

RÔSILENE DE JESUS SANTOS FERREIRA

Teoria

Prática  
Docente

**O FORMADOR DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES EM CONTEXTO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA  
PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA:  
desafios na Rede Municipal de  
Ensino de São Luís - MA**

Reflexão

Criticidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

**RÔSILENE DE JESUS SANTOS FERREIRA**

**O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA:  
desafios na Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA**

São Luís

2025

**RÔSILENE DE JESUS SANTOS FERREIRA**

**O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA:  
desafios na Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito obrigatório para a obtenção do grau Mestre em Educação Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano.

São Luís  
2025

### Imagens da Capa:

Design criado por Ana Paula Silva Mendes no aplicativo Canva em assinatura privada com uso da imagem retirada do site

Disponível em <https://www.canva.com/design/DAG0vNO4s0k/bDH4iFA-EMDsgWUTPg3Neg/> A imagem representa um espaço formativo dando destaque ao formador de professores que busca mobilizar a reflexão e a criticidade dos docentes participantes a partir da relação teoria e prática.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira, Rôsilene de Jesus Santos.

O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA : desafios na Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA / Rôsilene de Jesus Santos Ferreira. - 2025.  
217 f.

Orientador(a): Hercilia Maria de Moura Vituriano.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís-ma, 2025.

1. Formador de Professores Alfabetizadores. 2. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. 3. Práticas de Formação. I. Vituriano, Hercilia Maria de Moura. II. Título.

**RÔSILENE DE JESUS SANTOS FERREIRA**

**O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA:**

desafios na Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para o título de Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano (Orientadora)**

Doutora em Educação-PPGEEB (UFMA)

**Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa**

(1ª Examinadora) Doutora em Educação-PPGE (UEMA)

**Profa. Dra. Nadja Fonseca da Silva**

(2ª Examinadora) Doutora em Educação-PPGE (UEMA)

**Prof. Dr. Samuel Luis Velazquez Castellanos**

(1º Suplente) Doutor em Educação – PPGEEB (UFMA)

**Profa. Dra. Edith Maria Batista Ferreira**

(2ª suplente) Doutora em Educação-PPGEEB UFMA)

Às professoras e professores alfabetizadores que diariamente assumem a responsabilidade de apresentar um mundo humanizado a partir da leitura, da escrita e dos números em suas salas de aula e especialmente às formadoras e formadores desses profissionais que atingem, muitas vezes, cinquenta vezes mais essa mesma responsabilidade através dos professores que formam.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus por ser tudo em minha vida. Aos meus pais, Dona Conceição Ferreira, exemplo de professora, mulher de força e fé inabaláveis que está sempre ao meu lado e Seu Dionísio Ferreira (em memória) que durante toda sua missão nesta vida não media esforços para que eu atingisse meus objetivos e que este, o mestrado, seria mais um a ser celebrado por ele.

Ao meu filho Marco Gabriel e neto Emenike Akiloan que são a razão para que eu busque sempre as maiores e melhores conquistas.

À minha irmã Roseane Ferreira, que é meu exemplo de professora e quem desde nossa tenra idade divide as alegrias e os desafios da formação e profissão docente.

Ao meu irmão Welberth Ferreira e sua esposa Suelen Ferreira pelo apoio e contribuição para minha aprovação, acesso e continuidade em minhas atividades acadêmicas.

Ao meu irmão, primo e amigo Edilson Lima pelos inúmeros momentos de divisão de tarefas para constituição deste texto.

Aos irmãos, Dionísio, Otávio, Raimunda e Welligton, de sangue e de coração, pela motivação, incentivo e grandes torcedores dessa jornada.

À minha orientadora Hercília Vituriano, que é um exemplo de ser humano, de fé inabalável e profissionalismo único, que muito contribui para me constituir como pesquisadora, e a ter um novo e melhor olhar como professora e formadora.

Ao professor Assis Cruz Nunes pela condução e dedicação ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB).

Aos professores da turma 2023 pelas aprendizagens e conhecimentos compartilhados.

Aos amigos da turma PPGEEB/2023 pela união, dedicação, alegria e antes de tudo cuidado uns com os outros nos momentos de desafios e vitórias de cada etapa desse processo.

À minha querida amiga Suzana, que diariamente divide comigo os desafios de ser mulher, mãe, profissional e estudante de mestrado, pelo compartilhamento de alegrias e frustrações, coragem e insegurança, risos e choros, mas acima de tudo, amizade e parceria nessa jornada.

Às minhas amigas do extinto, porém eterno, grupo do Núcleo de Alfabetização

(NALF) da SEMED-São Luís: Ruth-Ane, Rúbia, Raquel, Ivanilde, Edilene, Ana Flávia onde aprendi os primeiros passos do ser formadora e a busca em oferecer aos professores alfabetizadores uma formação humanizada e de qualidade, além de grandes incentivadoras para meu crescimento profissional e acadêmico.

Ao grupo de formadores da SEMED – SÃO LUÍS que sempre contribuem com suas experiências, conhecimentos e vivência diária no espaço trabalho.

À minha querida amiga Katia Cilene Amorim Gomes, por renunciar a seus momentos de lazer e descanso para contribuir com minha preparação para o processo seletivo do mestrado profissional e grande incentivadora do meu trabalho profissional e acadêmico.

Aos meus amigos e familiares que por muitas vezes tive que desistir de estar em suas companhias para seguir focada nos compromissos acadêmicos.

E por todos que direta ou indiretamente contribuíram e contribuem para que eu possa continuar seguindo essa trajetória acadêmica.

“O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca” (Francisco Imbernón).

## RESUMO

A pesquisa intitulada “O Formador de Professores Alfabetizadores em Contexto de Formação Continuada sob uma Perspectiva Crítico-Reflexiva: desafios na Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA” insere-se no campo do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O estudo desenvolve-se a partir da seguinte questão problematizadora: quais pressupostos teóricos e práticos podem subsidiar o trabalho dos formadores de professores alfabetizadores, a partir de uma concepção crítico-reflexiva de formação, no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA? A partir dessa questão, definiu-se como objetivo geral investigar, à luz dos pressupostos da concepção crítico-reflexiva de formação, as bases teóricas e práticas que subsidiam o trabalho dos formadores de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, visando à elaboração de um guia contendo procedimentos de formação continuada nesse contexto. Como objetivos específicos, propõe-se: **(i)** identificar, a partir do percurso histórico de implementação das políticas e programas de formação continuada para professores alfabetizadores, as implicações desses processos para a constituição identitária do profissional formador; **(ii)** situar, com base em uma concepção crítico-reflexiva de formação, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a atuação dos formadores de professores alfabetizadores na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís – MA; e **(iii)** produzir, de forma colaborativa, um guia contendo orientações teórico-metodológicas para a atuação dos formadores de professores alfabetizadores, fundamentado em uma concepção crítico-reflexiva de formação continuada no contexto da pesquisa. O percurso metodológico foi organizado da seguinte forma: quanto à natureza, a pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção em educação; a abordagem é qualitativa, e os procedimentos metodológicos fundamentam-se em uma pesquisa do tipo colaborativa. A fundamentação teórica baseia-se nos estudos de André (2016) e Imbernón (2011), que contribuem para a compreensão dos aspectos relacionados à formação continuada de professores e ao papel dos formadores. No que se refere aos saberes necessários à atuação dos formadores, recorrem-se às contribuições de Tardif (2014), Placco (2006), Vaillant (2003), Ghedin (2006), Pimenta (2006) e Vituriano (2007). Essas discussões são articuladas à concepção de formação continuada de professores alfabetizadores e à atuação dos formadores nesse contexto. As reflexões sobre alfabetização dialogam com estudos produzidos por Mortatti (2019), Smolka (2012), Soares (2018), entre outros autores. As considerações elaboradas no desenvolvimento desta pesquisa, corroboram com a perspectiva de que a constituição da identidade profissional do formador/a de professores/as alfabetizadores/as, no âmbito de uma concepção de formação continuada crítico reflexiva, passa necessariamente por processos que envolvem, uma sólida formação teórica que subsidie de forma consciente a sua atuação. Alinhado a este processo a construção de práticas formativas que possam contribuir para a efetivação das formações junto aos professores/as alfabetizadores/as apoiadas nessa concepção crítico-reflexiva. É necessário que os procedimentos metodológicos de formação se efetivem a partir de saberes teórico-práticos materializados por essa perspectiva, considerando que as práticas formativas revelam as bases teóricas que sustentam o próprio processo formativo.

**Palavras-chave:** Formador de Professores Alfabetizadores. Formação Continuada de Alfabetizadores. Práticas de Formação.

