contido nele.

Outro movimento percebido durante a entrevista foi em relação ao saber da formação profissional ser levantado em questão por alguns professores. O relato de um saber aprendido na graduação, o uso do diagnóstico<sup>35</sup> de escrita e leitura como elementos

---

<sup>35</sup> O diagnóstico no processo de alfabetização é um dos elementos primordiais para compreender em que hipótese de nível de escrita o aluno se encontra. Prática adotada pelos professores do ciclo de alfabetização na rede municipal. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que são precursoras desse entendimento, em seu livro *Psicogênese da língua escrita*, destaca que é necessário “conhecer como as crianças chegam a ser ‘leitores’- no sentido psicogênico- antes de sê-lo- no sentido das formas terminais do processo” (1999, p. 273).

a elencar os conhecimentos prévios de sua classe escolar, e que foi se aprimorando com vivências, necessidades da escola e nas participações em formações continuadas.

***Professor A:** Um pouco foi na minha formação e com as formações, você aprende a produzir esse diagnóstico. Ele já te orienta a fazer, devido a sua razão e você vai pegando tendo mais aprendizado, como trabalhar esse diagnóstico, como ele vai se tornar melhor para o aluno, para o aprendizado dele. Aí foi se aprimorando cada dia, mais esse tipo aí devido as formações você vai ter.*

Perante essa fala, remete-se a Soares (2003) ao pontuar que todo conhecimento absorvido durante as vivências contribuem para a reformulação das práticas do presente, ou seja, o que foi ofertado no passado, na formação inicial, pode sim, vir a ter uma intensidade na prática, diante de um novo olhar, percepção e realidade.

A Professora E relata sua insegurança ao ministrar a disciplina de Matemática para as turmas de alfabetização. Destaca que passou a ter mais propriedade na condução dessa disciplina a partir da formação continuada do PNAIC no ano de 2014, no qual aponta: *“Então, para mim eu achei o máximo aquela prática e aquela explicação. Teve a teoria primeiro... eu ensinava sem o material concreto. E através do PNAIC passei a mudar a minha prática”*. Na rotina da professora, desenvolver os conteúdos de Matemática era um desafio, pode-se deduzir que alguns elementos podem ter contribuído para que isso ocorresse, como a formação inicial não ter desenvolvido habilidades e competências para o entendimento de termos e conceitos fundamentais para essa disciplina e/ou durante sua carreira profissional as formações não privilegiar essa temática com frequência.

### **3.4.2 Processo formativo na prática pedagógica do professor alfabetizador**

Partindo da concepção de que a formação continuada é proporcionada, na maioria das vezes, como elemento a alavancar a prática do professor e também, como Imbernón (2010) destaca, a promover a resolução de problemas comuns enfrentados pelos professores, uma forma de treinamento. Diante disso, chegamos a questões como, quando e, principalmente, se essas formações afetam efetivamente o profissional da educação.

Para elucidar tais indagações, o professor através de seu discurso pode ser uma fonte de esclarecimentos dessas questões. A partir da escuta desses profissionais ficou

perceptível que em momentos da formação eles não se vêem naquele contexto ali exposto, como é externado pela Professora B e nos motiva a refletir: “quando o meu colega que está compartilhando ali o conhecimento conosco, que está realizando o curso, quando ele começa a trazer algo que não são pertinentes, é hora da gente ligar a tecla zap”.

A fala da professora expressa que alguns elementos abordados na formação não são de interesse para sua prática, pois não contempla a sua realidade, é algo repetitivo e/ou a mesma já tem domínio sobre aquele saber específico.

Outro ponto a ser considerado em destaque é a incorporação de práticas, saberes e ações apreendidos que permanecem efetivas na atuação didática do professor, mesmo com o passar do tempo após a finalização das formações continuadas.

**Professor B:** São aprendizados que a gente leva para a vida profissional toda. Realizo sim. [...] e assim tudo a gente vai e continua praticando sim, continua trazendo para os dias de hoje, é conhecimento e são práticas que não podem ficar para trás não.

**Professor C:** O que aprendi está guardadinho, porque hoje eu estou na pré-escola. Porque o professor DT hoje está com o pré-escola, amanhã a gente está com o 5º ano. Eu tenho material que ao longo dos anos com as turmas, eu vou usando, vou adaptando.

Nesse processo, a formação é concebida como um momento de redefinição de práticas pedagógicas, como uma autoformação. Pimenta (1999) em contrapartida coloca o espaço escolar como a principal fonte formadora do docente. É também, nas interações com os pares, alunos e diante da experiência que ele se constitui durante a carreira profissional.

No decorrer dos diálogos produzidos com os professores alfabetizadores, chegamos à questão da formação como influenciadora de mudanças da prática docente. É interessante ressaltar, que nas diferentes respostas e perspectivas são sinalizadas desde a mudanças envolvendo suas atitudes e práticas didáticas.

Quadro 4 – Mudanças atitudinais e didáticas dos professores alfabetizadores.

ATITUDINAIS	DIDÁTICAS
<p><b>Professor H:</b> Olhar com outro olhar, porque aquela criança não aprendeu, porque que ela demora aprender, o que aconteceu, o que está acontecendo, entender o entorno, a família, tudo né. Então assim, muitas coisas, abre a sua mente também, que quando você vai e reflete e lembra realmente eu preciso mudar porque esse aluno precisa.</p>	<p><b>Professor A:</b> Ao iniciar, eu gosto de colocar o cabeçalho, eu não colocava. Eu já iniciava. Por exemplo, eu não trabalhava gênero textual...assim vários, eu não falava: “Oh! Hoje vamos trabalhar esse gênero textual”, entendeu? Agora eu já sei, eu já conheço os gêneros textuais e tento trabalhar todos eles.</p>
<p><b>Professor C:</b> Eu aprendi em uma formação cedida pela SME, sobre a leitura de mundo que a criança tem. Olha, eu nunca esqueci disso. Olha que não foi por agora, foi antes da pandemia, e lá ela disse que a criança sabe ler sim, ela tem a leitura de mundo, ela tem a leitura, aí eu falei: “Olha que legal “. A leitura, a criança, não é porque ela não sabe juntar, não tem nada a ver, ela tem a leitura, ela pode pegar o livro e pode fazer a leitura do livro.</p>	<p><b>Professor B:</b> Técnica de distribuição de grupo, olharzinho para grupos, para duplas produtivas. Tentar ensinar a criança a partir do erro, aproveitar o que um sabe para compartilhar com o outro, na linguagem da própria criança.</p>
<p><b>Professor E:</b> Uma Matemática menos complexa para mim. A partir do momento que eu comecei a trabalhar com material manipulado para ensinar números. Escrever, saber que a criança tem que relacionar quantidade. Então vou levar tampinhas para sala, para contar de dois em dois, de 5 em 5. Enfim, é vendo ali, passando, contando os conjuntinhos, manipulando o material, isso aí é uma prática que eu faço hoje.</p>	<p><b>Professor F:</b> Olha, nos cursos anteriores eu não acreditava muito que a criança usando a mídia ela pudesse desenvolver tanto como em sala de aula. [...] Comecei a trazer essas crianças para cá (LIED). E comecei a trabalhar adição, eles foram mexendo na mídia e eu fui insistindo com aquilo e orientando e às vezes colocava de dois em dois, porque não tinha muito computador para todos. E percebi como as crianças desenvolveram, coisa que eu já tinha usado na sala de aula, por exemplo, o lúdico, era palitinho, era tampinha, e eu via a dificuldade, [...] Eu tinha crianças que não conhecia números e quando ela veio a participar dessas aulas, que era pouco e depois passaram a ser muitas, porque eu vi o progresso. Eu percebi que as crianças que não sabiam nada, elas começaram a saber os números, a saber a quantidade, a representatividade dessa quantidade.</p>
<p><b>Professor I:</b> Vamos falar assim, trocas de saberes, de conhecimento. Anteriormente, nas formações a gente achava assim... que o aluno ele chegava para você como um depósito, você só ia depositando o conhecimento, você não buscava. Não tinha essa integração, o aluno lá e você cá. Essas formações, ela contribuiu até para isso mesmo, contribui para você abrir os olhos que o aluno traz com ele algo, que você pode aproveitar ali no momento da aula.</p>	<p><b>Professor G:</b> [...] é aquela roda de leitura que sempre você faz antes de começar as aulas, a leitura deleite. Então isso ficou marcante, e a gente deu continuidade, porque hoje se não tiver isso, quando a gente começa as aulas parece que está faltando uma coisa para trás, e isso foi muito importante, eu gostei muito.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 4, a Professora G traz um elemento que perpetua nas narrativas de outros participantes no decorrer dos diálogos, que é a incorporação da Leitura Deleite<sup>36</sup> na rotina da sala de aula. Encontra-se com a leitura, não só a exercida pelo professor, mas também pelo aluno. Para Russo (2012) a leitura deve promover um sentimento de prazer, onde aguce a curiosidade do aluno, que o desafie e conquiste a sua atenção de alguma forma. Para que isso ocorra, as leituras disponibilizadas aos alunos devem ser diversificadas, de acordo com seu nível de aprendizagem, em suportes variados, chamativos e que tenham significado e façam parte do cotidiano do aluno.

Para além, Soares (2020b) reforça que no processo de alfabetização, como todo processo de aprendizagem, possui vários elementos envolvidos, como: aquele que aprende; o objeto a ser aprendido, aquele que ensina e a interação entre quem aprende e quem ensina. O professor remete em sua fala esse movimento com clareza ao descrever como era a relação entre professor e aluno.

***Professora I:** Não tinha essa integração, o aluno lá e você cá. Dessas formações, ela contribuiu até para isso mesmo, contribui para você abrir os olhos que o aluno traz com ele algo, que você aproveita ali no momento, é outra coisa também, se ele traz uma novidade... a um tempo atrás, antes das formações, quando eu finalizei o Magistério, se o aluno tocasse em um assunto... vamos colocar... ele via esse copo, com formato assim... “Não, menino, agora estamos estudando lá o alfabeto”. E você parar ali naquele momento em cima daquilo que ele trouxe e contextualizar. O auxílio ali não acontecia.*

O ambiente escolar precisa ser compreendido como um espaço de construção do conhecimento e requer o envolvimento entre o aluno e o professor. Onde ambos aprendem e criam uma cumplicidade, o aluno ter voz no momento do diálogo, e não a predominância de um monólogo na sala de aula. Visto desse modo, o uso dos suportes em sala de aula, as atividades diversificadas, a ludicidade, os jogos pedagógicos, entre outros, também favorecem a aprendizagem quando utilizados de forma objetiva e contextualizada.

Neste sentido, a formação continuada vem a contribuir, não somente, na prática e nas relações dos professores, mas também na interação professor/aluno. Pode-se constatar essa afirmativa a partir das falas dos professores a seguir:

---

<sup>36</sup> Ação proposta na formação do PNAIC em todos os encontros e com réplica na sala de aula, com o propósito de desenvolver a escuta e ampliar o repertório dos alunos em relação aos gêneros textuais.

**Professor B:** *Antes eu pegava um caderno e eu apagava, e eu conversava com a criança para fazer de novo. Hoje eu chamo a criança, eu peço licença, eu explico o porquê que eu vou fazer aquilo, e a criança vai a ele faz. É diferente você vê na fisionomia da criança que enquanto lá atrás a outra criança me demonstrar uma cara de decepção pela minha atitude, pela minha ação, hoje a outra criança já me bota um olhar mais compreensivo, como se tivesse falando assim “tá professora eu não entendi o que você quis me dizer, eu concordo com você eu acho que eu tenho que realmente refazer.*

**Professor D:** *Ouvir mais, permitir que o aluno fale mais, do aluno perguntar e responder [...] Eu vejo que posso destacar estratégias para que ele encontre a resposta. Eu sempre digo: “A tia não vai dar a resposta. Vamos achar a resposta juntos. Nós vamos achar o caminho.*

Oportunamente, discutiremos as relações pertinentes à promoção da afetividade no ambiente escolar. É importante compreender as relações que o professor constrói com o aluno estabelecendo laços afetivos, Tardif e Lessard (2020) discorrem sobre o assunto pontuando que a afetividade é um dos recursos que positivamente vai auxiliar no ensino aprendizagem. O tom de voz, os gestos adotados, podem conduzir o aluno a uma aprendizagem convidativa, significativa e produtiva.

Quando as formações convidam ao repensar e, até mesmo, a proposta de mudança da prática docente, surge um desafio. Trata-se de alterar a rotina, sugerindo novas buscas, do uso de outras metodologias e instrumentos pouco ou nunca explorados no seu cotidiano.

A Professora B relata como o seu armário, que fica dentro da sala de aula, foi sendo modificado a partir das aprendizagens nas formações continuadas.

*[...] então é interessante, porque a forma também que eu ensinava antes era quadro, era papel, muita folhinha, muito quadro e hoje o que tem dentro do meu armário ao invés de folhas são jogos, é uma massinha, o material de colorir, é uma coisa lúdica[...] É engraçado que às vezes eu me pego pensando assim: “nossa, tem tempo que eu não dou uma folhinha para criança, tem tempo que eu não dou um deverzinho de folha”, aí eu me recordo: “não, mas eu estou fazendo outras práticas”, que também a criança está desenvolvendo, aquilo ali que é meu objetivo.*

No decorrer desses diálogos nos remetemos sempre à mudança partindo da ação do professor, na sua prática. Mas, o aluno pode ser o indicativo de que essa mudança está sendo válida e/ou produtiva para sua aprendizagem. Pois tudo que o professor busca na formação, de forma implícita, está direcionada ao aluno, tudo gira em torno dele.

Diante das participações nas formações, ao serem indagados das perspectivas de futuros momentos formativos, alguns professores na entrevista individual, pontuaram seus anseios diante da realidade atual que possuem.

**Professor A:** *A gente está precisando muito principalmente... Porque você chega dentro de uma sala de aula e você tem três crianças especiais, igual aqui na nossa escola, nós temos muita inclusão e quando chega com pouca dificuldade ou limitação tudo bem, você vai trabalhar, mas quando tem muita limitação, você não sabe trabalhar. Está precisando de uma formação em cima da Inclusão para atender o público da educação especial.*

**Professor G:** *A gente está recebendo muito criança com vários transtornos comportamentais, e até aí não tem a realização na maioria das formação relacionada com isso, e sim com as crianças ditas normais. Das com dificuldade de aprendizagem, defasagem disso, defasagem daquilo, voltada para uma criança com TDAH<sup>37</sup> com TOD<sup>38</sup>, porque a gente tem colega que nunca ouvi falar sobre isso, falar o que que é, o que significa e como trabalhar.*

Além disso, na entrevista em grupo um novo item surge, a ampliação das formações continuadas abordando os demais componentes curriculares, como História, Geografia e Ciências. Não abandonando a leitura e a escrita, mais potencializando e agregando essas disciplinas por meio do processo alfabetizador. Os professores destacam a necessidade de trabalhar as disciplinas com mesmo teor na aprendizagem do aluno.

### 3.5 RELATO DE EXPERIÊNCIA, FAZER COTIDIANO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*

*(Paulo Freire)*

O professor tem muito a compartilhar sobre seu saber- ensinar com os alunos. A escuta do docente pode ser muito rica e esclarecedora nesse exercício de entender os desdobramentos das formações em seu cotidiano alfabetizador.

É necessário ir além, a escuta precede um olhar atento. De forma mais ativa foi proposto o relato escrito das ações realizadas por esses professores, partindo da

<sup>37</sup> Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

<sup>38</sup> Transtorno Opositor Desafiador.

perspectiva de esse ser um profissional constituído por saberes, adquiridos no decorrer das vivências pessoais e em sua carreira profissional. Neste sentido, compreende-se que “[...] as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são contadas, universalizar experiências vividas nas trajetórias dos professores” (CARDOZO, 2020, p. 135).

O professor é um sujeito de falas, seu fazer diário exige que esteja presente a dialógica. Sendo assim, percebeu-se que durante as atividades propostas na pesquisa onde a discursividade se fez presente, eles não sentiram dificuldade em expressar suas opiniões e entendimentos sobre o assunto em questão.

Ao solicitar aos professores o registro de suas ações, foi possível observar a insegurança em socializar suas práticas de forma escrita. A resistência apresentada se justifica pelo fato de o docente ser formado para a prática, deixando a ação, a reflexão, os registros e estudos sobre suas vivências em segundo plano.

O relato de experiência a ser tratado na pesquisa, foi enviado para cada professor com as instruções que poderiam enriquecer sua produção (APÊNDICE H) entre eles está o registro detalhado das ações desenvolvidas no percurso da atividade relatada. Foi solicitado o envio da produção do relato de experiência após um período delimitado<sup>39</sup>, e acordado que após uma leitura inicial seriam posteriormente pontuados algumas considerações, por parte da pesquisadora, para a contribuição de uma escrita final clara e objetiva.

Para Souza e Cordeiro (2015, p. 302), “nesse exercício de rascunhar-se, os sujeitos encontram um campo de recreação de memórias afetivas e sensíveis e um espaço de reflexão (teórica) sobre sua formação pessoal e profissional”. Nesse movimento de escrita, por meio dos relatos de experiências, os professores foram estimulados a relatar e, principalmente, refletir sobre sua prática.

Nessa perspectiva, ao analisar os relatos de experiência é possível sublinhar quatro temáticas e em três componentes curriculares, além de destacar pontos relevantes de ações pedagógicas, como destacado no quadro a seguir.

---

<sup>39</sup> A atividade proposta ao grupo de professores sofreu algumas alterações no prazo de entrega, devido à instabilidade que a rede municipal de educação estava passando com o movimento grevista. Desse modo, ficou inviável, por um período, o diálogo de algumas considerações por parte da pesquisadora com os professores.

Quadro 5 – Pontos relevantes dos relatos de experiência

<b>Relato de experiência</b>	<b>Turma de aplicação</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Quantidade de relatos</b>	<b>Apontamentos pedagógicos</b>
Brincadeiras	1º ano	Língua Portuguesa e Matemática	2	Ludicidade Atividades diversificadas
Atividades de Leitura	3º ano	Língua Portuguesa	3	Leitura deleite Projeto de leitura
Seres vivos	1º ano 2º ano	Ciências	3	Sequência didática Interdisciplinaridade
Sólidos geométricos	2º ano 3º ano	Matemática	2	Construção/manipulação Exploração do entorno

Fonte: Dados da pesquisadora

No primeiro momento, as produções enviadas, Quadro 5, vieram com considerações pertinentes, mas que poderiam ser mais esclarecidas para entendimento do leitor, com os registros das ações desenvolvidas pelo professor e alunos no decorrer da execução da atividade. Diante disso, após orientações alguns professores conseguiram enviar suas produções com mais riqueza de ações, fotos, impressões dos alunos, entre outros.

Diante dos relatos de experiência, foi possível realizar um paralelo com as entrevistas, já realizada em um momento anterior. Ficou evidente a presença de uma narrativa em que os professores dialogavam com sua prática a partir de alguns elementos construídos nas formações continuadas. Por exemplo, o Professor A que relatou a abordagem da temática Gênero textual na alfabetização, traz essa ação de condução em uma nova perspectiva incorporada em seu fazer cotidiano.

Dentro dessa perspectiva, a diversidade de ações propostas aos alunos do 3º ano no decorrer do estudo da parlenda “ Hoje é domingo”, possibilitou o desenvolvimento de atividades de leitura, escrita, interpretação textual, ortografia, ilustração e mobilização para a frequência à biblioteca como rotina.

Imagem 9 – Atividade desenvolvida na parlenda “Hoje é domingo”



Fonte: Arquivo do professor participante

A Imagem 9, apresenta uma das atividades desenvolvidas durante o trabalho com parlendas. Os alunos tiveram como proposta a pesquisa de parlendas conhecidas pelos familiares, para assim ampliar seu repertório. Durante a atividade os alunos ilustraram tal parlenda e, posteriormente, foram expostas no mural da sala para socialização com os demais integrantes da turma.

Todas essas ações foram usadas como base para a implementação de um projeto de leitura, que passou a fazer parte das atividades semanais do grupo escolar. Outros relatos, como do professor anteriormente citado, trouxe a apropriação da leitura como algo a ser conduzido de forma lúdica, compartilhada e convidativa, em associação ao desenvolvimento da escrita.

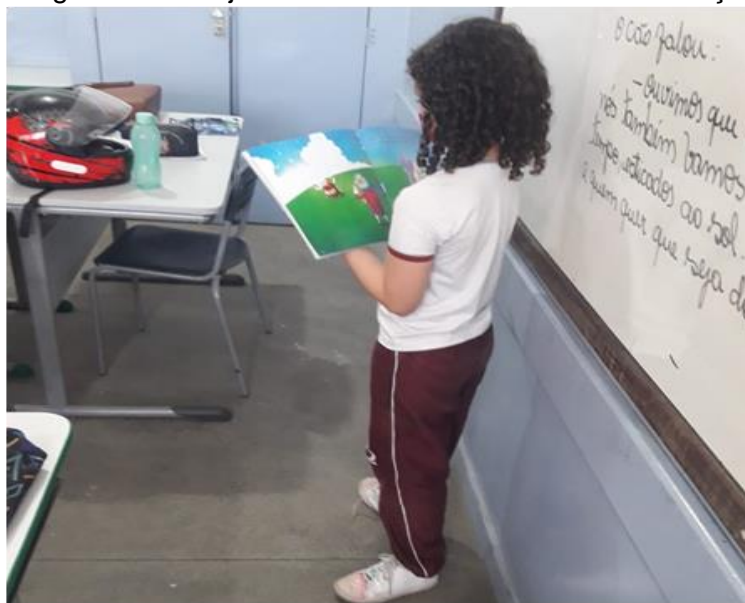
Soares (2008, p. 33) enfatiza que

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Os momentos de leitura numa classe de alfabetização devem ocorrer a todo momento, e nelas devem estar presentes os diferentes suportes de leitura, sejam eles: alfabeto,

livros, revistas, cartazes, dentre outras. O projeto de leitura<sup>40</sup> quando bem direcionado, contribui com o desenvolvimento da consciência leitora dos alunos e potencializa o processo de alfabetização.

Imagem 10 – Projeto de Leitura na turma de alfabetização



Fonte: Arquivo da professora participante

Na Imagem 10, a aluna compartilha com seus colegas de classe, a leitura do trecho do livro “Era uma vez três velhinhas”, levado no dia anterior para casa na maleta intitulada “Ler com prazer”, que faz parte do projeto de leitura desenvolvido na turma de 3º ano.

No decorrer das análises das produções enviadas, foi possível detectar a presença de sequências didáticas como elemento potencializador na articulação das disciplinas em um único assunto, percebe-se esse exercício presente em três relatos de experiência. Os professores abordaram um objeto de conhecimento da disciplina de Ciências, seres vivos, contemplado no 1º e 2º ano. A exploração do ambiente de sua vivência, a prática de experiência, a observação, associados a elementos fundamentais do processo de alfabetização como a escrita, a leitura, interpretação e produção textual são costurados no decorrer das propostas oferecidas aos alunos de forma contextualizada e sequenciada, envolvendo diversos momentos/aulas nas turmas.

---

<sup>40</sup> Abrangem o uso de cadernos de leituras com textos variados e/ou maleta com livro literário em que são enviados em um período específico para a casa dos alunos, que juntamente com seus familiares possam socializar tal leitura e, posteriormente, externá-las ao grupo escolar.

Imagem 11 – Borboletário caseiro



Fonte: Arquivo do professor participante

Um dos professores que trabalhou a temática seres vivos com a turma de 1º ano, para melhor compreensão do ciclo de vida pelos alunos, construiu com os alunos um borboletário caseiro, Imagem 11, com material reciclado, neste caso garrafa pet e gravetos. Todos os dias era observado a evolução da lagarta em virar borboleta.

Tardif (2019) coloca que no decorrer da aprendizagem os alunos devem ser os atores principais desse processo, onde professor e aluno serão convidados a ser parceiros na construção do conhecimento.

Corroborando com Tardif (2019), Gontijo, Costa e Oliveira (2019, p. 23) destacam que as crianças “[...] querem ser ouvidas e ter espaços para se posicionarem sobre o mundo por meio de enunciados orais e escritos”. É oportunizando esses espaços dialógicos que constituem o sentido da educação.

Em outro relato de experiência, o professor traz alguns questionamentos e apontamentos que os alunos realizavam durante a condução da atividade proposta, o que potencializa o valor/a importância desse movimento de diálogos construídos na aprendizagem.

Imagem 12 – Aula de campo: seres vivos



Fonte: Arquivo do professor participante

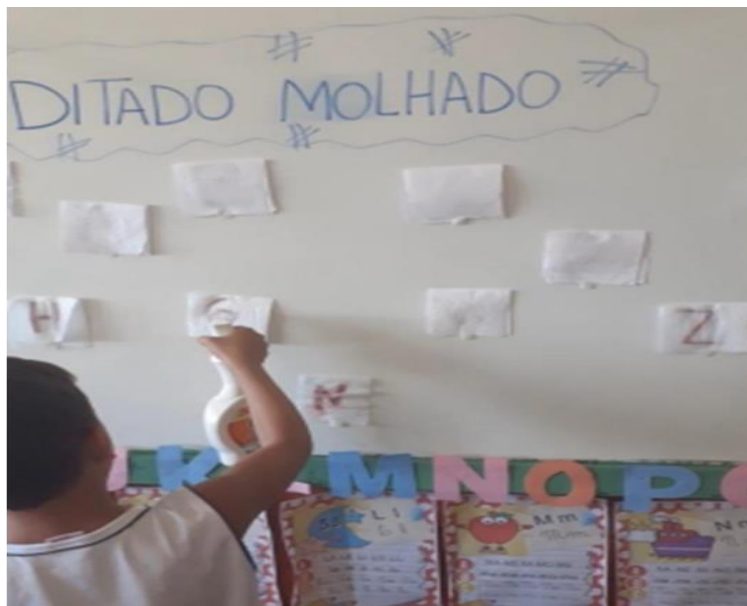
Ao propor aos alunos do 2º ano uma pesquisa de campo, como retrata a Imagem 12, para a abordagem da identificação dos seres vivos e não vivos presentes no entorno da escola, neste caso o pátio escolar, um movimento que fomentou o diálogo, a formulação de hipóteses, os questionamentos e, principalmente, a aprendizagem.