## ABSTRACT

The research entitled “The Trainer of Literacy Teachers in a Continuing Education Context under a Critical-Reflective Perspective: challenges in the Municipal Education Network of São Luís – MA” is situated within the scope of the professional master’s degree of the Graduate Program in Management of Basic Education Teaching at the Federal University of Maranhão (UFMA). The study is developed based on the following guiding research question: what theoretical and practical ASSUMPTIONS can support the work of trainers of literacy teachers, grounded in a critical-reflective conception of professional development, in the context of the Municipal School System of São Luís – MA? Based on this question, the main objective was defined as investigating, taking into account the assumptions of the critical-reflective conception of professional development, the theoretical and practical foundations that support the work of trainers of literacy teachers in the Municipal School System of São Luís – MA, with a view to developing a guide containing procedures for continuing professional development in this context. The specific objectives are: (i) to identify, based on the historical trajectory of the implementation of policies and programs for the continuing professional development of literacy teachers, the implications of these processes for the constitution of the professional identity of the trainer; (ii) to situate, based on a critical-reflective conception of professional development, the theoretical-methodological assumptions that guide the practice of trainers of literacy teachers in the Municipal Public School System of São Luís – MA; and (iii) to collaboratively produce a guide containing theoretical-methodological guidelines for the work of trainers of literacy teachers, grounded in a critical-reflective conception of continuing professional development within the context of the research. The methodological design was organized as follows: in terms of its nature, the study is characterized as educational intervention research; the approach is qualitative, and the methodological procedures are grounded in collaborative research. The theoretical framework is based on the studies of André (2016) and Imbernón (2011), which contribute to the understanding of issues associated with teachers’ continuing professional development and the role of trainers. Regarding the knowledge required for trainers’ professional practice, the contributions of Tardif (2014), Placco (2006), Vaillant (2003), Ghedin (2006), Pimenta (2006), and Vituriano (2007) are drawn upon. These discussions are articulated with the conception of continuing professional development of literacy teachers and the work of trainers in this context. Reflections on literacy engage in dialogue with studies by Mortatti (2019), Smolka (2012), Soares (2018), among other authors. The final considerations indicate that, for trainers to construct their professional identity within a conception of teachers’ continuing professional development from a critical-reflective perspective, it is necessary that methodological training procedures be grounded in theoretical-practical knowledge aligned with this perspective, considering that training practices reveal the theoretical foundations that sustain the formative process itself.

**Keywords:** Literacy Teacher Educator. Continuing Professional Development for Literacy Teachers. Training Practices.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Representação do Modelo da Formação Docente (MEF).....	52
<b>Figura 2</b> – Convergência de Perspectiva teóricas no modelo formativo.....	53
<b>Figura 3</b> - Fachada do prédio do Centro Avançado de Apoio ao Educador (CAAED).....	66
<b>Figura 4</b> - Fachada do prédio do Centro Avançado de Apoio ao Educador (CAAED).....	67
<b>Figura 5</b> – Sala de reunião.....	67
<b>Figura 6</b> – Reunião.....	78
<b>Figura 7</b> – 5ª Pauta formativa – Turma 1º .....	79
<b>Figura 8</b> – 6ª Pauta formativa – Turma 1º .....	80
<b>Figura 9</b> – Formação.....	80
<b>Figura 10</b> – Observação em sala de aula.....	81
<b>Figura 11</b> – 7ª Pauta formativa – Turma 1º Ano.....	82
<b>Figura 12</b> – 8ª Pauta formativa – Turma 2º Ano.....	83
<b>Figura 13</b> – 8ª Pauta formativa.....	83
<b>Figura 14</b> - 9ª Pauta formativa - Turma 2º Ano.....	84
<b>Figura 15</b> - Sugestão de atividade.....	85
<b>Figura 16</b> - Avaliação da 9ª formação Turma 2º Ano.....	85
<b>Figura 17</b> – Encontro com as colaboradoras da pesquisa.....	91
<b>Figura 18</b> – Capa do Produto da Pesquisa.....	93
<b>Figura 19</b> – Sumário Produto da Pesquisa.....	94
<b>Figura 20</b> – Práticas Formativas reflexivas.....	95
<b>Figura 21</b> – Para saber mais .....	96

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Trabalhos pré-selecionados sobre o Formador de Professores Alfabetizadores no período de 2019 a 2023.....	29
<b>Quadro 2</b> - Setores Diversos.....	68
<b>Quadro 3</b> – Formadoras.....	68
<b>Quadro 4</b> - Processo de construção da pesquisa colaborativa.....	73

## LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagens Baseadas em Problemas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAED	Centro Avançado de Atendimento ao Educador
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NALF	Núcleo de Alfabetização
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PSP	Professor Suporte Pedagógico
SD	Sequência Didática
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Luís

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: Pesquisas acadêmicas e políticas públicas como constituintes de sua identidade profissional.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e suas implicações para o profissional formador: o que revela a produção acadêmica na área?.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Programas nacionais de formação continuada de alfabetizadores: história e implicações para a atuação dos formadores neste contexto.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 Identidade do formador de professor e os saberes profissionais da docência.....</b>	<b>44</b>
<b>3. O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E A CONCEPÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: fundamentos e práticas formativas.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1 Fundamentos de uma formação continuada sob um enfoque crítico-reflexivo.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2 Os formadores de professores alfabetizadores e suas práticas formativas sob uma perspectiva crítico-reflexiva.....</b>	<b>56</b>
<b>4. A FORMAÇÃO CONTINUADA E O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS – MA: reflexões sobre o campo de pesquisa.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1 Caracterização do Centro Avançado de Apoio à Educação (CAEED): Ações, atribuições e documentos que norteiam o trabalho do Formador de Professores Alfabetizadores .....</b>	<b>61</b>
<b>4.2 Metodologia da Pesquisa.....</b>	<b>70</b>
<b>4.3 Análise e interpretação dos dados.....</b>	<b>87</b>
<b>4.4 Guia de orientações ao formador de professores alfabetizadores sob uma prática crítico-reflexiva.....</b>	<b>92</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>108</b>

<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO CENTRO AVANÇADO DE APOIO À EDUCAÇÃO (CAAED).....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE C - MEMORIAL NARRATIVO REALIZADO COM AS FORMADORAS COLABORADORAS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DAS SESSÕES REFLEXIVAS REALIZADAS COM AS FORMADORAS COLABORADORAS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DAS PAUTAS FORMATIVAS ELABORADAS COM AS FORMADORAS COLABORADORAS.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE F - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA ELABORADA COM AS FORMADORAS COLABORADORAS PARA PREENCHIMENTO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE G - GUIA DE ORIENTAÇÕES DO FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOB UMA PRÁTICA CRÍTICA REFLEXIVA.....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>209</b>
<b>ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO ...</b>	<b>210</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (TCLE).....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DAS IMAGENS INTERNAS DO CENTRO AVANÇADO DE APOIO À EDUCAÇÃO.....</b>	<b>212</b>
<b>ANEXO D – INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA UTILIZADO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS-SEMED.....</b>	<b>213</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O profissional formador de professores possui relevância significativa no contexto escolar, uma vez que é o responsável pela circulação e mobilização dos conhecimentos teóricos e práticos nos espaços formativos destinados aos docentes. Cabe a esse profissional agregar, ampliar e ressignificar tais conhecimentos, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica de qualidade.

Nesse sentido, à medida que os saberes do formador de professores ganham notoriedade, torna-se fundamental ampliar as discussões acerca da função de quem forma o professor no contexto da formação continuada. Para que o espaço formativo se constitua como um ambiente dialógico de ação–reflexão–ação, ele deve ser permeado por discussões sobre a prática pedagógica, nas quais o saber do professor esteja intrinsecamente articulado ao saber do formador. Segundo Vaillant (2003), o formador é sinônimo de professor, isto é, embora esses profissionais desempenhem atividades e funções distintas, ambos desenvolvem a mesma ação fundamental: o ensino voltado para a aprendizagem o formador ensina o professor, e o professor ensina o aluno.

Diante disso, se faz necessário expandir discussões sobre a própria qualidade da formação continuada, pois somente haverá qualidade na escola se a formação, enquanto uma das frentes de investimento, também ocorrer de modo qualitativo. Nesse processo, o professor deve ter a oportunidade de discutir e refletir sobre as diversas circunstâncias e contextos em que se desenvolvem o ensino e a aprendizagem, e ao formador, enquanto profissional responsável pela condução desses momentos, cabe promover um ambiente propício para que o professor possa expressar ideias bem como elaborar e reelaborar conhecimentos.

Segundo Imbernón (2011), a formação continuada possibilita a reflexão e a transformação da prática docente a partir desse movimento reflexivo, tornando o professor mais seguro em suas ações, na medida em que favorece a construção de saberes contextualizados, críticos e articulados às demandas reais do cotidiano escolar. Sendo assim,

a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (Imbernón, 2011, p. 51).

É importante ter clareza de que defender a formação implica compreender qual concepção formativa pode se constituir como viável em um contexto educacional comprometido com a promoção da cidadania e com o desenvolvimento de um pensamento inovador. Neste estudo, assumimos como concepção de formação a reflexão crítica sobre a prática, isto é, uma formação que viabilize a constituição do professor pesquisador, capaz de compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las (André, 2013), modificando suas próprias práticas e potencializando o desenvolvimento das aprendizagens das crianças que atende.

Coadunamos com a posição de Pimenta (2006) ao afirmar que a reflexão é um atributo inerente aos seres humanos. Nesse sentido, ao se trabalhar com o profissional professor, os currículos de formação devem favorecer o desenvolvimento da capacidade reflexiva, de modo a torná-lo mais bem preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente (Pimenta, 2006, p. 39). Isso porque se trata de um profissional cujo objetivo é formar outro sujeito, no caso a criança, para a convivência e a participação social, considerando que, mesmo em tenra idade, as crianças influenciam e são influenciadas pelas experiências e reflexões que vivenciam em seu processo formativo.