Como nos diz Paulo Freire

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (2011, p. 83, destaque do autor)

Associado a dialogicidade, os jogos e brincadeiras como elemento lúdico a propiciar a aprendizagem por espontaneidade e de forma prazerosa, é abordado em um relato, onde atividades como o ditado molhado, ditado estourado, monstro das vogais, qual é a palavra? Vocábico doce, dentre outros, são conduzidos no processo de alfabetização dos alunos de 1º ano de maneira presente na rotina da turma.

Imagem 13 – Brincadeira e jogos pedagógicos, ludicidade na aprendizagem



Fonte: Arquivo do professor participante

Na Imagem 13, o aluno do 1º ano está participando da atividade Ditado molhado, que engloba o reconhecimento e nomeação de letras. Nessa atividade a emoção da descoberta da letra escondida impulsiona a aprendizagem.

Os mecanismos aqui apresentados revelam alguns dos saberes que os professores constituíram a partir de processos formativos. Os saberes construídos na prática, são usados de acordo com os objetivos educacionais (JESUS, 2012), ou seja, cada saber, desenvolvido pelo professor, emerge de forma consciente em sua prática pedagógica.

Dessa forma, a prática pedagógica dos professores para Zaidan e Souto (2009, p. 220) é “entendida como uma prática social complexa, vivenciada em tempos, e espaços de escolas, gera e é gerada por um cotidiano, envolvendo condições próprias, professores, alunos e outros profissionais”.

Outros dois relatos são sublinhados na disciplina de Matemática, a prática educativa abordada foi o conteúdo de sólidos geométricos. Um relato envolveu o reconhecimento desses elementos nos objetos sociais cotidianos e o outro diz respeito à planificação dos sólidos geométricos. Os professores, em suas práticas, tentam de certa forma conduzir a aprendizagem para além da sala de aula, com a pesquisa de campo, com a construção de materiais e o envolvimento da família nas atividades propostas.

Imagem 14 – Construção de sólidos geométricos



Fonte: Arquivo do professor participante

A construção de sólidos geométricos pela turma do 3º ano, demonstrado na Imagem 14, vem nos mostrar que a disciplina de matemática deve ser apreendida a partir do concreto e manipulável, principalmente nos anos iniciais, como as demais disciplinas, e não mecanicamente com a memorização de símbolos e fórmulas.

Diante do que foi observado e registrado, Soares (2003, p. 17) nos lembra que “educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos”, é necessário o professor ter entendimento de quais objetivos norteiam a sua prática, bem como definir os caminhos para alcançá-los.

Para além, no que diz respeito ao processo educativo, Ferreiro (2011, p. 99, grifo do autor) nos atenta a “ em vez de nos perguntarmos se ‘devemos ou não devemos ensinar’, temos de nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER”. A busca por alternativas diversificadas para o êxito da aprendizagem presente nos relatos de experiências, nos chama a atenção que esses professores alfabetizadores recorrem em sua prática aos saberes construídos no exercício das formações.

## **4 O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DA SME E AS PERCEPÇÕES DAS FORMAÇÕES NA APRENDIZAGEM DO ALUNO**

Fizemos a opção por compreender a formação continuada para os professores alfabetizadores do município, também pela via dos alunos, com base no acompanhamento das visitas pedagógicas. Entendemos que a aprendizagem dos alunos precisa estar e ser impactada pelas questões tratadas nas formações. Por essa razão, foram analisados os relatórios de visitas realizadas nas escolas pelos técnicos do setor do Ensino Fundamental- Anos Iniciais da SME, no período de 2018 a 2022.

A SME em sua estrutura organiza-se entre os setores administrativo e pedagógico. O primeiro atua na gestão voltada para o gerenciamento da prestação de contas dos recursos, da contratação dos profissionais/recursos humanos, transporte e merenda do escolar, dentre outras. O segundo setor, o pedagógico, consiste em acompanhar as escolas numa relação envolvendo escola, família e comunidade escolar, priorizando a aprendizagem do aluno.

Neste setor, encontramos o Ensino Fundamental-Anos Iniciais (1º ao 5º ano), composto por técnicos pedagógicos<sup>41</sup>, que são professores efetivos da rede municipal, cedidos por um período para essa função. Dentre suas atividades estão o acompanhamento pedagógico, que se dá com visitas in loco às unidades escolares, a produção de instrumentos de avaliação da aprendizagem, o planejamento e a ação de ministrar formação continuada para os educadores.

### **4.1 O SETOR DO ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS DA SME: AS VISITAS PEDAGÓGICAS**

Para o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares do município, a secretaria de educação realiza uma diversidade de ações voltadas ao aluno, ao professor e demais profissionais da educação. A visita pedagógica in loco, desempenhada pelos técnicos pedagógicos, foi uma das estratégias adotadas pela SME para alcançar o aluno em tempo real na aprendizagem.

---

<sup>41</sup> No período de 2018 a 2022 a equipe foi composta por 1 coordenador do setor e 4 professores, que atuavam como técnicos pedagógicos.

Nas visitas pedagógicas eram aplicadas atividades que priorizavam avaliar o alcance dos alunos em habilidades específicas do programa de ensino municipal, bem como, retratar com veracidade a realidade escolar, acompanhar o processo de alfabetização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e o nível de aprendizagem da escrita e da leitura previstas nas normativas educacionais no PNE.

Diante dessa perspectiva, Soares (2018, p. 345) nos faz refletir no sentido que

Pode-se assim admitir que a alfabetização até o final do 3º ano fundamenta-se não na crença de que é possível determinar com precisão o ano de escolarização e a idade que deve estar concluída a alfabetização da criança, mas na importância e, mais que isso, na necessidade de garantir a todas as crianças, depois de um certo número de anos de escolarização, um domínio básico da leitura e da escrita, imprescindível como meio de superação das dificuldades e desigualdades, que os dados têm evidenciados, na obtenção desse direito fundamental para o exercício da cidadania e aquisição de condições mínimas para a vida social e profissional em uma sociedade grafocêntrica.

Corroborando com Soares (2018), Ferreiro (2011) compreende a escrita como algo que vai além de uma habilidade a ser conquistada na escola. A pesquisadora afirma que ao atingir o domínio da escrita o aluno se insere cada vez mais no mundo sociocultural, ou seja, compreende que suas vivências cotidianas estão atreladas às funções exercidas na sociedade.

Sendo assim, o domínio em relação às habilidades e conhecimentos indispensáveis para as aprendizagens subsequentes e inserção social do sujeito é a base de observação do processo alfabetizador pela equipe do setor de Ensino Fundamental-Anos Iniciais. As visitas então, direcionam à percepção do desenvolvimento dos alunos nesse contexto. Dessa forma, o levantamento dos conhecimentos essenciais transformava-se em um importante recurso, por contribuir na construção do perfil da turma, auxiliar na elaboração do plano de ação da escola e no planejamento de estratégias de intervenções que poderiam potencializar a prática docente e possibilitar a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Apontando para a orientação das necessidades observadas na atuação do professor e indicando futuras ações formativas.

O acompanhamento pedagógico intensificou-se na rede municipal de educação em São Mateus na primeira década do ano 2000 com a adesão do município à consultoria

do Instituto Ayrton Senna<sup>42</sup>. Com o passar dos anos, as visitas in loco foram reestruturadas de acordo com as perspectivas levantadas pela equipe do setor de Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Trago aqui um recorte do período que compreende os anos de 2018<sup>43</sup> a 2022<sup>44</sup>.

O acompanhamento realizado por meio das visitas pedagógicas pelo setor, teve como atividade principal a aplicação de diagnóstico na visita, in loco<sup>45</sup>. Soares (2020b), destaca que os diagnósticos periódicos proporcionam perceber se o ensino e a aprendizagem no espaço escolar estão sendo conduzidos com a garantia da igualdade e da equidade, ou seja, se todos os alunos, independente do ano, turma e escola pertencente, são expostos a uma educação de qualidade e, principalmente, se todos estão usufruindo o direito de aprender.

No ano de 2018, esse diagnóstico alcançou quase todas as unidades escolares, foram realizadas pela equipe 64 visitas em escolas, sendo 26 no espaço urbano e 38 no campo. Questões envolvendo logística, destacando o quantitativo de integrantes que era composto pelo setor e o transporte para o deslocamento até às escolas, influenciaram na não totalidade de atendimento às unidades da rede. Já no ano de 2019, todas as escolas do município de 1º ao 5º ano foram visitadas, num total de 67, incluindo EMEF's, Escolas do Campo, Multisseriadas, ECORM<sup>46</sup>, Assentamento e de Alternância.

Em 2020, o acompanhamento pedagógico para aplicação de diagnósticos aos alunos teve início no mês de março. Foram visitadas, somente 6 escolas (3 no espaço urbano e 3 no campo), pois, as atividades escolares foram suspensas em atendimento a Portaria 12/2020, que determinou a paralisação das aulas para preservação da saúde das pessoas em função da intensidade com que avançava a pandemia da Covid-19.

---

<sup>42</sup> Parceria de apoio à educação, com uma consultoria gratuita com pactos definidos, suporte e assessoria pedagógica à secretaria de educação, que diante da radiografia do lugar são adotados serviços direcionados a correção de fluxo e avanço na alfabetização. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/>>. Acesso em: 29 dez. 2022.

<sup>43</sup> O ano de 2018 foi elencado por compreender o encerramento do ciclo de formações do PNAIC.

<sup>44</sup> Ano referente ao retorno efetivo do ensino presencial na rede municipal após a pandemia da Covid-19.

<sup>45</sup> Para a realização do diagnóstico as Unidades Escolares eram informadas com antecedência da presença da equipe do Ensino Fundamental-Anos Iniciais em um determinado período, de um a três dias, para ciência de todos os profissionais de cada turno.

<sup>46</sup> Escola Comunitária Rural Municipal, o município de São Mateus apresenta 2 unidades escolares desta categoria em sua rede de educação.

E, em 2021, com a permanência do ensino remoto, o acompanhamento pedagógico se deu de forma virtual, com visitas às salas na plataforma da Google For Education e a condução da formação aos professores, Programa de ensino em prática: construção de propostas para efetivação do Continuum Curricular- 2021.

#### **4.1.1 Diagnóstico de visita pedagógica: a escrita no processo da alfabetização**

O diagnóstico de visita no período de 2018 até o início de 2020, desdobrou-se em atividades que contemplavam habilidades específicas, principalmente, do componente curricular de Língua Portuguesa, neste caso a leitura e a escrita, devido ao ato de escrever exigir um conjunto de habilidades e conhecimentos para sua execução.

Soares (2020a, p. 153, grifo do autor) nos convida a compreender que a escrita é “[...] um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é *também* um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita”. Todo movimento de escrever requer o domínio de diferentes habilidades, para além do manuseio do lápis, da direção da escrita (da esquerda para a direita), do traçado das letras, é também um instrumento de manifestação da identidade. Ou seja, o ser individual e coletivo se constitui na construção e prática da leitura e escrita.

Dito isso, as atividades de escrita nas turmas aconteciam desde o 1º ano, quando eram pautadas nas análises linguísticas à apropriação do sistema de escrita alfabético, ou seja, as observações aconteciam a partir da manifestação de conhecimento do nome e sobrenome, da nomeação das letras do alfabeto, do reconhecimento de cores e a classificação do nível/hipótese<sup>47</sup> de escrita de cada estudante. Já na disciplina de Matemática as figuras geométricas e a identificação dos números até 30, contemplava o diagnóstico dessa série/ ano.

---

<sup>47</sup> Emilia Ferreiro e Ana Teberosky a partir de estudos denominam diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita: Pré-silábica, Silábica, Silábica-alfabética e Alfabética.

Figura 6 – Diagnóstico de escrita do 1º ano/ 2020

Forma de diagnóstico de escrita com o nome do aluno em um retângulo. Abaixo dele, as letras A, T e M são escritas em linhas separadas, com anotações manuscritas: 'usa' para A, 'larama' para T e 'manaxo' para M. À direita, a idade '6' está circunscrita. No canto inferior direito, há uma lista de letras: 'Letra A, B, C, D, O, I, U' e 'F', além de 'cont. 30.' e 'df. ps go.'.

Fonte: Arquivo da SME

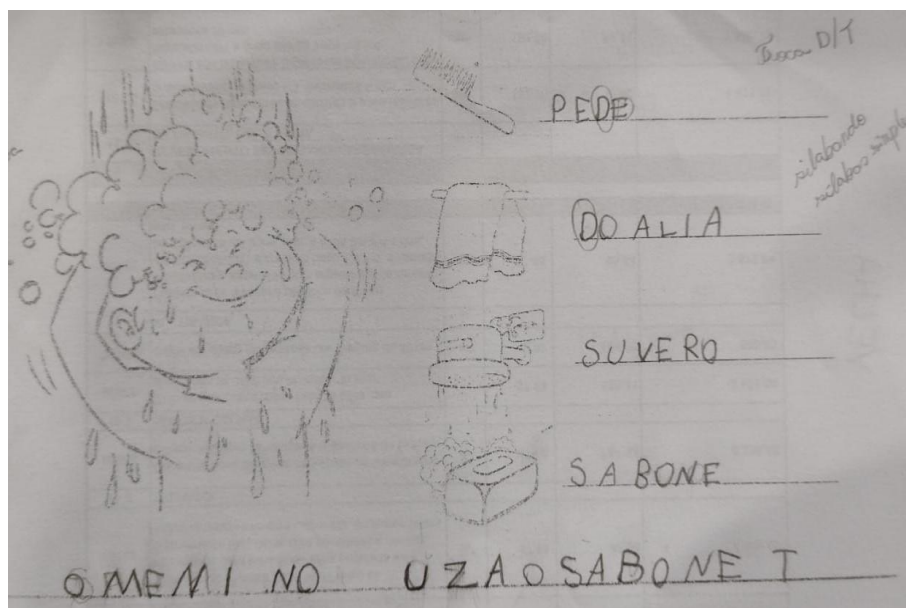
Na Figura 6, o aluno do 1º ano utiliza as letras que compõem seu nome para escrever o nome das frutas solicitadas, característica da hipótese/ nível de escrita Pré-silábico. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 221) “o nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita adotada de estabilidade, como protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial [...]”. Sendo assim, entende-se que o nome para o aluno tem uma significação, e seus elementos podem estar presentes em sua escrita durante a realização da atividade proposta. Além disso, reconhece e nomeia algumas letras do alfabeto, figuras geométricas e números, conforme observação na atividade do aluno.

O diagnóstico de escrita para os alunos do 2º ano e demais séries, focou-se somente em dois eixos de habilidades, que se baseavam na amostra de escrita (escrita do nome e produção textual) e na escuta da leitura (permeando os critérios de entonação, dicção, compreensão entre outros), ou seja, em níveis/hipóteses de escrita e de leitura. No 3º ano, além desses elementos observava-se durante o acompanhamento a produção textual, a leitura seguida da interpretação oral do texto oferecido e a organização do caderno do aluno.

Dessa forma, é notório que o foco principal do acompanhamento pedagógico era a

aplicação do diagnóstico na visita<sup>48</sup> para identificar como estava a escrita e a leitura dos alunos por considerá-las como mediadoras para o ensino dos demais componentes curriculares. Neste período, as habilidades relacionadas às disciplinas de Matemática, Ciências, História e Geografia foram suprimidas durante o acompanhamento.

Figura 7 – Diagnóstico de escrita do 2º ano/ 2020



Fonte: Arquivo da SME

Como podemos observar na Figura 7, a atividade diagnóstica de escrita, aplicada aos alunos do 2º ano, tinha uma temática em questão neste ano, a proposta era higiene corporal. Na aplicação da atividade, a primeira ação solicitada pelo representante da SME ao aluno, era a escrita do nome completo.

Posterior a escrita do nome próprio completo e a observação das imagens presentes na atividade, referente a temática abordada, era proposto a escrita de palavras com sílabas canônicas<sup>49</sup>, não-canônicas e a produção de uma frase utilizando como suporte textual uma das palavras registradas anteriormente. Os alunos do 3º ao 5º

<sup>48</sup> O diagnóstico de visita era realizado com cada aluno de forma individual, em um local da escola que colaborasse com a sua realização, sem interferência externas, como: biblioteca, pátio e/ou refeitório.

<sup>49</sup> As sílabas canônicas são aquelas formadas por uma consoante e uma vogal (C + V), ex: roda, seguindo sempre essa ordem. As sílabas não canônicas não seguem essa disposição. Elas podem ser formadas somente por vogal (V), ex: ave ou por vogal e consoante (V + C), ex: onda, entre outras opções, tal como acontece com os encontros consonantais, ex: prato. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/palavra-canonica>> . Acesso em: 05 jan. 2023.

ano, eram expostos no diagnóstico de escrita aos eixos de produção e compreensão de texto.

Figura 8 – Diagnóstico de escrita do 3º ano/2020



Fonte: Arquivo da SME

A produção textual apresentada na Figura 8, realizada pelo aluno do 3º ano, teve como suporte a sequência de imagens em quadrinhos. Essa atividade buscava perceber se o aluno já era capaz de produzir palavras, frases ou até mesmo um texto convencional. Questões ortográficas, nível/hipótese de escrita, espaçamento entre palavras, uso da letra cursiva e da letra maiúscula, eram elementos pontuados nesse diagnóstico.

Diante da atividade realizada pelo aluno é observável que algumas habilidades precisam ainda ser aprofundadas e/ou solidificadas por esse estudante. Mesmo estando no último ano do ciclo de alfabetização, o aluno apresenta uma escrita em fase de consolidação, pois demonstra não ter domínio das sílabas não canônicas, não faz uso da letra cursiva, apresenta uma escrita com hipossegmentação<sup>50</sup> e desenvolve o texto em uma única frase, numa escrita não convencional, destoando da proposta almejada na atividade.

Neste sentido, Ferreiro e Teberosky (1999, grifo do autor) pontuam que o aluno ao apresentar uma escrita alfabética significa que ele já superou a "barreira do código";

<sup>50</sup> Escrita de palavras sem o devido espaço entre elas, como apresentada na atividade do aluno na Figura 6.

ou seja, compreendeu que cada elemento da escrita representa um valor sonoro menor que a sílaba, realiza a correspondência grafema/fonema e passa a pensar sua escrita. As autoras reafirmam que mesmo estando na hipótese alfabética, a criança pode ainda necessitar superar alguns desafios presentes na escrita, como por exemplo, a escrita de forma ortográfica, que será adquirida na prática durante os anos escolares.

Dos diálogos até aqui traçados, sobre a atividade da Figura 6, outra percepção nos remete a compreensão de que o aluno está finalizando o ciclo de alfabetização sem ter alcançado todas as habilidades previstas para essa etapa de escolarização, o que destoava da proposta do PNE (2014-2024) em sua meta 5, onde prevê que todos os alunos estejam alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Sendo assim, Tardif e Lessard (2020, p. 76) sinalizam que “é evidente que o tempo escolar não acompanha diretamente o tempo da aprendizagem dos alunos. Um dos maiores problemas da escola é ajustar esses dois tempos”. Observa-se que esse desafio está mais visível nos últimos anos, se considerarmos a pandemia da Covid-19, os resultados das avaliações externas organizadas pelo MEC, Saeb, e as internas aplicadas por cada Secretaria de Educação às turmas de alfabetização. Limitar o tempo de aprendizagem em 200 dias letivos, mesmo sabendo que uma turma apresenta alunos de diferentes realidades e individualidades, com tempos de aprendizagens diferentes é desconsiderar a influência que as ações cotidianas promovem no aluno e que estão para além do âmbito escolar. Isto requer um exercício de reflexão e contextualização.

Diante da não alfabetização dos alunos no período previsto pelos órgãos que a planejam, pensa-se no que pode contribuir para o déficit de consolidação das habilidades e conhecimentos desses alunos. Questões de cunho econômico, social, de saúde pública e/ou pedagógico são fatores a serem analisados no alcance da aprendizagem. Sendo o fator econômico um não possuir poder aquisitivo mínimo, condição essa que colabora com alimentação, saúde e moradia inadequadas e insuficientes, destaca-se ainda fator social, aquele que aponta para as vivências em espaços de riscos, com vulnerabilidades e que afirmam a necessidade de políticas públicas, com rede de apoio aos indivíduos para atender suas demandas sociais e econômicas onde são e estão expostos e, também no quesito pedagógico é

perceptível o impacto da ingerência política educacional.

Por vezes, a prática pedagógica não alcança os objetivos apesar das formações vivenciadas no decorrer da profissionalização. Pode ser porque os momentos formativos são limitados por sistematizações que impelem o protagonismo do profissional no contexto de suas experiências docentes e realidade escolar. Com isso, apesar da aquisição de saberes e conhecimentos a insuficiência e inadequação do sistema não traz em perspectiva as diversidades sociais, culturais e econômicas colocando em risco o êxito da aprendizagem e inserção e ascensão social dos sujeitos.

Dessa forma, para além das políticas públicas, o professor alfabetizador precisa trazer a existência uma política docente, pedagógica, que surja através e a partir de suas vivências com os alunos. Assim, temos o saber da experiência que nesse processo convoca-se a pensar uma formação que aconteça na própria prática do ser e saber-se professor. Tardif (2019) faz-se refletir sobre isso no sentido de que as formações não superam os saberes experienciais, pois os professores possuem os seus modos de saber-ensinar e saber-aprender que muitas vezes, são desconsiderados e desagregados do e no momento da formação, exigindo novos modos de saber-fazer uma prática que por si só enriqueceria todo o processo.

Outro elemento a ser visualizado está relacionado ao saber da tradição pedagógica, que segundo Gauthier (2013) está presente na regência desse professor, um saber-ensinar que foi cristalizado e se perpetua, e que é visto como único e, muitas das vezes, cômodo, que não há necessidade de mudança, apesar deles apresentarem outros saberes ao participarem de momentos formativos que atualizam a prática para os tempos atuais. Fazer essa ruptura requer tempo e significação para os professores em sua prática.

Neste sentido, Tardif (2020, p. 106) reforça que os professores são sujeitos de saberes, “que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira[...]”. As formações continuadas irão impactar a prática do professor ao longo das suas vivências, com os alunos e seus pares, e diante das necessidades de aprendizagem em determinadas situações.

Enfim, o processo de alfabetização requer tempo, metas, ações pedagógicas, políticas

públicas, e acompanhamento dos elementos envolvidos.

#### 4.1.2 Diagnóstico de visita pedagógica: a leitura

Para a alfabetização acontecer, ela perpassa por um processo em que a aprendizagem do sistema de escrita, as habilidades de leitura e escrita necessitam ser desenvolvidas simultaneamente. Para Soares (2020a) deve predominar um ensino integrado, onde a prática de ler e escrever são indissociáveis na rotina escolar, uma complementa a outra.

Nessa perspectiva, na visita às unidades escolares, após o momento da aplicação da atividade de escrita, era proposto ao aluno o diagnóstico de leitura. Os textos selecionados pela equipe, contemplavam os diversos gêneros textuais, tipos de letras e atendia aos níveis de cada série /ano e/ou à necessidade em que o aluno era pertencente.

Imagem 15 – Textos utilizados no diagnóstico de leitura



Fonte: Arquivo da SME

O diagnóstico de leitura realizada pelos alunos, a escuta de palavras e /ou texto, seja curto ou longo, em letra bastão ou de imprensa, Imagem 15, fornecia elementos para a compreensão de diferentes habilidades apreendidas ou a serem desenvolvidas, como a leitura com entonação, o uso da acentuação e a percepção do nível de leitura a qual o aluno poderia ser classificado.

A apropriação da leitura indica que vivemos em um mundo letrado, ou seja, compreendido em letras e sons (fonemas), que o aluno já o vivencia mesmo antes de seu ingresso nas unidades escolares. Em sua casa, nos produtos em geral, no uso do celular e/ou na rua nos encontramos com diferentes portadores de escrita e de textos, onde o aluno interage de forma espontânea em seu cotidiano.

Imagem 16 – Diagnóstico de leitura com aluno do 3º ano/ 2020



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A realização do diagnóstico de leitura, Imagem 16, de forma individual, utilizando a mesma abordagem da atividade de escrita, propõe o entendimento da autonomia em leitura do aluno, onde a marcação se dava em Instrumento de acompanhamento de visita, em um campo destinado a essa ação, ou seja, se a leitura era soletrada, silabando, palavra por palavra, fluente ou o aluno ainda não lia convencionalmente, e também, se realiza a compreensão do texto lido por ele mesmo.

Soares (2020a, p.152) aborda a atividade de leitura em um sentido amplo:

Dessa forma, ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até a habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

O exercício de leitura não deve ser conduzido na sala de aula como forma de cumprir um protocolo didático/pedagógico, e sim algo a potencializar na realização de atividades cotidianas. Quando direcionadas e planejadas de maneira rotineira pelo professor, com a oferta aos alunos de diferentes suportes de textos como revistas, gibis, histórias infantis, panfletos de supermercado, dentre outros, amplia-se o repertório de leitura dos alunos e possibilita a motivação para se tornar um efetivo leitor.

Enfim, a escola é a mediadora entre a significação social da leitura e os alunos. A prática da cultura da leitura inicia nas turmas de alfabetização e devem continuar nos demais níveis de escolarização.


#### **4.1.3 Registro e socialização do acompanhamento pedagógico**

A equipe do setor do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, além da realização do diagnóstico de leitura e escrita, na oportunidade da visita pedagógica, observava o caderno dos alunos, a ambiência das salas de aula, se apresentavam um ambiente alfabetizador, com o alfabeto presente, produções dos alunos, dentre outros elementos. Quando pertinente, realizava-se um diálogo com o professor para esclarecimento de alguma dúvida referente ao perfil da turma, como por exemplo, a presença de aluno público alvo da educação especial, faltoso e/ou transferido.