Nesse contexto, ao abordarmos o trabalho do professor alfabetizador assim comumente denominado o docente que atua nos primeiros anos da escolarização, tendo como foco principal o ensino da língua, torna-se fundamental que esse profissional desenvolva com seus estudantes ações voltadas não apenas ao domínio das competências e habilidades de leitura e escrita, mas também ao acesso a conhecimentos das demais áreas do saber, os quais contribuirão para sua atuação crítica e consciente na sociedade, conforme expresso na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2023).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética [...]de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. (Brasil, 2023)

Alfabetização e letramento são termos discutidos por Soares (2021) sob os quais a autora pontua que estes são

processos cognitivos e linguísticos, distinto, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A

alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2021 p 27)

Smolka (2012) afirma que a alfabetização vai além da aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, pois implica a constituição de sentidos. A autora considera que

[...] a alfabetização implica leitura e escritura como momento discursivo [...] o processo de aquisição [da alfabetização] também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação. (Smolka, 2012 p. 35)

Nesse sentido, pensar o trabalho do professor que desenvolve uma alfabetização voltada à formação de estudantes capazes de mobilizar habilidades e competências para interagir na sociedade vai além do ensino de signos e códigos. Tal prática exige saberes pedagógicos que possibilitem às crianças apropriarem-se de elementos culturais indispensáveis ao seu processo de humanização (Dangió & Martins, p. 152).

Para Mortatti (2019), é necessário lançar um olhar mais cuidadoso sobre o profissional que ensina a ler e a escrever, considerando que essa é uma função fundamental para a inserção e a permanência do indivíduo em uma sociedade culturalmente organizada. Segundo a autora,

O processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização escolar - continua a representar, para a grande maioria dos brasileiros, o portal de acesso ao mundo público da cultura escrita[...]. (Mortatti, 2019 p. 49)

Entendemos que, dentre as variáveis que interferem na prática pedagógica do professor alfabetizador, destaca-se a garantia de espaços formativos que possibilitem a compreensão dos processos de alfabetização das crianças. Esses processos envolvem conteúdos e procedimentos específicos da prática alfabetizadora, elementos que se articulam diretamente à atuação do formador à frente desses espaços.

Estudos como os de Altet, Perrenoud e Paquay (2003) evidenciam a importância da profissionalização dos formadores de professores em outros países, ao mesmo tempo em que apontam o caráter ainda superficial e pouco debatido desse tema no âmbito das produções acadêmicas. Os autores ressaltam que, embora exista uma diversidade de profissionais cujas atividades e competências os aproximam da identidade de formadores

de professores, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a consolidação dessa profissão, em razão da variedade e da heterogeneidade dos perfis formativos.

Vituriano (2008) destaca que a formação de professores assumiu centralidade e relevância tanto nos meios acadêmicos quanto nos governamentais; contudo, a questão específica dos formadores permanece, em grande medida, em suspenso, revelando, inclusive, certa incompreensão acerca de seu papel. Diante desse cenário, questiona-se o motivo da pouca atenção conferida à temática dos formadores de professores.

Compreendemos que a definição do papel do formador está relacionada, entre outros aspectos, à clareza quanto aos elementos constitutivos da formação. Para organizar e desenvolver uma formação continuada de qualidade destinada a professores, o formador necessita mobilizar um conjunto de saberes que possibilite ao docente refletir sobre si mesmo e sobre as ações que desenvolve em sua prática pedagógica.

Entre esses saberes, destacam-se: o conhecimento sobre o adulto professor e suas necessidades de aprendizagem para o trabalho; os conteúdos específicos da prática pedagógica neste estudo, aqueles relacionados aos pilares que orientam o trabalho do alfabetizador; bem como os processos metodológicos e os procedimentos formativos coerentes com a concepção de formação que fundamenta sua atuação. Tais atributos são considerados primordiais para o exercício qualificado da função formadora. Placco (2006) reforça ainda que

estar diante de um grupo em formação, exige do formador conviver com dificuldades e rupturas próprias à relações interpessoais e aos processos grupais. As resistências e adesões estão presentes e criam oportunidades ou impasses que levam o grupo a avançar ou regredir (Placco, 2006 p. 85)

Foi participando ativamente de eventos e espaços formativos na área de alfabetização, uma vez que atuávamos como professora alfabetizadora da rede municipal de ensino, que vieram as constantes inquietações e reflexões quanto às ações realizadas pelos profissionais que conduziam as formações. Nos questionávamos sobre seus encaminhamentos durante a formação, sobre os conteúdos abordados, sobre sua habilidade em mobilizar e engajar o grupo de professores em formação no processo de estudo.

A partir dessas observações, constatamos a importância do formador como um dos elementos fundamentais para o bom andamento da formação e, conseqüentemente, o quanto é essencial que esse profissional tenha clareza sobre sua função e suas

atribuições. Tal clareza contribui para o desenvolvimento de um trabalho formativo junto a grupos de professores que buscam alternativas para enfrentar os desafios do cotidiano escolar ou construir novas e melhores perspectivas para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, especialmente na área da alfabetização, campo no qual sempre estivemos profissionalmente envolvidas.

Entre reflexões e percepções, sentimos a necessidade de compreender mais profundamente esse universo de atuação dos formadores de professores nos espaços de formação continuada, em especial dos formadores de professores alfabetizadores. Isso se deve ao fato de que foi nesse contexto que vivenciamos experiências formativas mais significativas inicialmente como alfabetizadora, na condição de professoras em formação, e, posteriormente, como formadora de professores alfabetizadores.

Essas experiências, sem sombra de dúvidas, nos conduziram, ao longo do tempo, à delimitação do objeto de estudo em questão que se desdobrou nesta pesquisa. Assim o que investigamos tem relação direta com a nossa experiência profissional na rede Municipal de São Luís-MA. Em momentos como professora alfabetizadora e em um período mais longo e recente como formadora de professores alfabetizadores.

Esse olhar investigativo e curioso nos impulsionava, como profissional da educação básica a buscar constantemente por momentos de qualificação e aperfeiçoamento profissional. Na própria rede municipal de ensino nos deparamos com inúmeras situações formativas e desafiadoras. Um exemplo disso foi a oportunidade de integrar o **Projeto Escolas Sonhos do Futuro**<sup>1</sup>, que reuniu, por livre adesão, um grupo de professores interessados em desenvolver pesquisas em seus espaços de trabalho, com vistas à promoção de mudanças positivas para a escola, para os estudantes e, conseqüentemente, para o próprio professor-pesquisador.

Participar do Projeto *Sonhos do Futuro* constituiu um marco em nossa trajetória enquanto professora e pesquisadora. Desenvolvíamos nossas pesquisas nas nossas próprias salas de aula e participávamos de momentos formativos presenciais, nos quais o grupo se reunia para compartilhar frustrações e desafios, mas também alegrias e descobertas vivenciadas ao longo do processo investigativo. Mediados pela professora Dra. Célia Linhares, refletíamos coletivamente sobre possíveis caminhos e soluções para

---

<sup>1</sup> Linhares, Celia Frazão Soares (org.). Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão. In: O projeto Escola Sonhos do Futuro e a palavra de quem o vai construindo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

os desafios enfrentados, ao mesmo tempo em que nos contagiávamos com o entusiasmo daqueles que apresentavam avanços e conquistas em suas investigações.

A formadora mediadora, com seu olhar atento a cada relato, sua vasta experiência profissional e acadêmica e, sobretudo, sua sensibilidade acolhedora, nos auxiliava na construção de novos caminhos, na ampliação de possibilidades e, acima de tudo, nos fazia acreditar em nossas potencialidades e reconhecer nossa responsabilidade diante de nossos alunos.

A participação em grupos como este, além de nos favorecer a reflexão, a formação e a autoformação, aliada ao compromisso com a transformação da própria prática docente, resultou no convite para integrarmos, em 2017, o grupo de formadoras do então instituído Núcleo de Alfabetização (NALF) da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), no estado do Maranhão.

Vinculado à Superintendência da Área de Ensino Fundamental (SAEF), esse grupo – NALF - tinha como objetivo assegurar o acompanhamento das ações didático-pedagógicas nas turmas de 1º e 2º ano, com foco no processo de alfabetização, além de contribuir para o fortalecimento da política de alfabetização da Rede Pública Municipal. Tal atuação estava respaldada por meio da Portaria nº 317/2016, publicada no Diário Oficial do Município de São Luís, que atribuía ao Núcleo a função de “promover e realizar ações formativas para os profissionais da educação que atuam no Ciclo de Alfabetização” (São Luís, 2016, s/p).

Além desse Núcleo, que no período de 2017 a 2021 se dedicava especificamente ao atendimento das demandas relacionadas às salas de alfabetização e ao processo formativo dos professores que nelas atuavam, a Rede Municipal conta ainda com uma Política de Alfabetização, materializada em documento oficial que norteava:

ações didático-pedagógicas de alfabetização e letramento a serem desenvolvidas pelos professores e professoras alfabetizadores (as) nas escolas da Rede. O referido documento tem como principal objetivo apoiar a gestão da escola – aqui entendida como o coletivo de profissionais gestores, coordenadores pedagógicos e professores - no exercício de democratização da escola pública de qualidade, que tem como centralidade o estudante e seu processo de aprendizagem. (São Luis, 2014, p. 5)

O referido documento apresenta elementos que visam consolidar e unificar o trabalho dos profissionais que atuam com turmas de alfabetização, considerando o

estudante e seu processo de alfabetização e letramento como centralidade da ação pedagógica (São Luís, 2014, p. 5).