Para consolidar os dados obtidos no diagnóstico de visita, obter o mapeamento dos alunos e a situação educacional das turmas, elaborou-se planilhas, que foram tratadas pelo grupo de trabalho com a denominação de Instrumento de Consolidação da turma e da escola.

No instrumento de consolidação da turma, todos os dados extraídos neste movimento de visitas in loco eram assinalados, com a marcação de um x, registrando as habilidades alcançadas individualmente pelos alunos em cada eixo de conhecimento, de forma que ao final era possível gerar um extrato de como estava configurada a aprendizagem do aluno, da turma e da escola.

Tabela 4 – Instrumento de consolidação de turma do 3º ano/ 2020

 <b>SÃO MATEUS</b> Prefeitura Secretaria de Educação		DIAGNÓSTICO 2020 - 3º ANO																			
Escola: _____		Turma: _____			Turno: _____			Professor(a): _____													
Pedagogo(a) responsável : _____		Responsável pelo diagnóstico: _____			Data: ____/____/2020																
Nº	Aluno (a)	Nível de Escrita		Nível de Leitura			Produção textual		Oralidade		Organização do caderno										
		IDADE	Pré silábico	Silábico	Silábico Alfabético	Alfabético	Ainda não lê	Soletando	Silabando	Palavra por Palavra	Fluente	Escreve palavras ortograficamente	Escreve palavras ortograficamente	Produz frases	Produz texto	Interpreta com mediação	Interpreta com autonomia	Não Aplica	Aplica parcialmente	Aplica	
1																					
2																					

Fonte: Arquivo da SME

Na Tabela 4, o instrumento de consolidação da turma incluía o preenchimento do nome de todos os alunos da turma de 3º ano avaliada em questão, conforme presente no diário escolar disponibilizado pela secretaria da escola. O próximo passo era assinalar com x a maior habilidade alcançada, durante a realização do diagnóstico pelo aluno, em cada eixo: Nível de escrita, Nível de leitura, Produção textual, Oralidade e Organização do caderno.

Após esse movimento, numa próxima etapa, todos os dados obtidos na escola eram tabulados por turma e, posteriormente, reunia-se as informações de todas as turmas daquele mesmo ano/série, num outro instrumento, o de consolidação da escola. Paralelo à consolidação do instrumento, gerava-se um relatório descritivo da visita realizada, em que se descrevia um breve perfil da turma, com os estudantes que demandavam maior atenção no processo de aprendizagem, alunos público alvo da Educação Especial, além da proposição de sugestões pedagógicas para serem implementadas com a turma e/ou aluno, a fim de contribuir com o desenvolvimento das habilidades ainda não adquiridas e/ou em desenvolvimento.

Quadro 6 – Relatório de visita pedagógica/ 2020

Turma: 1º ano E		Professora: Emanuely	Turno: Vespertino
Quantidade de alunos: 18		Quantidade de alunos diagnosticados: 16	
Um olhar sobre a turma	A maioria da turma identifica as letras do alfabeto e escreve o nome sem o auxílio da ficha. Possuem dificuldade na escrita do sobrenome. Reconhecem a letra inicial do seu nome e tem dificuldade na letra final. A maioria da turma realiza contagem e identifica os números até 30. Apresentam dificuldade em nomear algumas figuras geométricas, principalmente, o retângulo. Identificam as cores. Faltaram no dia: Ariely e Geovanni.		
Situações Diagnosticadas que demandam maior atenção	<p><b>João Lucas</b> realizou a escrita do nome de forma equivocada (troca de letras) e não escreveu o sobrenome. Registrou o numeral 6, representando a sua idade, de forma espelhada. Identifica, parcialmente, as letras do alfabeto. Conta os números até 18 e identifica-os até 10, com dificuldade.</p> <p><b>Marya Eduarda</b> realizou a escrita do nome com modelo e não escreveu o sobrenome. Falou ter 6 anos e registrou o numeral 5. Não identifica as letras do alfabeto (falou até o "E", identificou apenas o "A"). Conta e identifica os números até 1. Possui dificuldade em nomear as figuras geométricas.</p> <p><b>Micaely</b> não escreveu o sobrenome. Identifica poucas letras do alfabeto. Em relação aos números, identifica até 3 e conta corretamente, sequenciado, até 29. Nas figuras geométricas, só identificou o quadrado.</p>		
Sugestões de ações de intervenção	<p>Atividades que envolvam a escrita do nome do aluno. Uso da ficha com nome completo em atividades rotineiras.</p> <p>Atividades de identificação, contagem de números e correspondência numeral quantidade.</p> <p>Parceria com a professora de Arte no trabalho com as formas geométricas e as cores.</p> <p>Acompanhamento do pedagogo, auxiliando a professora no planejamento de atividades diferenciadas para os alunos que demandam maior atenção, principalmente os alunos que não reconhecem o alfabeto.</p>		

Fonte: Arquivo da SME

Após o tratamento das informações e com base no relatório, como apresentado no Quadro 6, realizava-se um agendamento para a devolutiva dos resultados e socialização das percepções da visita pedagógica. Essa reunião era realizada na Secretaria de Educação e tinha como participantes o diretor escolar, o pedagogo de cada turno da escola e representantes da SME, como: Direção Pedagógica, equipe de gestão e do Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Neste movimento, alguns representantes de outros setores pedagógicos participavam para enriquecimento do diálogo, como a Educação Infantil e a Educação Especial.

De posse dos diagnósticos produzidos, o diálogo sempre transcorria de forma pontual, para a atenção aos alunos com maior defasagem na aprendizagem. A escuta dos representantes da escola era considerada de suma importância para o entendimento de algumas situações e também para o (re) direcionamento de ações pedagógicas. Momento que implicava um olhar para as lacunas percebidas nas ações do professor e da escola que necessitavam de propostas de intervenção, seja por meio de um atendimento específico na escola, o envolvimento da SME em alguma ação de suporte e/ou a proposição de temáticas de formação para atender um grupo pontual de profissionais.

Diante desse contexto, Tardif e Lessard (2020, p. 70) destacam que “a docência é um trabalho marcado pela questão da visibilidade. O professor é visto e olhado pelo seu objeto de trabalho [...] o docente é visto e olhado por um grupo”. Visto que o papel do professor na unidade escolar ganha uma dimensão de mediador, será aquele que exercerá a intervenção direta no processo de transpor o conhecimento acumulado pelo aluno antes de seu ingresso na escola e gerar novas aprendizagens. A docência será foco do acompanhamento pedagógico da gestão escolar pertencente, da família e demais órgãos reguladores.

Imagem 17 – Devolutiva da visita pedagógica na SME / 2019



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Como demonstrado na Imagem 17, todos os representantes envolvidos no processo do acompanhamento pedagógico participavam do exercício de propor ações de intervenção para sanar lacunas no processo de aprendizagem dos alunos. Após os apontamentos, de ambas as partes, caberia à gestão da escola e da SME acompanhar os desdobramentos das intervenções adotadas para a unidade escolar. Como orientação após o tratamento das informações coletadas, cada equipe gestora era orientada a socializar com os seus professores o instrumento de consolidação e o relatório do diagnóstico de visita referentes a cada turma de atuação, para ciência das percepções após análise.

Nesse sentido, o foco principal do acompanhamento pedagógico dava-se mediante a concepção de que turmas de alfabetização bem estruturadas, com habilidades

adquiridas na idade /série respectiva, criam subsídios para a sequência de anos escolares com êxito. Existem vários elementos que interferem nesse processo, Soares (2020a) afirma que processo de alfabetização requer o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos complexos, que abrange diversas áreas do conhecimento e o ambiente cultural, econômico e/ou social ao qual os envolvidos estão inseridos interfere no sucesso da aprendizagem. Para além disso, a metodologia adotada, como, o que é usado pelo docente faz a diferença na relação com os discentes.

Após traçar todas as ações de acompanhamento pedagógico, com diagnóstico de visita e diálogo com os sujeitos envolvidos, uma síntese da escola era anexada no caderno de visitas pedagógicas<sup>51</sup>, organizadas em EMEF e Escolas Multisseriadas.

Imagem 18 – Caderno de registros das visitas pedagógicas



Fonte: Arquivo da SME

Na Imagem 18, cada par de cadernos (urbano e campo) corresponde a um ano de atividades de acompanhamento do setor, de 2018 a início de 2020. Neles contém o extrato de cada escola, com o número de alunos por turma atendidas no diagnóstico, o nome dos responsáveis pelas questões pedagógicas e administrativas da escola,

<sup>51</sup> O caderno de visita pedagógica é um dos instrumentos utilizados para o armazenamento dos dados coletados, além dele tem as pastas de acompanhamento e o arquivo digital com todas as informações. Os cadernos de acompanhamento dos anos anteriores ao proposto na pesquisa, encontram-se na sala de arquivo da SME, que desde o ano passado até a presente data está em processo de reorganização, dessa forma, sendo de difícil acesso e localização dos arquivos, por não estarem ainda catalogados.

como pedagogo, diretor e professor, bem como as especificidades e demandas apontadas em cada turma.

Nos anos de 2021 e 2022, em decorrência da pandemia da Covid-19, os registros de acompanhamento pedagógico realizado pela equipe do Ensino Fundamental- Anos Iniciais, passou a ser arquivado no drive do setor, juntamente com os documentos dos anos anteriores.

#### **4.1.4 Acompanhamento pedagógico em tempo e pós pandemia**

O acompanhamento pedagógico do setor do Ensino Fundamental- Anos Iniciais no ano de 2020 e 2021 deu-se de forma remota, com a visita da equipe a plataforma de estudos Google For Education e nas salas virtuais para a análise dos roteiros semanais<sup>52</sup> de aulas e atividades produzidas pelos professores destinados aos alunos em período pandêmico. O aluno neste período não foi assistido da forma almejada como nos anos anteriores. Desse modo, o foco das visitas online deixa de ser o acompanhamento do aluno e passa ser destinado ao professor, de maneira superficial.

Diante dos roteiros, percebe-se as dificuldades dos profissionais da educação em conduzir e direcionar a aprendizagem do aluno em um espaço virtual e de forma remota, pois as atividades propostas seguiam os mesmos moldes do ensino presencial. Questões como: que conteúdo abordar, de que forma oferecer, eram inquietações que persistiram por um bom período, principalmente sabendo que a maioria dos educandos não tinham recurso tecnológico em sua residência para acessar as atividades propostas, ou até mesmo habilidades para o uso dessas ferramentas tecnológicas.

Nesse sentido, era novo naquele momento para o aluno e o professor. Um desafio imenso para os profissionais pois precisava lidar com uma nova metodologia de ensino. Como já pontuado, nesse período foi ofertado aos profissionais da rede a formação “Diretrizes operacionais para o uso de tecnologias educacionais na rede

---

<sup>52</sup> O roteiro de aulas consistia em um documento que contemplava os conteúdos das disciplinas e as atividades correspondentes, que o professor produzia e anexava na sala de aula da plataforma, onde o aluno e familiares tinham acesso, para assim acompanharem a rotina de estudos naquela semana em pauta.

municipal de São Mateus: metodologias e práticas pedagógicas” para orientar as práticas pedagógicas diante da situação vivenciada e apropriar-se do uso das ferramentas tecnológicas. Dessa forma, simultaneamente, os profissionais receberam Formação/Instrução da SME e era realizado a aplicação das aprendizagens na prática em sala de aula.

Quadro 7 – Relatório de acompanhamento dos roteiros de aula na plataforma Google For Education/ 2021



**Relatório de observação das salas de aula virtuais – via Google Sala de Aula**

Gestor:

Técnico Pedagógico do Ensino Fundamental Anos Iniciais:

Escola:	Turma:
Professor regente:	Turno:
Pedagogo:	Data: / / 2021
Após observação, o quadro abaixo será preenchido com os seguintes conceitos: (A) Adequado, (P) Parcialmente adequado e (F) Falta adequação a proposta:	
Inserir habilidade na atividade/roteiro	Estética e formatação
Atividade de acordo com a habilidade	Clareza nas imagens (gráficos, mapas...)
Contextualização	Atividades ao nível da turma
Ortografia ou pontuação	Autonomia ao desenvolver as atividades
Enunciado com clareza	Ludicidade nas atividades
Quantidade adequada de atividades	Periodicidade da postagem
Identificação do professor/escola/discip.	Uso do livro didático de acordo com habilidade
Observações gerais:	
Orientações didáticas e pedagógicas:	

Fonte: Arquivo da SME

O Quadro 7, possui os elementos observados durante a visita à plataforma e o acompanhamento ao roteiro semanal na sala virtual. O setor do Ensino Fundamental-Anos Iniciais sinalizava na planilha se os elementos estavam adequados, parcialmente ou não à proposta da SME. Para isso, observava-se se o documento postado apresentava subsídios para a família conseguir interpretá-lo de forma clara e simples, no que era determinado para a semana de estudos do aluno, bem como a clareza dos enunciados das atividades propostas, se as mesmas oportunizaram a autonomia do aluno em realizar as atividades, a estética das atividades, dentre outras, ou seja, se diminuía o abismo existente entre o ensino presencial e remoto.

Vale ressaltar que durante esse período em que as aulas foram de forma remota e/ou híbrida, aos alunos que não possuíam acesso à internet era disponibilizado para eles

nas escolas o roteiro e as atividades da semana de forma impressa, cabendo ao familiar ir à escola buscá-las e no período determinado, devolvê-las. Tal medida não conseguiu atender todos os alunos da rede, alguns não tinham condições de ir na escola buscar a atividade e ter acesso a plataforma ou até mesmo realizá-las junto a seus familiares.

Esse período de acompanhamento nas salas virtuais nas turmas do ensino fundamental aconteceu no período de fevereiro a junho de 2021, com a efetivação do ensino remoto, e de julho a novembro no ensino híbrido adotado pela rede municipal de ensino.

Em 2022, com o retorno das aulas presenciais, as visitas pedagógicas foram retomadas com uma nova abordagem, por considerar que a paralisação das aulas ocorrida pela pandemia da Covid-19, trouxeram consequências imensuráveis na aprendizagem. Para identificar e acompanhar as defasagens de conhecimento do ano letivo em curso, o diagnóstico de visita retorna priorizando as turmas/alunos de 3º ao 5º ano, os participantes do Programa de Fortalecimento da Aprendizagem/PFA<sup>53</sup>, ou seja, final do ciclo de alfabetização e da primeira etapa do Ensino Fundamental-Anos Iniciais.

Para a efetivação do programa na escola foram considerados alguns critérios de seleção, como ter um número considerável de alunos com defasagem na aprendizagem, formando um quantitativo que justificasse a contratação de um professor auxiliar, ter um espaço físico para as aulas do programa serem realizadas no contraturno, duas ou três vezes na semana. As escolas que não tinham infraestrutura e/ou espaços ociosos, o programa funcionava em horário regular com um professor auxiliar realizando o atendimento aos estudantes junto ao professor regente de sala, conforme cronograma de horários para atendimento. Esse acompanhamento foi realizado entre os meses de maio a novembro.

Todas as 20 escolas que atenderam 1º ao 5º ano, localizadas no espaço urbano foram contempladas com o programa, já as 48 que ficam no campo, somente 11 foram contempladas, sendo estas 6 EMEFs e 5 multisseriadas. Um dos elementos que

---


<sup>53</sup> O programa visava a recomposição de aprendizagem dos alunos. As turmas do PFA foram formadas a partir da sondagem realizada pela equipe escolar na identificação dos alunos com maior defasagem na aprendizagem. Com o início do programa, o setor do Ensino Fundamental- Anos Iniciais, passou a efetuar o acompanhamento as escolas, juntamente, com o setor de Núcleo de Gestão da SME.

contribuiu para esse atendimento reduzido nas escolas campesinas foi a falta de profissionais disponíveis para a carga horária estipulada para o atendimento e o número de alunos classificados dentro do programa menor que 15 alunos.

O acompanhamento pedagógico seguiu com a mesma dinâmica dos anos anteriores, ou seja, realização do diagnóstico pelo técnico da SME, agora com o apoio do professor auxiliar. Porém, além do diagnóstico de leitura, escrita e produção textual, foi acrescentado o acompanhamento da disciplina de Matemática, com atividades abordando habilidades básicas da área como registro, nomeação de números e a resolução das quatro operações matemáticas.

A abordagem nesta disciplina só é evidenciada neste momento, com o retorno presencial das aulas após o término do ensino remoto e/ou híbrido, que foi o modelo de estudo legalmente adotado pelos órgãos competentes durante a pandemia da Covid-19. No ano de 2014, período em que houve a formação destinada a alfabetização matemática pelo PNAIC o acompanhamento da disciplina de Matemática limitou-se a percepção da instalação e uso do cantinho e/ou caixa da matemática<sup>54</sup> nas salas de aula.

Figura 9 – Atividade diagnóstica de Matemática do 3º ao 5º ano/2022

 PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM  
DIAGNÓSTICO DE VISITA PEDAGÓGICA

EMEF: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_  
NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_ 3º ANO/4º ANO/5º ANO

NÚMEROS:

<b>25</b>	<b>12</b>	<b>80</b>	<b>178</b>	<b>650</b>
<b>1973</b>	<b>36</b>	<b>2027</b>	<b>322</b>	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>593</b>	<b>44</b>	<b>4520</b>	<b>15</b>

ADIÇÃO:

$25 + 32 =$	$18 + 37 =$
-------------	-------------

SUBTRAÇÃO:

$58 - 36 =$	$62 - 29 =$
-------------	-------------

MULTIPLICAÇÃO:

$123 \times 3 =$	$456 \times 5 =$
------------------	------------------

Fonte: Arquivo da SME

<sup>54</sup> Espaço destinado à oferta de elementos matemáticos presentes no cotidiano do aluno, como fita métrica, cédulas de dinheiro em miniatura, jogos, bem como materiais manipuláveis, palitos, coleções de objetos, tampinhas, que poderiam favorecer a compreensão de alguns conceitos matemáticos.

Na Figura 9, temos a representação de uma atividade de Matemática ofertada aos alunos de 3º ao 5º ano pertencentes ao grupo de estudos do PFA. De início era proposto ao aluno o registro numérico de seis números, ditados pelo aplicador, compreendendo as classes das unidades, dezenas, centenas, unidades de milhar exatas ou não. Em seguida, a leitura de numerais, e por fim, a realização da execução das quatro operações matemáticas, adição, subtração, multiplicação e divisão.

Após a realização do diagnóstico era produzido um relatório sobre as necessidades educativas de cada turma do PFA em Língua Portuguesa e Matemática, onde constava o perfil da turma e apontamentos individuais dos alunos referentes ao seu nível de aprendizagem, às habilidades e conhecimentos avaliados.

Tabela 5 – Consolidado do diagnóstico no Programa de Fortalecimento da Aprendizagem /2022



**PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM/PFA  
DIAGNÓSTICO DE VISITA PEDAGÓGICA**

CONSOLIDADO DO DIAGNÓSTICO DAS TURMAS DO PFA/ 2022

AGRUPAMENTO	Turno		Nº de Alunos atendidos	Nº de Alunos diagnosticados
	M	V		
3º A		X	7	6
3º C		X	10	10
4º A		X	8	8
5º D		X	12	10
<b>TOTAL</b>	-	<b>05</b>	<b>37</b>	<b>34</b>

Fonte: Arquivo da SME

A Tabela 5, traz um demonstrativo das turmas pertencentes ao programa PFA de uma determinada escola no ano letivo de 2022. É perceptível que cada turma apresentava um quantitativo variado de alunos atendidos

O monitoramento nessas turmas tinha como mediador o professor auxiliar e/ou no contra turno, que paralelo a visita pedagógica do setor do Ensino Fundamental-Anos Iniciais e aos planejamentos quinzenais na SME, buscavam estratégias metodológicas para contribuir com a aprendizagem dos alunos. Alguns diálogos eram realizados com o pedagogo e o diretor, diante dos avanços e necessidades educativas das turmas acompanhadas.

Ao final do programa PFA<sup>55</sup>, a cada professor participante foi solicitado o envio de um relatório sobre a evolução e desafios a serem superados pelas turmas atendidas. O mesmo ficou arquivado na escola para posterior consulta dos profissionais quando necessário.

Quadro 8 — Relatório final do Programa de Fortalecimento da Aprendizagem

**São Mateus, 27 de outubro de 2022.**

Turma composta por 30 alunos, sendo dividida em dois grupos de 15 alunos das turmas do terceiro, quarto e quinto anos, cujas aulas aconteciam, a princípio, duas vezes por semana para cada grupo, e com o passar do tempo, devido ao alto índice de faltas de alguns alunos, foram divididos novamente os grupos, passando a uma vez por semana para o grupo com menos dificuldades e duas vezes por semana para o grupo que apresentava maiores dificuldades de aprendizagem, totalizando três dias de funcionamento do projeto na escola. Os alunos participantes do projeto apresentavam muitas dificuldades, no português: leitura e escrita, e na matemática: operações simples e interpretação de situações problemas simples. O processo de aprendizagem foi muito bom e satisfatório no período das aulas de reforço, uma vez que havia muita dedicação por parte de alguns alunos que realmente queriam aprender, onde realizavam as atividades propostas, prestavam atenção nas explicações, tinham mais facilidade em tirar dúvidas. Concluíram o projeto com melhorias na leitura, realizando produção de pequenos textos com pontuação, melhoras na ortografia, em matemática conseguiram alcançar a habilidade de resolver multiplicação por 2 números, melhorias no raciocínio lógico com mais facilidade para resolver situações problemas e análise de gráficos e tabelas.

Fonte: Escola da Rede Municipal de Ensino

Como no Quadro 8, a maioria dos relatórios que tivemos acesso trouxeram elementos positivos do programa, mas evidenciaram também, a inquietude de que apesar das iniciativas adotadas para a recomposição da aprendizagem, é algo que requer tempo e ações estruturadas no decorrer dos próximos anos, como acervo de material pedagógico, ampliação dos dias de atendimento aos alunos e maior envolvimento dos pais nesta ação.

Assim, diante de todos os movimentos da pesquisa, das leituras de documentos institucionais/oficiais da Secretaria de Educação, dos diálogos com os professores e das práticas de formação, fica nítido que o processo formativo dos profissionais precisa ser pontuado numa formação contínua em diferentes tempos e espaços, pois a educação requer e promove constantes aprendizagens.

<sup>55</sup> No final do mês de outubro as atividades do programa foram encerradas. Algumas turmas deixaram de funcionar alguns meses antes do previsto, após avaliação de acompanhamento da SME na viabilidade de continuação das turmas na escola, devido ao número reduzido de alunos atendidos por causa de desistências e baixa frequência dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Fechar um trabalho de conclusão de curso é possível, mas acabá-lo é impossível, pois é uma obra em permanente construção.*

*(Ezequiel Redin)*

A construção do ser profissional ocorre na carreira do educador em um ciclo contínuo. Cada vivência, experiência e relações com os sujeitos da educação proporcionam aprendizagem, e mais ainda, a troca, produção e reconstrução de saberes. A formação continuada é um dos mecanismos que favorecem o desenvolvimento do professor, sendo assim, um direito adquirido e permanente nos documentos oficiais que regem a educação brasileira.

Essa pesquisa tornou-se um tempo e espaço de formação continuada para aqueles que com ela se envolveram. Assim, o que se pretende não é fechar este trabalho sugerindo a ideia de uma verdade adquirida e pronta para ser propagada. Antes, o que se busca com o que se considera finalmente nesses registros é que a continuidade da investigação sobre e em formação seja afirmada e perseguida pela educação.

Este trabalho teve o objetivo de compreender as formações continuadas oferecidas pela rede municipal de educação de São Mateus na última década aos professores alfabetizadores e suas implicações na prática pedagógica dos profissionais. Para isso, iniciamos a pesquisa pela revisão de literatura, com buscas de teses e dissertações na ANPEd e Capes que poderiam subsidiar a temática estudada. Após uma busca minuciosa, e elencar as prioridades, dez produções científicas foram escolhidas. Com a leitura desses estudos, ficou perceptível que a formação continuada é um campo bem pesquisado na academia, devido sua importância e visibilidade nas políticas públicas educacionais.

Entretanto, essa gama de pesquisas não nos limita, e sim, nos motivou a registrar o que nos acontece quando o assunto é a formação continuada na rede municipal de educação. Com tanto e muito então, pensamos em seguir pelo caminho do pensar e investigar de que maneira, as formações continuadas promovidas para os professores do Ciclo de Alfabetização, contribuem no cotidiano dos anos iniciais do Ensino

Fundamental no município de São Mateus –ES.

O que nos remeteu ao referencial teórico que privilegia autores cujo estudos sobre a formação de professores tem o domínio necessário para dialogar com as práticas no cotidiano escolar. Entre eles, Tardif (2019), Gauthier (2013) e Foerste (2005), e os autores Souza (2015) na linha de narrativas e Soares (2020) no campo da Alfabetização. Todos contribuíram com o desenvolvimento da temática de forma pontual e expressiva.

Para entendimento das percepções de formação continuada, a dinâmica da pesquisa passa por alguns caminhos metodológicos que envolveram diretamente a pesquisa bibliográfica e documental. Os instrumentos e procedimentos de pesquisa, para apropriação da narrativa oral e escrita dos professores alfabetizadores, foram diversificados, com o uso de questionários, entrevistas individuais e em grupo e relatos de experiências. Com a intenção de obter nas falas dos professores o intercruzamento entre as concepções do aporte teórico, os dados obtidos, os documentos oficiais, os programas de formações e as práticas dos profissionais, tais caminhos metodológicos foram importantes e necessários nos dois anos que transcorreu a investigação.