Os profissionais que exercem a função de formadores de professores da Rede Municipal de Ensino de São Luís são, em sua origem, docentes que atuam em sala de aula e que se destacam pela participação ou apresentação de trabalhos desenvolvidos com e por seus estudantes, bem como, aqueles cujas turmas obtiveram melhores desempenhos em avaliações internas e/ou externas<sup>2</sup>. Esses professores são, então, escolhidos e convidados pela gestão municipal a assumir a função de formador, passando a integrar, assim como em sua trajetória docente, uma ocupação que, para Tardif (2001), significa:

“[...]se remeter a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação, mas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, são normas não necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e na experiência de trabalho (Tardif, 2001 p. 80).

Outro documento que orienta o trabalho da Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e do então Centro de Formação (CEFE) conforme registrado no XXIX Diário Oficial do Município, de 24 de abril de 2002, p. 13, atualmente denominado Centro Avançado de Apoio ao Educador (CAAED), é a Política de Formação Continuada. Destaca-se que esse documento foi organizado no ano de 2014 e apresentado aos demais setores da Secretaria para apreciação, contribuição e possível reformulação, o que, contudo, não ocorreu, permanecendo em vigor, até o presente momento, em sua versão original.

A Política de Formação Continuada atribui ao Professor Suporte Pedagógico (PSP), anteriormente denominado coordenador pedagógico, a responsabilidade de promover momentos formativos nos espaços escolares, estabelecendo diretrizes gerais para as ações de formação. Entretanto, o documento não apresenta orientações específicas no que se refere ao trabalho com professores alfabetizadores, aspecto que consideramos essencial para a efetivação do processo de alfabetização das crianças,

---

<sup>2</sup> Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) e Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) entre outras.

uma vez que, conforme afirma Mortatti (2019, p. 73), “não há aprendizagem da leitura e da escrita sem ensino e nem, portanto, sem professor competente para tal”.

Entendemos que a formação continuada desenvolvida no espaço escolar contribui significativamente para a construção da identidade da própria escola e para o fortalecimento do coletivo docente que compartilha a mesma realidade, promovendo a corresponsabilidade pelo e no espaço de atuação, conforme destaca Imbernón (2011):

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas [...] Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças... (Imbernon, 2011, p. 85)

Em contrapartida, defendemos uma concepção de formação que busque ampliar as discussões do interior da escola para além de seus muros, pois, segundo Liberali e Haydn (2015),

propor uma formação de professores pautada em uma perspectiva crítica, considera-se os sentidos e os significados do coletivo, respeitando as subjetividades dos sujeitos. Desse modo, o movimento de compartilhar ideias propicia transformações entre o coletivo e o individual, gerando novos sentidos (Liberali; Haydn, 2015, p. 71)

Diante disso, a formação continuada em rede possibilita a construção de um trabalho articulado em todo o sistema de ensino, fortalecendo as trocas de experiências entre diferentes contextos escolares. Ao reunir professores que atuam em um mesmo ano de escolarização, ainda que em realidades distintas, esse modelo formativo contribui para a reflexão coletiva e para a aprendizagem mútua, na busca compartilhada por estratégias de enfrentamento dos desafios vivenciados e pelo alcance de objetivos comuns, mesmo em diferentes espaços de atuação.

Assim, as inquietações e experiências vivenciadas nos espaços formativos de professores alfabetizadores, já no exercício da função de formadora, aliadas à participação em grupos de pesquisa que discutem a formação de professores com foco na alfabetização de crianças, impulsionaram-nos a investigar o trabalho do formador de professores alfabetizadores. Compreender como se organiza a formação continuada em serviço, de modo a atender às expectativas profissionais e pessoais do docente que atua na alfabetização de crianças nos anos iniciais da escolarização, bem como identificar os

saberes necessários para a condução de uma formação fundamentada teoricamente, tornaram-se motivações centrais desta pesquisa.

Diante do exposto, identificamos a necessidade de instrumentalizar o trabalho do formador de professores na Rede Municipal de Ensino de São Luís, por meio de discussões, estudos e espaços formativos que qualifiquem a atuação desse profissional responsável pela formação dos docentes que atuam nas salas de alfabetização. Tal necessidade se justifica, sobretudo, pela ausência de um documento específico que estabeleça diretrizes para o trabalho do formador de professores alfabetizadores, considerando as particularidades desse grupo e a relevância das discussões em rede sobre os desafios, problemáticas e possibilidades presentes nas turmas de alfabetização.

Nesse sentido, esta investigação partiu da seguinte problematização central: **que saberes teórico-práticos podem subsidiar a organização do trabalho dos formadores de professores alfabetizadores, e sua constituição profissional, a partir de uma concepção crítico-reflexiva de formação continuada, no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA?**

Para aprofundar a compreensão dessa problemática central, foram formuladas as seguintes questões norteadoras:

- Quais as implicações das políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores para a construção da identidade profissional dos formadores nesse processo?
- Quais pressupostos da concepção crítico-reflexiva de formação podem subsidiar a atuação dos formadores de professores alfabetizadores no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA?
- Como elaborar, de forma colaborativa, um guia com procedimentos metodológicos de formação continuada que subsidie o trabalho dos formadores de professores alfabetizadores, com base em uma concepção crítico-reflexiva de formação, no contexto da pesquisa?

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo geral: **investigar, a partir dos pressupostos da concepção crítico-reflexiva de formação, bases teóricas e práticas que subsidiem o trabalho dos formadores de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, visando à elaboração de um guia contendo procedimentos de formação continuada nesse contexto.**

Como desdobramento do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, a partir do percurso histórico de implementação das políticas e programas de formação continuada para professores alfabetizadores, as implicações para a constituição identitária do profissional formador nesse contexto;
- Situar, com base em uma concepção crítico-reflexiva de formação, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a atuação dos formadores de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA;
- Produzir, de forma colaborativa, um guia contendo orientações teórico-metodológicas para a atuação dos formadores de professores alfabetizadores, fundamentado em uma concepção crítico-reflexiva de formação continuada, no contexto da pesquisa.

Desse modo, realizamos um recorte teórico-discursivo que aprofunda a importância da formação continuada de professores e o papel do formador nesse processo, discutindo sua materialização em contextos de formação continuada de professores alfabetizadores. Tal discussão considera nossa experiência profissional e busca construir bases para a proposição de uma prática formativa voltada à formação de formadores de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de São Luís.

Para fundamentar esta investigação, apoiamos-nos nos estudos de André (2013), Mortatti (2019), Tardif (2014), Imbernón (2011), Vituriano (2007), Placco (2006), Vaillant (2003), Ghedin (2006), Pimenta (2006), entre outros autores que dialogam com a temática da formação de professores e da prática reflexiva.

Em consonância com as exigências dos mestrados profissionais, conforme a Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), elaboramos, em colaboração com os participantes da pesquisa, um produto educacional. Tal produção atende ao rigor científico requerido, na medida em que mobiliza procedimentos e métodos capazes de gerar resultados válidos e confiáveis sobre o fenômeno investigado, contribuindo para a mudança qualitativa dos sujeitos envolvidos no processo formativo (Pereira, 2019, p. 19).

A pesquisa envolveu quatro formadoras de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, que atuam em espaços formativos ofertados pela SEMED, por meio do Centro Avançado de Apoio ao Educador (CAAED), local em que se

desenvolveu a investigação. Buscou-se, nesse contexto, compreender com maior profundidade o fazer pedagógico das formadoras participantes.

Para melhor compreensão do percurso investigativo, esta dissertação foi organizada em seções, assim distribuídas: a primeira seção corresponde à introdução, na qual apresentamos a relevância do estudo, a caracterização e delimitação do objeto de pesquisa, o embasamento teórico, a metodologia adotada e a organização do texto dissertativo, com o objetivo de situar o leitor acerca do percurso desenvolvido.

Na segunda seção discutimos sobre o formador de professores e a formação continuada como elementos que se articulam na constituição da identidade profissional desse sujeito. Essa seção subdivide-se em três subseções que iniciam por uma análise de quatro pesquisas, em nível de dissertação, que abordam o profissional formador de professores, a formação continuada e as práticas formativas, evidenciando discussões no campo acadêmico e os aspectos que demandam aprofundamento acerca do tema, em continuidade apresentamos um percurso histórico das políticas públicas voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, destacando seus impactos na constituição da identidade profissional dos formadores nesse contexto e finalizamos as subseções apresentando um recorte teórico sobre os saberes necessários à atuação do formador de professores alfabetizadores visando contribuir com discussões em torno dos desafios e dos conhecimentos que devem ser abordados no âmbito das reflexões sobre a atuação deste sujeito, por entendermos que uma formação continuada de qualidade passa por formadores bem formados e valorizados enquanto profissionais.

A terceira seção aborda os saberes e práticas que se constituem como base para a formação do profissional formador de professores alfabetizadores em contextos de formação continuada, sob uma perspectiva crítico-reflexiva. Divide-se em duas subseções: a primeira apresenta o aporte teórico da formação continuada nessa perspectiva, e a segunda discute possibilidades de práticas formativas alinhadas a esse enfoque.