As discussões neste trabalho objetivaram ainda, apresentar o cenário mateense e os marcos legais das formações continuadas. Para isso, analisa-se algumas políticas públicas educacionais e as considerações das principais legislações, desde a Constituição Federal de 1988 até o PNE 2014-2024, para a análise e registro das percepções relacionando-os aos acontecimentos nas escolas.

É notório que, os documentos analisados compreendem o direito e a necessidade de o professor estar em constante aprimoramento de sua prática. As propostas dos documentos oficiais permeiam uma colaboração conjunta entre as diversas esferas de poderes para a oferta da formação continuada aos profissionais da educação. Para além disso, as metas do PNE em vigor para a formação de professores dispõem de metas a serem atingidas no decênio de sua efetivação, com base no monitoramento do OPNE é possível perceber que em comparação a nível de Brasil a municipalidade está em um patamar considerado desejável no que diz respeito à realização pelos profissionais de formação continuada em sua área de atuação.

O que se percebe ainda, é que a oferta de formação continuada aos professores alfabetizadores que a rede municipal de educação promoveu, durante o período

investigado, aponta para uma reprodução dos programas de formação firmados entre MEC, governo estadual e parceria com instituto de ensino superior, ou seja, algo já pronto para execução, sem as características próprias da rede, que se fazem presente, somente, no decorrer da condução das mesmas. O protagonismo da municipalidade é verificado nas formações que acontecem no período de pandemia da Covid-19, no qual projetou e executou-as devido a necessidade do momento.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, os atores principais – os professores alfabetizadores – participaram da formação de um grupo de trabalho com o intuito da escuta das narrativas e o desdobramento das formações na prática cotidiana. Esse grupo de trabalho representou uma amostra dos professores da rede em participações em formações. Professores participantes da pesquisa que integravam o quadro de profissionais da rede de educação municipal, a sua maioria com mais de dez anos de carreira no magistério e com uma história de vida e profissional carregado de vivências.

Os resultados obtidos desses encontros presenciais e com suas falas gravadas, grafadas, mostram que os docentes são sujeitos participativos, que aderem à formação continuada por considerarem sua formação inicial apenas uma base a ser aprimorada com as experiências em grupos e vivências cotidianas, e que por isso trazem considerações pertinentes à temática investigada.

Atuando no ciclo de alfabetização, alguns professores apontam essa escolha como ato que reflete uma certa identificação própria, enquanto para outros, essa designação surge a partir do olhar e designação de outros. Ambos, no entanto, têm em comum o encantamento que a alfabetização traz desde as experiências com as crianças que são como uma convocação à busca por formação e capacitação na oferta de um ensino de qualidade.

Esses professores compreendem a formação e a importância da mesma na e para a profissão. Eles ainda destacam como os desafios que é em participar, pontuando a jornada de trabalho como fator que esgota, enquanto os assuntos abordados como saberes a saber nem sempre são pertinentes a sua realidade docente.

Diante de todo desafio e limitações, os profissionais da educação almejam formações continuadas com temáticas variadas. Esperam que assuntos como a educação inclusiva seja considerado importante, necessário e urgente para atendimento dos

alunos público alvo tão presentes nas salas de aula, visto que, na formação inicial não foi tão evidenciado e é um déficit em sua formação.

O impacto de transformação a que se expõe o professor é percebido no enriquecimento de sua prática quando de retorno ao ambiente escolar contextualizando os atos e saberes da formação busca o aprofundamento do ensino, recorrendo a um olhar criterioso sobre o aprendizado. Os docentes que participaram da formação nos dão uma prévia do quanto retomar e continuar a formação na prática da sala de aula, nos movimentos do educar são importantes na manutenção e garantia de uma educação de qualidade. Com cantinhos, materiais lúdicos e aulas dinamizadas eles convidam os alunos a aprenderem de forma a serem crianças.

Para além da formação continuada e dos professores alfabetizadores, esta pesquisa também se debruçou em investigar e pensar a aprendizagem do aluno. Para isso, evidencia o acompanhamento pedagógico realizado pelo setor do Ensino Fundamental-Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação, destacando a análise de dados e relatórios emitidos pela equipe em suas visitas técnicas, bem como, a realização de diagnóstico de escrita e leitura nas escolas.

Com a apreciação dos documentos fornecidos pela SME, percebeu-se que uma parcela dos alunos concluiu o ciclo de alfabetização dentro do prazo estipulado pelos órgãos educacionais com todas as habilidades desenvolvidas para a etapa escolar, como: escrita alfabética, leitura fluente, interpretação de texto e conhecimentos matemáticos. Porém, outros estudantes estavam com habilidades a serem consolidadas e necessitavam de um prazo maior, ou seja, um outro tempo para a alfabetização.

Os registros escritos em que dedicamos ajudam a concluir que os tempos/ períodos propostos para a alfabetização não caminham pelos tempos de aprendizagem de alguns alunos e essa percepção fica ainda mais esclarecida quando os professores se reúnem para conhecer e levam em perspectiva que na sala de aula, o tempo para o ensinar e aprender é também e sobretudo um tempo de formação. Enquanto, os professores são motivados pela disposição na formação a proporcionar materiais e movimentos e tempos para a alfabetização efetiva dos sujeitos, os alunos são expostos a esses instrumentos e elementos para que sua aprendizagem aconteça no tempo e espaço da escola.

Concluimos então, apoiados em Tardif (2019) e no protagonismo daqueles que dessa pesquisa participaram, que a formação dos professores decorre de uma temporalidade, onde os saberes e o aprendizado do trabalho passam por uma trajetória, que perpassa pela história de vida e carreira, deles e daqueles que com eles aprendem.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carina Rafaela de. **Percepções dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as ações de formação continuada**. GT 08- Formação de professores. 36ª Reunião Nacional da ANPEd- 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

ALVES. Rubem. **Religião e Repressão**. São Paulo: Loyola-Teológica, 2005.

AMADOR, Judenilson Teixeira. **Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica**. 2019. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) \_ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio; SILVA, Marcelo Donizete; SILVA, Marilene do Carmo. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-38 set. /dez. 2019.

BARUFFI, Alaíde Maria Zabloski; PIRES, Caroline Stefanello. **Formação continuada: os programas oficiais e o avanço nos índices do IDEB em São Gabriel do Oeste-MS**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2. 2011. São Paulo: ANPAE.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar, n. 19. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Senado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 08 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **PNE** \_ Plano Nacional da Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB** – Leis de Diretrizes e Bases. Senado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 08 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. **PNAIC em ação** : Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016 Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/documento\\_orientador\\_2016.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf)>

>. Acesso em: 24 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de Fevereiro de 2013.** Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/acessoinformacao/institucional/legislacao/item/4306-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-4,-de-27-de-fevereiro-de-2013>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Base Nacional Comum- BNC\_ Formação Continuada. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CARDOZO, Lisliane dos Santos. Dimensões epistemológicas, metodológicas e formativas da pesquisa (auto) biográfica: formação de professores e identidade narrativa. In: REGINALDO, Peixoto (org.). **Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios.** Curitiba: Bagai, 2020, p. 133- 143. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books/about/FORMA%C3%87%C3%83O\\_INICIAL\\_E\\_CONTINUADA\\_DE\\_PROFE.html?id=Fs4REAAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&hl=pt-PT&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.br/books/about/FORMA%C3%87%C3%83O_INICIAL_E_CONTINUADA_DE_PROFE.html?id=Fs4REAAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=pt-PT&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true)>. Acesso em: 07 ago. 2022.

CASTRO, Mônica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. **Metodologia da pesquisa em educação.** Nova Iguaçu: Marsupial, 2013.

CEAFRO. Disponível em: <<https://www.es.gov.br/Noticia/governo-do-estado-lanca-programa-de-qualificacao-e-comissao-de-estudos-afro-brasileiros>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Arte de fazer.** 22. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHRISTIE, Agatha. **Seguindo a Correnteza,** L&PM POCKET Editores. 1948. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NjUxODI0/>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

DAVIES, Patrícia Ferreira. **As significações de docentes sobre a formação continuada.** 2020. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) \_ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede.** 35ª Reunião Anual da ANPEd. Porto de Galinhas -PE, GT 08- Formação de professores, 2012.

ESPÍRITO SANTO. Lei complementar nº. 074/2013, de 03 de dezembro de 2013.**PCCMPM\_ Plano de cargos e carreiras do magistério público de São Mateus.** São Mateus, 2013. Disponível em: <<http://www.camarasaomateus.es.gov.br/legislacao/53/Leis-Complementares>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. Coleção questões de nossa época, v. 6. São Paulo: Cortez, 2011.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FORMAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/formar/>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAMA, Ywanoska. **Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita**: elementos da formação continuada mobilizados por professores. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. GT 10- Alfabetização, Leitura e Escrita.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 17. n. 53, p. 721-737. 2017.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, Carlos Antônio. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GONTIJO; Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. In: GÓES, ANTUNES; COSTA (Org.) **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2019, p. 15-45.

GONÇALVES, Emerson Nunes da Costa. **Professoras alfabetizadoras e suas representações sociais de ensino de ciências: (re) construções por práticas formativas colaborativas**. 2020. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) \_ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/>>. Acesso em: 29 dez. 2022.

JESUS, Christiany Pratisoli Fernandes de; ROCHA, Sandra Mara Santana; PORTO,

Paulo Sérgio da Silva. A educação CTS/CTSA como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.12, jul. 2022. p. 134-153.

JESUS, Janinha Gerke de. Educação do campo e formação de professores: um diálogo com a dimensão sociológica. In: SILVA, Adenilde Stein (Org). **Educação do campo: saberes e práticas**. Vitória: EDUFES, 2012, p. 24-36.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

MARCONI. Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 537-571.

MEC. **EAD**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **PARFOR**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>>. Acesso em: 14 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **PIBID**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> . Acesso em: 25 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **PNAIC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36271>>. Acesso em: 05 de set. 2021.

\_\_\_\_\_. **UAB**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/uab>> . Acesso em: 25 set. 2021.

MENDONÇA, Rita de Cássia Araújo Alves. PASSEGGI, Maria da Conceição. Grupo reflexivo: um dispositivo pedagógico de formação em escola judicial. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 59-74.

MICOSSI, Milena Marques. **Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)\_ Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MINAYO, Cecília de Souza.(Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Coleção temas sociais 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994,

MONTEIRO, Marcia Helena Nunes. **Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem)\_

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**. v. 17, n. 48, out./dez. 2021, p. 60-77.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15- 34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.** Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./ jun. 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OPNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. Página inicial. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 28, jan. 2022.

PALAVRAS CANÔNICAS. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/palavra-canonica>> . Acesso em: 05 jan. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (Org). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3 e 4, 2005/2006, p. 5-24.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino; GALLEGOS, Rita de Cássia. Encruzilhadas e atravessamentos do tempo escolar pelos outros tempos sociais: uma discussão a partir de narrativas de professores na Ilha de Maré/Salvador-BA. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica**: questões de ensino e formação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 89-109.

PORTAL TRILHAS. Disponível em: <<https://portaltrilhas.org.br/kit>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

PREFES. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/laboratorio/banco\\_de\\_experiencias/avaliacao\\_e\\_resultados\\_educacionais/2006/SaoMateusES06.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/laboratorio/banco_de_experiencias/avaliacao_e_resultados_educacionais/2006/SaoMateusES06.pdf)> . Acesso em: 25 fev. 2022.

RAIMANN, Ari ; FERREIRA, Ana Kátia Assis. PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: a importância da formação de professores. **Laplage em Revista**. Sorocaba, vol.4, n.2, maio-ago. 2018, p.67-81 ISSN:2446-6220.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização**: um processo em construção. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e72722, 2021.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, 474-550, set/dez. 2007.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de educação articulado ao plano Nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44. p. 380-393, maio/ago. 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Livro eletrônico. 1,0 MB. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <[https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/ Metodologia\\_do\\_Trabalho\\_Cient%C3%ADfico\\_-\\_1%C2%AA\\_Edi%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_Antonio\\_Joaquim\\_Severino\\_-\\_2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/ Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SILVA, Roberta Miranda. **Formação continuada de professores**: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)\_ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SISLAME. Disponível em: <<https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/sislame.html>> . Acesso em: 02 abr. 2022.

SOARES, Ana Paula Peixoto; BARBALHO, Camila de Moraes. **Demandas para políticas curriculares de formação de professores no plano nacional de educação**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 12- Currículo. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020a.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020b.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo transitivo. In. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Coleção: Literatura e Educação. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2008, p. 29-34.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. v. 9, n. 52. jul/ago. 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**. n. 25, Jan/fev/Mar/abr, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão\_ narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. CORDEIRO, Verbena Maria Rocha Cordeiro. Ato de viver – Ato de contar: escritas de si, memórias e histórias de leitura nos rascunhos de mim. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto) biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 297-306.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica**: questões de ensino e formação.1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 131-148.

SOUZA, Rodrigo Matos de. SOUZA, Elizeu Clementino de. O fenômeno da escrita auto(biográfica): localizações teórico-históricas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto) biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p.173-184.

TANGRAM. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tangram>>. Acesso em: 05 mai. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 5ª reimpressão, 2019.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13. jan/fev/mar/abril, 2000.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. 1ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. 7ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2020.