A quarta seção organiza-se em duas subseções: a primeira apresenta dados e documentos levantados no campo da pesquisa, que contribuíram para a constituição do formador de professores alfabetizadores na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís – MA; a segunda discute o percurso histórico e a organização do processo formativo ofertado aos profissionais da Rede.

Na quinta seção, desenvolvemos a tessitura metodológica, caracterizando o local da pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos de análise e interpretação dos dados. Esta seção encerra-se com a apresentação do produto educacional intitulado **Guia de orientações ao formador de professores alfabetizadores sob uma prática crítico-reflexiva**, elaborado de forma colaborativa com as formadoras participantes da pesquisa, seguida da apresentação dos anexos e apêndices.

Finalizamos esta pesquisa almejando que o seu alcance possa contribuir para a atuação do formador de professores, no campo dos fundamentos da concepção crítico-reflexiva na dimensão teórica e prática, oferecendo subsídios que orientem o trabalho do formador de professores no âmbito dos espaços de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de São Luís, contexto da nossa atuação profissional e do desenvolvimento desta pesquisa, bem como, em outros espaços formativos.

Almejamos que à luz de uma concepção crítico-reflexiva de formação continuada, os professores alfabetizadores possam refletir sobre suas práticas e desenvolver ações pedagógicas que promovam, além da efetiva alfabetização dos estudantes nos anos iniciais da escolarização, que possam nesse processo, construir a sua identidade profissional a qual julgamos necessária e urgente em um momento em que a formação docente ganha destaque e importância no âmbito da qualidade educacional.

## **2 O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: Pesquisas acadêmicas e políticas públicas como constituintes de sua identidade profissional**

Esta seção aborda aspectos relacionados à constituição da identidade do formador de professores alfabetizadores, a partir da análise de pesquisas acadêmicas que tratam do objeto deste estudo e da formação continuada de professores alfabetizadores como elementos fundamentais para compreender como essa temática vem ganhando destaque no cenário educacional, bem como a relevância da função desse profissional no âmbito da formação continuada docente. Para tanto, a seção foi organizada em três subseções.

A primeira subseção sistematiza questões referentes à formação continuada de professores alfabetizadores e suas implicações para a constituição profissional dos formadores desses docentes, a partir de uma revisão de literatura realizada por meio da consulta a estudos já concluídos na área de investigação.

Na segunda subseção, busca-se contextualizar historicamente as concepções de formação continuada de professores alfabetizadores que foram sendo implantadas no cenário educacional brasileiro e que repercutiram na constituição profissional do formador desses professores. Tais concepções influenciaram e ainda influenciam suas ações formativas e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas dos docentes.

Dando continuidade às discussões sobre o processo de constituição profissional do formador de professores e sobre os saberes que se espera que esse profissional possua, considerando os saberes da docência, a terceira subseção apresenta destaques teóricos acerca do profissional formador, bem como das ações e atribuições que se revelam em suas práticas formativas, a partir das concepções que as fundamentam.

Com isso, pretende-se compreender como o profissional responsável por conduzir os espaços formativos constrói sua identidade, sem desconsiderar as ações propostas por políticas públicas ou por instituições parceiras, mas apropriando-se delas de forma crítica, avaliando os possíveis benefícios de sua implementação. Defende-se, assim, que, quando o formador possui clareza sobre suas concepções e atribuições, sua atuação pode assumir um caráter político e transformador da sociedade.

## **2.1 A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e suas implicações para o profissional formador: o que revela a produção acadêmica na área?**

Com o objetivo de identificar estudos acadêmicos que abordassem a temática proposta, selecionamos, por meio de uma revisão de literatura, quatro dissertações publicadas nos últimos cinco anos, disponíveis na Plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Tal levantamento teve como finalidade ampliar as discussões acerca do objeto deste estudo.

Como descritores de busca, foram definidos: formador de professores alfabetizadores; formação continuada de alfabetizadores na perspectiva crítico-reflexiva; e práticas de formação para professores alfabetizadores.

Os textos acadêmicos selecionados forneceram subsídios importantes para a delimitação dos caminhos investigativos adotados nesta pesquisa, uma vez que, ao tratarmos do formador de professores alfabetizadores, lidamos com um campo de estudos que evidencia a alfabetização como um dos temas mais complexos da relação problemática entre educação e modernidade (Mortatti, 2019).

Para uma melhor sistematização e compreensão do levantamento realizado, os estudos selecionados serão apresentados em um quadro síntese, no qual se destacam os seguintes elementos: título da dissertação, autor, ano de publicação, programa de pós-graduação, instituição, objetivo e principais conclusões.

**Quadro 1** - Trabalhos pré-selecionados sobre o Formador de Professores Alfabetizadores no período de 2019 a 2023.

Título do trabalho / Autor	Programa / Instituição / Ano	Objetivo	Conclusões
Formador de professores alfabetizadores: exercício profissional a partir da identidade docente Neuza Inácio da Silva	PPGE/UEMS 2019	Aprofundar estudos que subsidiem a atuação do formador de professores alfabetizadores, com foco nas identidades profissionais constituídas nas relações entre formador e professores alfabetizadores.	Formadores e professores alfabetizadores expressam suas identidades profissionais nas relações, interlocuções e práticas compartilhadas, evidenciadas nos relatos de experiências, mediações formativas e momentos de reflexão coletiva.
A coordenação pedagógica como assessoria de formação continuada: o pensar e o agir na proposição de ações formativas na escola Alexandrina Colins Martins	PPGEEB/UFMA 2020	Desenvolver uma intervenção pedagógica colaborativa por meio de um curso de formação continuada para coordenadores pedagógicos de escolas públicas municipais de São Luís.	O percurso formativo possibilitou a apropriação de fundamentos teórico-metodológicos relevantes para a proposição de ações formativas no contexto escolar.

A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e o assessoramento em formação permanente na escola: tecendo proposições Leila Fernanda Mendes Everton Rego	PPGEEB/UFMA 2020	Analisar os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica para afirmar sua identidade profissional como assessora de formação permanente.	Evidenciou-se a necessidade de maior investimento institucional na formação permanente do coordenador pedagógico enquanto formador de professores.
Formação continuada: contributos para a reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores Marli de Lourdes Sousa Silva	PPGE/UFPI 2022	Investigar os contributos da formação continuada para a reelaboração da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras em Altos-PI.	Destacam-se o investimento financeiro, os princípios orientadores da política de formação continuada e as contribuições do PNAIC para a reconstrução das práticas pedagógicas.

**Fonte:** Dados sistematizados pela pesquisadora (2024).

Ao analisar as pesquisas selecionadas, constatamos que elas contribuem significativamente para esta investigação ao apresentarem reflexões consistentes sobre a importância da formação continuada de professores e sobre o papel dos formadores, tanto no contexto escolar quanto no âmbito das redes de ensino. Esses estudos nos direcionam à busca de novos elementos, bem como, à ampliação daqueles já apresentados em suas análises, considerando a complexidade e a abrangência da temática investigada.

Na pesquisa realizada por Neuza Inácio da Silva, intitulada *Formador de professores alfabetizadores: exercício profissional a partir da identidade docente*, a autora, ao analisar as relações estabelecidas entre o formador e o professor alfabetizador, traz contribuições relevantes para este estudo. As conclusões de sua investigação indicam que é nas interações construídas nos espaços formativos que esses profissionais

constituem suas identidades, sendo as práticas desenvolvidas nesses momentos fundamentais para que o professor reflita criticamente sobre o seu fazer pedagógico.

Aspectos igualmente importantes acerca do papel do formador são evidenciados no trabalho *A coordenação pedagógica como assessoria de formação continuada: o pensar e o agir na proposição de ações formativas na escola*, de autoria de Alexandrina Colins Martins. Nesse estudo, a autora apresenta uma proposição centrada no conteúdo da formação, ao destacar como objetivo geral o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica colaborativa junto às coordenadoras participantes, por meio de um curso de formação continuada destinado a coordenadores/as pedagógicos/as de escolas públicas municipais de São Luís, com foco nos conteúdos formativos.

Ao discutir aspectos fundamentais da formação continuada de professores, como a oferta de cursos específicos para coordenadores pedagógicos com ênfase nos conteúdos, o estudo sinaliza um ponto relevante para ampliação desta pesquisa. Consideramos que, além do conteúdo da formação continuada, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre os procedimentos formativos, articulando-os a uma concepção crítica e reflexiva de formação docente.

Diante dessas duas primeiras pesquisas, constatamos a relevância de estudos que evidenciem o formador de professores como um profissional que possibilita o desenvolvimento profissional docente ao organizar e ofertar práticas formativas alinhadas às reais necessidades da atuação em sala de aula. Ademais, é também no âmbito das interações estabelecidas nos espaços formativos que o formador vai construindo e constituindo sua identidade profissional, considerando, conforme afirma Dubar (2007), os contextos nos quais está inserido e as atribuições que lhe são socialmente conferidas.

Entretanto, tais discussões ainda demandam aprofundamentos, sobretudo no que se refere aos desafios relacionados à efetivação da formação dos formadores, à profissionalização desses sujeitos e ao alinhamento entre as concepções de formação e as funções por eles exercidas.

Essas inquietações são evidenciadas na pesquisa de Leila Fernanda Mendes Everton Rego, intitulada *A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e o assessoramento em formação permanente na escola: tecendo proposições*. Ao analisar os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico para afirmar sua identidade profissional como formador, a autora constata que, para se

constituir como formador no espaço escolar, é imprescindível que esse profissional esteja em permanente processo formativo. Tal formação, segundo a pesquisa, deve ser garantida pela rede de ensino na qual atua, de modo a fortalecê-lo enquanto profissional experiente e legitimado.

Essa investigação dialoga diretamente com o presente estudo, uma vez que coadunamos com a ideia de que o formador precisa estar em constante aperfeiçoamento e que instâncias superiores devem assegurar espaços formativos contínuos, como forma de subsidiar práticas formativas significativas junto aos professores, contribuindo, conseqüentemente, para a qualificação da prática docente no contexto escolar.

Nos estudos de Marli de Lourdes Sousa Silva, intitulados *Formação continuada: contributos para a reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores*, identificamos discussões relevantes acerca da garantia de espaços de aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores alfabetizadores. A autora destaca a influência de programas voltados à formação docente e analisa como essas formações promovem mudanças efetivas quando suas ações formativas se alinham às reais necessidades dos professores.

Os resultados dessa pesquisa ampliam nossa investigação ao evidenciar a importância de discutir o processo histórico das diferentes políticas e programas de formação oferecidos em âmbito nacional aos professores alfabetizadores. Tal discussão se mostra especialmente relevante para a constituição identitária dos docentes e, de modo particular, dos formadores desses professores, uma vez que esses programas nacionais influenciam diretamente as ações formativas desenvolvidas nas redes de ensino. Como será discutido na seção seguinte, especialmente nas redes públicas, tais programas trazem consigo procedimentos teórico-metodológicos que orientam os formadores a multiplicar essas propostas junto aos professores.

A seleção dessas pesquisas permitiu compreender que, embora exista uma produção significativa acerca da formação continuada, do papel do professor alfabetizador e de seu formador foco desta investigação, ainda há lacunas importantes a serem exploradas e aprofundadas. No que concerne especificamente ao nosso objeto de estudo, evidenciamos a escassez de pesquisas voltadas à função e à constituição do formador de professores alfabetizadores no contexto da formação continuada em rede, a partir das práticas desenvolvidas nos espaços formativos.

As pesquisas analisadas tendem a destacar o Professor Suporte Pedagógico (PSP) ou o Coordenador Pedagógico como principal responsável pela formação docente no âmbito da escola, desconsiderando, em grande medida, as ações formativas organizadas em rede. Nesse sentido, delimitamos nosso objeto de estudo a partir da atuação do formador de professores alfabetizadores no interior de uma rede pública de ensino, reconhecendo que essa função exige saberes ampliados para lidar com professores inseridos em diferentes contextos de trabalho.

Assim, buscamos ampliar as discussões acerca dos saberes teórico-práticos e dos procedimentos formativos que fundamentam as ações desse profissional e que influenciam diretamente a formação continuada de professores alfabetizadores sob uma perspectiva crítico-reflexiva. Para tanto, inicialmente realizaremos um breve resgate das diferentes políticas públicas implantadas no Brasil desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, relacionando-as às atribuições conferidas ao formador de professores em cada período histórico, bem como às interferências que essas políticas exercem sobre as práticas formativas até o momento atual.

## **2.2 Programas nacionais de formação continuada de alfabetizadores: história e implicações para a atuação dos formadores neste contexto**

Apesar das discussões sobre políticas públicas para a educação e a alfabetização no Brasil terem sido intensificadas no final da década de 1980, foi no período compreendido entre as décadas de 1990 e 2000 que essas discussões se consolidaram de maneira mais efetiva, materializando-se na formulação e implementação de políticas educacionais, programas nacionais e ações governamentais voltadas à ampliação do acesso à escolarização, à garantia do direito à alfabetização e à melhoria dos indicadores educacionais nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse movimento esteve diretamente associado ao contexto de redemocratização do país, às reformas educacionais orientadas por organismos internacionais e à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que redefiniu as responsabilidades do Estado e das redes de ensino no que concerne à formação de professores e à alfabetização das crianças.

[...]governos brasileiros com crescente pressão e participação crítica e propositivas de segmentos organizados da sociedade civil, com crescente parceria também do setor privado, passaram a definir e implementar, sistematicamente políticas públicas para a educação e alfabetização [...]

(Mortatti, 2013 n.p.)

No campo da formação continuada de professores alfabetizadores, muitas dessas decisões políticas foram constituindo uma trajetória marcada pela implementação de diferentes programas em âmbito nacional, os quais passaram a reverberar em outras instâncias, como as esferas estaduais e municipais. Tais ações colocaram em prática a obrigatoriedade instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), especialmente no que se refere à formação profissional docente e à capacitação em serviço, conforme disposto em seu artigo 61, inc. I.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (Brasil, 1996).

Assim, as políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil, destinadas às redes públicas de ensino, passaram a ser organizadas predominantemente sob a forma de programas, tendo como estratégia principal a implementação de espaços de formação continuada. Esses processos se institucionalizam, em geral, por meio da assinatura de termos de cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias de Educação, universidades ou, em alguns casos, organizações não governamentais. Tais programas foram implantados com o objetivo de desenvolver ações formativas voltadas ao aprimoramento da prática pedagógica do professor, buscando incidir diretamente no processo de alfabetização. Segundo Mortatti

a partir das duas últimas décadas do século XX a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas de alfabetização vêm sendo pensado, no âmbito das políticas públicas e correspondentes às práticas pedagógicas, a partir de outros pontos de vista, com destaque para compreensão do processo de alfabetização da criança alfabetizanda de acordo com a psicogênese da língua escrita. (Mortatti, 2019 p. 3)

Além disso, ações voltadas ao trabalho daquele que forma o formador também passaram a ser desenvolvidas, buscando concretizar o que já havia sido indicado em documentos legais da época, como os *Referenciais para a Formação de Professores*, os quais apresentavam como um de seus pressupostos a exigência de que,

mudanças as práticas de formação - que incluem organização das instituições formadoras, a metodologia, a definição de conteúdo, a organização curricular e a

própria formação dos formadores de professores” (Brasil, 1999, p 18)

Dessa forma, um dos primeiros programas implementados pelo governo federal nesse período, direcionado especificamente aos professores que atuavam em salas de alfabetização, foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que, segundo o texto introdutório do Guia do Formador, contribuiria:

para a superação de dois problemas que causavam a não alfabetização das crianças ao terminarem o primeiro ano: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referência de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam as necessidades de aprendizagem dos alunos (Brasil, 2001 p. 1)

Esse trecho do *Guia do Formador*, elaborado como material didático do Programa e distribuído às redes de ensino, já demonstrava a preocupação com a importância da atuação do formador como um dos requisitos para a efetivação de uma formação de qualidade. O material, seguindo a mesma estrutura daqueles elaborados para os professores, era composto por cadernos organizados em módulos, os quais continham orientações teóricas e metodológicas mais amplas, uma vez que contemplavam

seqüências de atividades de formação, com orientações detalhadas sobre como o formador pode encaminhar cada proposta de trabalho e como realizar suas intervenções para favorecer a discussão, a reflexão e a aprendizagem do grupo de professores. (Brasil, 2001 p. 17)

Apoiado em uma perspectiva de base construtivista, o PROFA apresentou embasamentos teóricos sobre o processo de construção da escrita pelas crianças, bem como situações didático-pedagógicas voltadas ao avanço dessa aprendizagem. Além disso, o programa evidenciou a importância da leitura de textos literários pelo professor, apresentando procedimentos para essa prática que poderiam ser desenvolvidos com as crianças (idem, 2001, p. 51).

Apesar do PROFA buscar, ainda que de forma pontual, a integração entre teoria e prática, promover o aprofundamento de situações didáticas para o trabalho docente e contribuir para a ampliação da cultura literária dos professores, a descontinuidade do curso que teve duração de apenas um ano comprometeu a consolidação do trabalho pedagógico. Soma-se a isso o fato de que o limitado conhecimento acerca da perspectiva construtivista, muitas vezes compreendida equivocadamente como um “novo método”,

acabou por gerar interpretações reducionistas, equívocos conceituais e distorções no processo de aprendizagem da escrita. Segundo Mortatti,

O construtivismo se apresenta não como um método, mas como uma “revolução conceitual, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade da cartilha (Mortatti, 2019 p. 39)

Além disso, como o foco do programa, segundo seu documento oficial, era “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (Brasil, 2006), o PROFA correu o risco de ser compreendido, de forma equivocada, sob um viés tecnicista e instrumental. Entretanto, seus materiais didáticos abriam espaço para reflexões mais aprofundadas, ao enfatizarem momentos de discussão coletiva e de tomada de decisões em grupo, a partir da apresentação de situações-problema.

No que se refere aos formadores, compreendidos como parceiros mais experientes, cabia-lhes a função de “favorecer a aprendizagem e a reflexão do professor” (Brasil, 2001, p. 4). Para tanto, os materiais orientavam o formador a desenvolver, nos espaços formativos, práticas que possibilitassem o pensamento crítico do professor, por meio da valorização dos conhecimentos já construídos pelos docentes e da ampliação desses saberes a partir de uma relação pautada na interação, no diálogo e no respeito mútuo.