Z Aidan, Samira; Souto, Kely Cristina Nogueira. Ampliando relações entre teoria e prática na formação docente: a disciplina ACPP como eixo da proposta do LASEB. In: DALBEN, Ângela Imaçulada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso (Org). **Formação Continuada de docentes da Educação Básica**: construindo

parcerias (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 211-222.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul. /set. 2017.

## APÊNDICE A – Declaração de Anuência



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS-ES  
Rua Duque de Caxias, 194 - Carapina  
CEP 29933-030 - São Mateus - ES  
TEL.: (27) 3767-8887 / 3767-8523  
E-mail: educacao@saomateus.es.gov.br

### DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que autorizamos a realização do projeto de pesquisa intitulada "A formação continuada e o fazer cotidiano da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, São Mateus-ES", com objetivo geral de analisar como as formações continuadas contribuem com o saber e o fazer no cotidiano docente alfabetizador no município de São Mateus, ES, sob a responsabilidade da mestranda Plenda de Jesus Faustino, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/UFES, orientada pela Profª. Drª. Andrea Brandão Locatelli, a realizar-se com os professores alfabetizadores vinculados a Rede Municipal de Ensino bem como o acesso aos documentos referentes a formação continuada e ao acompanhamento pedagógico do setor do Ensino Fundamental Anos Iniciais presentes na Secretaria Municipal de Educação.

**Termo de Compromisso:** Declaramos conhecer e cumprir os requisitos da Res. CNS 466/2012- CONEP-CNS-MS e suas complementares. Estamos cientes de que os dados coletados e a identidade dos participantes serão mantidos em absoluto sigilo, e autorizamos que tais dados sejam utilizados somente para a realização desse estudo e para publicações acadêmicas.

São Mateus, 07 junho de 2022.

  
Secretaria Municipal de Educação

Marilva Alves Chaves Silveira  
Secretaria Municipal de Educação  
Portaria 001/2022

**APÊNDICE B – Termo de Compromisso de Utilização de Documentos (TCUD)**

Universidade Federal  
do Espírito Santo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Termo de Compromisso de Utilização de Documentos (TCUD)**

Eu, Plenda de Jesus Faustino, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/UFES, no âmbito da pesquisa intitulada "A formação continuada e o fazer cotidiano da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, São Mateus-ES", comprometo-me com a utilização dos dados contidos nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, sob os cuidados da coordenação do setor Ensino Fundamental Anos Iniciais e Comissão de qualificação, a fim de obtenção do objetivo previsto de coleta de dados relacionadas a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores nos últimos anos.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados nos arquivos, bem como com a privacidade de seus conteúdos.

Esclareço que os dados a serem coletados se referem a Relatórios de visitas e acompanhamento pedagógico às escolas, Relatórios de formações e os registros de professores que participaram das formações continuadas no período de 2013 a 2021.

Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações, de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas.

Também tenho a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida.

Comprometo-me a apresentar, a qualquer tempo, todo o conteúdo da referida investigação à Secretaria Municipal de Educação, bem como a proceder sua publicidade em seus vários ambientes e nas escolas da rede, visando contribuir com as discussões que organizam a formação continuada no município.

São Mateus, 07 de junho de 2022.

Assinatura do pesquisador responsável

## APÊNDICE C – Questionário de pesquisa



### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: Formação Continuada e Professores Alfabetizadores

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES  
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica  
Projeto de Mestrado: A FORMAÇÃO CONTINUADA NO FAZER COTIDIANO DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, SÃO MATEUS-ES.  
Este é um questionário desenvolvido pela estudante Plenda de Jesus Faustino, do Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica (Ufes/Ceunes), sob Orientação da Professora Doutora Andrea Brandão Locatelli.

E-mail \*

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

#### Questionário para os professores alfabetizadores

Prezado (a) professor(a):

O objetivo deste questionário é obter informações sobre o (a) participante desse estudo e de sua experiência na prática docente. O foco é a Formação Continuada. Desta forma, solicito que considere sua atuação como professor(a) alfabetizador(a), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para respondê-lo. Não há perguntas certas ou erradas e suas respostas são confidenciais.

Agradeço a sua colaboração.

Plenda de Jesus Faustino - Pesquisadora

1. Gênero: \*

Masculino

Feminino

Outro

2. Idade

Múltipla escolha

- Entre 20 e 29 anos;
- Entre 30 e 39 anos;
- Entre 40 e 49 anos;
- Entre 50 e 59 anos
- Mais de 59 anos.
- Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

Respostas corretas (0 pontos) | Obrigatória

3. Formação Inicial \*

- Magistério
- Pedagogia
- Ambos os cursos de formação
- Outros

4. Curso de pós-graduação \*

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outros

## 5. Tempo de atuação no magistério \*

- Até 03 anos;
- De 04 a 06 anos
- De 07 a 10 anos;
- De 11 a 20 anos;
- Mais de 20 anos.

## 6. Tempo como docente na rede municipal de ensino de São Mateus-ES \*

- Até 03 anos;
- De 04 a 06 anos;
- De 07 a 10 anos;
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos.

:::

## 7. Tempo de atuação no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) \*

- Até 03 anos
- De 04 a 06 anos
- De 07 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

8. No ano letivo de 2022 está lecionando na rede municipal para a(as) turma(s) do Ciclo de Alfabetização ( múltipla resposta) \*

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- Outra

:::

9. Considera como relevante para o processo de construção do seu conhecimento profissional (múltipla resposta) \*

- O conhecimento construído na formação inicial
- O conhecimento construído ao longo da carreira
- O conhecimento construído na relação com os pares
- O conhecimento construído nas formações em contexto
- O conhecimento construído em formações fora do contexto de trabalho

10. Participou entre os anos de 2013 a 2021 dos processos formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação- SME (múltipla resposta): \*

- PNAIC- entre 2013 a 2018
- Ensino de Ciências no Ciclo de Alfabetização: Vivências e 'aprendências' na perspectiva CTSA (Ciência, ...
- Nas Trilhas do Paes - 2019
- Diretrizes operacionais para o uso de tecnologias educacionais na rede municipal de São Mateus: meto...
- Programa de Ensino em prática: construção de propostas para a efetivação do continuum curricular-2021;

11. Participa de Formação Continuada, prioritariamente, para \*

- Aperfeiçoar os conhecimentos docentes
- Favorecer a evolução na carreira
- Potencializar a integração com o grupo
- Não sabe responder o porquê da adesão à formação continuada
- Outros

12. Recursos metodológicos que mais atendem suas expectativas no momento da formação \*  
continuada, (múltipla resposta):

- Leituras compartilhadas
- Estudos teóricos
- Exposição dialogada
- Relatos de práticas
- Análise de procedimentos
- Análise de vídeos
- Planejamento de atividades
- Avaliação das atividades propostas.

:::

13. As Formações Continuidas as quais você participou pela SME, favoreceu a reflexão sobre a prática em sala de aula \*

- Sempre
- Muitas vezes
- Nem sempre
- Nunca

14. As Formações Continuada proposta nos últimos anos pela SME, contribuíram para o desenvolvimento dos seus conhecimentos como profissional e, por meio desse conhecimento, possibilitou mudança em sua prática pedagógica \*

- Sim, concordo plenamente
- Sim, concordo parcialmente
- Não, discordo
- Não, discordo plenamente

15. Você considera que a Formação inicial, Magistério e/ou Graduação, o preparou para alfabetizar? Por quê?

Texto de resposta longa

.....

16. O que é formação continuada para você?

Texto de resposta longa

.....

17. Aponte uma situação que você lembra de ter participado de uma Formação Continuada pela SME que te marcou. Como você se sentiu? Associe três palavras a essa situação. \*

Texto de resposta longa

.....

**APÊNDICE D – Autorização para realização da pesquisa****AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_ diretor(a) da escola \_\_\_\_\_, venho por meio desta informar que autorizo a pesquisadora Plenda de Jesus Faustino, aluna do Mestrado em Ensino na Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo – CEUNES, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “A formação continuada e o fazer cotidiano da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental em São Mateus/ES, no período de 2013 a 2022”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Andrea Brandão Locatelli.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12, de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da presente pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de ajuda na segurança e bem-estar.

São Mateus-ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

---

Diretor(a) da Escola

**APÊNDICE E –Termo de consentimento livre e esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (A) Senhor (a) \_\_\_\_\_ foi convidado (a) a participar da pesquisa “A formação continuada e o fazer cotidiano da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental em São Mateus/ES, no período de 2013 a 2022”, sob a responsabilidade de Plenda de Jesus Faustino, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo e os nomes serão fictícios, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Os dados da pesquisa serão analisados e armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a alfabetização, formação continuada de professores e práticas pedagógicas.

**Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:**

O (A) Sr. (a) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

**Esclarecimento de dúvidas:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Plenda de Jesus Faustino, no telefone (27) 99823-6864.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar desta pesquisa. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinado pela pesquisadora principal e rubricado em todas as páginas.

Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos, em favor da pesquisa, acima especificados.

São Mateus - ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

PARTICIPANTE DA PESQUISA

---

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

## APÊNDICE F– Roteiro da entrevista individual



Projeto de Mestrado: “A formação continuada e o fazer cotidiano da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental em São Mateus/ES, no período de 2013 a 2022”

Mestrando: Plenda de Jesus Faustino

### ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Orientações que devem ser repassadas aos entrevistados:

Se apresentar e relembrar o tema, objetivos e metodologia da pesquisa;

Agradecer a disponibilidade em participar da entrevista;

Retomar o Termo de consentimento Livre e Esclarecido;

Avisar que toda entrevista será gravada.

### APONTAMENTOS

Como foi sua inserção na Educação? Que caminhos você trilhou na sua carreira profissional?

Por que escolheu trabalhar com a docência no Ciclo de Alfabetização? Foi uma escolha ou uma circunstância?

Quais são suas expectativas ao ingressar em uma formação continuada?

Das expectativas relacionadas às formações continuadas que participou pela SME: O que foi concretizado? O que faltou?

A formação continuada contribuiu para as progressões das aprendizagens e dos conhecimentos como profissional?

Considerando a formação continuada como processo de reflexão e ressignificação de práticas, as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação/SME contribuíram na sua perspectiva para a constituição dos saberes e fazeres docentes?

Qual a relevância da formação continuada oferecida pela SME para a sua prática em sala de aula?

Durante a formação continuada houve modificação em ações de sua prática? Ainda as realiza?

Qual paralelo você faz do profissional que você é e que era partindo das nas formações continuadas?

Os conceitos/abordagens discutidos na formação continuada auxiliaram na reflexão sobre a prática? No caso de ter auxiliado, refletiram novas possibilidades de mediação que repercutem nas progressões das aprendizagens dos alunos e alunas?

Quais as ações/ orientações abordadas em formação continuada que você remete com frequência em suas aulas?

Como a prática pedagógica na escola, com os estudantes foi qualificada pela participação nos processos formativos?

## APÊNDICE G – Roteiro da entrevista em grupo



Projeto de Mestrado: “A formação continuada e o fazer cotidiano da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental em São Mateus/ES, no período de 2013 a 2022”

Mestrando: Plenda de Jesus Faustino

### ROTEIRO DA ENTREVISTA EM GRUPO

Orientações que devem ser repassadas aos entrevistados:

Explanar sobre o tema, objetivos e metodologia da pesquisa;

Agradecer a participar na entrevista e pesquisa;

Avisar que toda entrevista será gravada e transcrita.

### ELEMENTOS DE CONDUÇÃO DO DIÁLOGO

A Formação Continuada e sua importância

Formação Acadêmica e Profissional em sua carreira

Formação X Professor Alfabetizador

Formação Continuada na Municipalidade

Desafios e pontos positivos do processo formativo

Formações em sua prática cotidiana hoje

Processo formativo na última década

Formação Continuada X Prática Pedagógica

Aprendizagem do aluno, contribuições das formações

Expectativas de temáticas para próximas formações continuadas

## APÊNDICE H – Relato de Experiência



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisa: “A formação continuada e o fazer cotidiano da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental em São Mateus/ES, no período de 2013 a 2022”

Mestranda: Plenda de Jesus Faustino

### RELATO DE EXPERIÊNCIA

Professor Alfabetizador:

Data:

Professor, neste relato de experiência, inicie descrevendo seu papel como alfabetizador, sua inserção na Educação Básica e formação inicial e continuada presente em sua carreira. Depois, aponte os impactos e avanços que ficaram nítidos em sua prática alfabetizadora a partir das formações continuadas oferecidas pela SME nos últimos anos e da qual você participou.

Por fim, descreva em detalhes uma experiência/prática vivida em uma determinada turma de alfabetização e adotada a partir da(s) formação(ões) e suas contribuições em sua prática pedagógica alfabetizadora. Destaque as disciplinas, os conteúdos e as habilidades desenvolvidas com essa turma/grupo e o que vocês produziram. Para enriquecer o relato anexe fotos, se possível, durante a realização da prática desenvolvida: cartaz, jogos, sequência didática, plano de aula, caderno do aluno, apresentação num evento, etc. Não esqueça de registrar a turma e o ano referente a esse relato.