Essas características que compunham o PROFA tornaram-se referência para os professores alfabetizadores daquele período, sendo possível observar, ainda hoje, a permanência de algumas de suas orientações e práticas nas salas de aula, entre eles, as análises de escritas das crianças como diagnósticos dos seus conhecimentos sobre a língua escrita, fundamentada a partir de estudos de Ferreiro e Tereberosky (1999), e que o programa resgatou como ponto de partida para o professor verificar o nível de aprendizagem das crianças onde, segundo Soares (2021), são subsídios que servem para definir procedimentos de mediação pedagógica e que vão estimular e orientar as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte [...] (SOARES, 2021 p. 57)

Tal fato evidencia como os espaços formativos podem deixar marcas profundas quando organizados de modo a mobilizar o professor a refletir criticamente sobre suas próprias ações pedagógicas.

No ano de 2005, período em que se iniciou o processo de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, outros cursos passaram a ser ofertados pelo governo federal com o objetivo de assegurar a formação continuada dos professores alfabetizadores. Entre eles, destaca-se o Pró-Letramento, instituído com o objetivo de;

oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade à distância (Brasil, 2008 p.4)

Organizado em fascículos compostos por unidades temáticas, o texto introdutório da Unidade I apresentava as concepções de alfabetização e letramento que fundamentaram o Pró-Letramento, discorrendo sobre o sentido e a importância desses conceitos para a prática docente. O documento destacava que a ação pedagógica no processo de alfabetização se concretiza por meio da articulação indissociável entre essas duas dimensões (Brasil, 2008, p. 13).

No que se refere aos formadores de professores, o curso disponibilizava o *Fascículo do Tutor*, material que reunia orientações acerca dos princípios da aprendizagem do adulto no contexto da formação continuada de professores. Em relação a esses profissionais, o fascículo ressaltava que

esses professores orientadores (às vezes chamados de tutores) terão a função de acompanhar as atividades, motivar as aprendizagens do cursista, orientar, apoiar, questionar e promover seu crescimento em cada uma das etapas do processo de ensino, proporcionando-lhe condições de uma aprendizagem autônoma (idem p. 18)

Por se tratar de um curso semipresencial, o Pró-Letramento destacou o papel do formador de professores denominado no programa de “orientador de estudos” como um agente fundamental para o desenvolvimento da autonomia docente e do desenvolvimento profissional do professor, a partir de ações reflexivas sobre a própria prática. Nesse sentido, o curso fundamentava-se teoricamente em estudos de John Dewey (1959), nos quais o autor

ênfatiza que o processo de reflexão se dá como uma prática sistematizada, na qual o pensamento trabalha de modo rigoroso, articulando as ideias, fatos, argumentos e conhecimentos entre si num movimento capaz de gerar, a partir daí novas e fundamentadas ideias (Brasil apud Dewey 1959 p. 19)

Em estudos mais recentes, Pimenta (2006) retoma e analisa as contribuições de Donald Schön (1998), que ampliou o conceito de reflexão inicialmente apresentado por Dewey. A autora destaca que Schön discute o enfrentamento de situações novas que extrapolam o cotidiano da prática docente, nas quais o professor não apenas cria estratégias para superá-las caracterizando a *reflexão na ação*, mas também vai além, ao teorizar e investigar o próprio problema vivenciado, configurando a *reflexão sobre a reflexão na ação* (Pimenta, 2006, p. 20).

Nesse sentido, faz-se necessário tecer uma ressalva ao uso do termo “reflexão” no âmbito do Pró-Letramento, uma vez que, ao desenvolver ações formativas predominantemente a distância, o programa apresentou limitações quanto à efetivação de uma reflexão em sentido pleno. Tal modalidade de trabalho conduzia o cursista a realizar suas atividades e supostas “reflexões” de forma majoritariamente individualizada.

Ademais, o reduzido contato entre os cursistas tutores/formadores e professores dificultou a interação entre os sujeitos do processo formativo. Considerando o tempo escasso inerente à função docente, o estudo solitário e individual tende a fragilizar a aprendizagem, sobretudo quando se trata de conteúdos cuja complexidade e natureza demandam aprofundamento teórico e discussões a partir de múltiplos olhares. Essa ampliação de sentidos e de conhecimentos ocorre, de modo mais consistente, em espaços coletivos de formação.

Apesar dessas limitações, as concepções teóricas e metodológicas do Pró-Letramento, bem como a abrangência dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, serviram de base para a formulação de novas políticas de alfabetização no país.

Destacamos, ainda, que tanto o PROFA quanto o Pró-Letramento atribuíram centralidade à função do formador de professores como elemento essencial para a qualidade da formação. Esses programas já exigiam das secretarias de educação a disponibilização de profissionais habilitados para atuar na formação dos professores alfabetizadores e garantiam, por meio dos materiais disponibilizados, orientações que subsidiavam a condução dos processos formativos naquele contexto histórico.

Assim, em 2012, foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), estabelecendo um compromisso firmado entre o Governo Federal, os estados,

os municípios e entidades parceiras com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, estruturado a partir de quatro eixos de atuação.

formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização (Brasil, 2012 p. 5)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) organizou-se em três grandes blocos formativos, nos quais, em 2013, a formação teve como foco a área de Língua Portuguesa; em 2014, a Matemática; e, em 2015, foi ampliada para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada (Brasil, 2015, p. 7). Essa organização possibilitou a continuidade do trabalho nas duas grandes áreas nos dois primeiros anos e, posteriormente, a ampliação das ações, com enfoque interdisciplinar, contemplando as demais áreas do currículo em 2015 (idem, p. 8).

Os cadernos distribuídos aos participantes apresentavam um viés teórico-metodológico fundamentado no construtivismo, já presente no PROFA, nas concepções de letramento defendidas pelo Pró-Letramento e ampliavam as discussões sobre alfabetização ao incorporarem pesquisas e estudos relacionados à consciência fonológica.

O Caderno de Apresentação do PNAIC (2015) destaca tratar-se do maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2015).

De fato, consideramos o PNAIC, entre os programas voltados à formação de professores alfabetizadores, aquele que mais se aproximou das necessidades formativas dos docentes, especialmente em razão da continuidade das ações ao longo de um período mais extenso. Além disso, o programa garantiu incentivos pedagógicos por meio da disponibilização de materiais enviados diretamente às escolas e ofereceu incentivo financeiro aos participantes, por meio de bolsas cujo valor variava conforme a função exercida no programa. Esses aspectos contribuíram para ampliar a participação e o interesse dos professores nos processos formativos.

No que se refere ao orientador de estudos, também denominado formador de professores, um dos critérios para sua seleção no âmbito do PNAIC era, preferencialmente, ter participado como tutor do Programa Pró-Letramento ou ter atuado no próprio PNAIC em anos anteriores (Brasil, 2015, p. 44). Tais critérios favoreceram a continuidade das discussões teórico-metodológicas desenvolvidas nos programas

anteriores e contribuíram para o fortalecimento dessas concepções na prática docente. Como atribuição, a esse profissional caberia

a responsabilidade de propor situações que incentivassem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente[...]acompanhamento e auxílio ao professor na sua prática diária”. Este profissional também receberia formação por meio de um formador vinculado às universidades locais (Brasil, 2012 p. 24).

Nesse sentido, assim como no PROFA e no Pró-Letramento, o orientador de estudos, na condição de formador de professores, assumia um papel central no PNAIC, sendo o responsável por mediar os processos formativos, promover momentos de estudo, reflexão e socialização de práticas, além de favorecer a articulação entre os referenciais teóricos propostos pelo programa e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

deveria articular os conhecimentos teóricos metodológicos apresentados nos materiais do PNAIC incentivando a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. (Brasil, 2012 p. 29).

O PNAIC buscou superar algumas das críticas dirigidas aos programas anteriores ao propor a reflexão sobre a prática como princípio formativo e o trabalho colaborativo em grupo. Para isso, sua metodologia formativa apresentou propostas fundamentadas em pesquisas acadêmicas desenvolvidas por professores-pesquisadores da área de alfabetização, bem como em relatos de experiências de professores alfabetizadores, valorizando o diálogo entre teoria e prática (Brasil, 2015, p. 22).

Após o encerramento do PNAIC, e já sob a vigência de um novo governo federal, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a qual passou a defender a alfabetização baseada na Ciência Cognitiva da Leitura, conforme descrito no documento oficial que a fundamenta.

basear a alfabetização em evidências de pesquisa não é impor um método, mas que propor programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas [...]Entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e escrita, está aquele que se convencionou chamar ciência cognitiva da leitura[...] (Brasil, 2019 p. 20)

No que se refere à formação de professores, nesse período foi implantado o Programa Tempo de Aprender, cuja finalidade, segundo a portaria que o instituiu, era

melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil (Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020).

Uma das ações do Programa Tempo de Aprender consistiu na oferta de formações para professores alfabetizadores, realizadas em ambiente virtual, por meio do curso intitulado *Práticas de Alfabetização*. Esse curso era composto por vídeos e materiais didáticos voltados ao ensino da leitura e da escrita, fundamentados nos pressupostos da Ciência Cognitiva da Leitura.

Podemos inferir que a Política Nacional de Alfabetização (PNA) representou um momento de ruptura em relação aos programas de formação de professores alfabetizadores desenvolvidos por governos anteriores. Suas bases, centradas na defesa da “instrução fônica sistemática”, desconstruíram os referenciais do construtivismo, do letramento e da consciência fonológica, amplamente difundidos nos anos anteriores e discutidos, desenvolvidos nos espaços formativos e vivenciados nas salas de alfabetização por meio dos programas PROFA, Pró-Letramento e PNAIC.

Apesar dessas divergências conceituais, o ambiente virtual e o curso ofertado pelo Programa Tempo de Aprender registraram elevado acesso por parte dos professores, conforme apontado no Relatório de Programas e Ações da Secretaria de Alfabetização. Acreditamos que esse fato se explique, em grande medida, pelo contexto pandêmico no qual o programa foi implementado, período em que os professores buscaram intensamente cursos e formações virtuais disponibilizados naquele momento.

A partir de 2023, com uma nova orientação política à frente do Ministério da Educação, foi implantado e permanece em vigor no Brasil o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA). Esse programa tem como finalidade garantir o direito à alfabetização até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, bem como promover a recuperação das aprendizagens das crianças dos 3º, 4º e 5º anos, afetadas pelos impactos da pandemia (Portal MEC).

De acordo com o documento intitulado *Orientações para formulação e implementação das estratégias de Formação Continuada no âmbito do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada*, elaborado pelo Ministério da Educação, o CNCA retoma as concepções de alfabetização e letramento, com vistas a:

Sistematizar um conjunto de preceitos e recomendações, já fartamente documentado pela literatura especializada e que se orientam por uma perspectiva emancipatória dos processos de alfabetização e letramento, com

consequências importantes para orientar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula (Brasil, 2023 p 16).

O Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA) constitui-se como um regime de colaboração firmado entre estados, municípios e o governo federal, com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental. Esse regime assegura autonomia aos entes federativos e respeita as especificidades de cada estado e município pactuado, servindo, segundo o Portal do MEC (2023), como subsídio para a implementação de ações concretas por parte dos estados, municípios e do Distrito Federal, voltadas à promoção da alfabetização de todas as crianças do país.

De acordo com o documento do CNCA (2023), entre as ações pactuadas pelos governos federal, estadual e municipal no âmbito da formação continuada de professores alfabetizadores, cabe aos estados a responsabilidade de elaborar uma política territorial de formação que contemple tanto seus profissionais quanto os profissionais das redes municipais. Por sua vez, os municípios devem aderir a essa política ou elaborar uma política própria de formação, ficando sob responsabilidade do estado a pactuação e a operacionalização regionalizada das ações municipais. Dessa forma, as ações dos formadores passam a estar vinculadas aos respectivos entes federativos.

No caso dos formadores da rede municipal de São Luís, contexto desta investigação, esses direcionamentos vêm sendo operacionalizados conforme as orientações do Pacto pela Aprendizagem, instituído pelo Decreto nº 34.649/2019, do Governo do Estado do Maranhão. O referido pacto integra a Política Educacional Escola Digna e é desenvolvido em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/MA) e outros parceiros municipais, estaduais e nacionais, visando à melhoria dos indicadores educacionais (Maranhão, 2021, p. 6).

O Pacto pela Aprendizagem tem como finalidade fortalecer a colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação e as Secretarias Municipais de Educação, buscando, entre outros objetivos, garantir que todos os estudantes do território maranhense estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e Matemática, na idade certa, bem como contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos profissionais da educação, promovendo espaços de discussão, troca de saberes e compartilhamento de experiências entre professores (idem, p. 6).

À Prefeitura Municipal de São Luís, assim como aos demais municípios que aderiram ao Pacto pela Aprendizagem, cabe indicar à Coordenadoria Regional o profissional denominado Articulador Pedagógico Municipal (APM) para os eixos de Educação Infantil, Alfabetização, Gestão e Recomposição da Aprendizagem. Esses profissionais atuam diretamente em articulação com o Articulador Pedagógico Regional.

No que se refere ao eixo Alfabetização, foco desta investigação, o APM tem como atribuições implementar ações de formação continuada junto aos professores alfabetizadores de seu município e realizar o acompanhamento sistemático da alfabetização das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental (Maranhão, Portaria nº 750, de 18 de novembro de 2024, art. 5º, §3º).

Esses articuladores/formadores recebem formação em âmbito estadual, na qual discutem e vivenciam pautas previamente estabelecidas para posterior desenvolvimento com os professores em seus municípios. São orientados a adaptar essas pautas à realidade local, respeitando as especificidades regionais, sem perder de vista os objetivos e focos centrais definidos nos ciclos formativos estaduais, buscando, assim, assegurar uma unidade formativa nos diferentes espaços regionais do estado.

Ao analisarmos esse conjunto de percursos formativos, tanto em âmbito nacional quanto local, oferecidos às redes de ensino, torna-se imprescindível reconhecer que a formação continuada constitui também um espaço ideológico. Isso porque ela se concretiza no interior da escola, espaço de formação de sujeitos que influenciam a sociedade e, simultaneamente, são por ela influenciados. Desse modo, a formação continuada é permeada por interesses e disputas de poder, que se manifestam por meio do currículo escolar trabalhado (Haydt; Liberali, 2020, p. 72).

Nessa perspectiva, os conteúdos e conhecimentos selecionados para o “ensinar a ensinar” visam à produção e à legitimação de saberes que se pretende difundir como verdadeiros. Tal compreensão permite observar, ao longo da retrospectiva histórica dos programas de formação continuada, como essas políticas se configuram de acordo com os interesses dos grupos político-partidários que se encontram no poder em determinados períodos.

Considerando que a intenção deste trabalho não é discutir posicionamentos político-partidários nem os ideários conservadores ou revolucionários presentes nos cursos de formação de professores, optamos por destacar a amplitude do currículo e a

necessidade de que os momentos formativos sejam conduzidos por profissionais comprometidos ética e pedagogicamente com uma formação que ultrapasse a lógica da mera transmissão de conteúdos institucionais, desprovida de criticidade e reflexão. Trata-se, portanto, de defender uma formação que busque constituir sujeitos reflexivos e se lance em um projeto de inovação, rompendo com formas e modelos tradicionais de educação (Ghedin, 2006, p. 146).

Diante disso, enquanto profissional que vivenciou essas transições formativas tanto na condição de professora alfabetizadora quanto na de formadora de professores alfabetizadores, destaca-se que todos esses programas desencadearam mudanças significativas e qualitativas na prática pedagógica, com especial destaque para o PNAIC, em função de seu caráter contínuo e de longa duração.

Inicialmente, por meio do PROFA, enquanto professora alfabetizadora em início de carreira, os conteúdos abordados tais como concepções teóricas e procedimentos metodológicos forneceram subsídios importantes para o desenvolvimento da alfabetização das crianças. A cada experiência e realização de atividades, éramos desafiadas a aprender, experimentar e refletir, construindo a compreensão de que toda ação pedagógica é sustentada por processos teórico-metodológicos que o professor precisa conhecer e compreender para alfabetizar.

Posteriormente, já no exercício da função de formadora, essas aprendizagens contribuíram para a constituição de uma profissional que, embora continuasse sendo desafiada a aprender e buscar novos conhecimentos, assumia agora uma responsabilidade ampliada: a de aprender para ensinar a ensinar. Tal função exige saberes mais complexos, uma vez que o formador ocupa o lugar de referência profissional, o que implica uma responsabilidade ética, crítica e reflexiva sobre as ações e decisões tomadas no espaço formativo, considerando que sua atuação contribui diretamente para a construção da identidade profissional de outros professores alfabetizadores.

### **2.3 Identidade do formador de professor e os saberes profissionais da docência**

Ao analisarmos o percurso histórico das ações atribuídas aos profissionais que atuam nos espaços formativos, bem como as transformações de sua função em diferentes períodos de implantação de políticas e planos governamentais, emergem inquietações

relacionadas à formação identitária do formador de professores. Tais inquietações dizem respeito, sobretudo, ao risco de esse profissional assumir uma atuação restrita à reprodução de tarefas burocráticas, sujeitas às interferências de secretarias de educação e de programas previamente estabelecidos. Em contraposição, defende-se a constituição de um formador que assuma uma postura ativa, enquanto agente articulador, integrador e mediador dos processos formativos, capaz de promover reflexões nas quais a prática pedagógica dialogue de forma crítica com os referenciais teóricos que a sustentam (Paes; Passarelli, 2019, p. 134).

No que se refere ao conceito de identidade, este estudo fundamenta-se na perspectiva apresentada por Dubar (1997), para quem a identidade profissional é compreendida como um processo dinâmico e socialmente construído, resultante das interações entre as trajetórias individuais dos sujeitos e os contextos institucionais e sociais nos quais estão inseridos.

A identidade é o resultado simultâneo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto constroem os indivíduos e definem instituições (Dubar, 1997 p 105)

Complementando essa concepção, Pimenta (2005) afirma que “a identidade não é um dado imutável”, mas um processo contínuo de construção, constituído a partir das vivências, experiências e relações sociais estabelecidas ao longo da trajetória de cada sujeito. Nessa perspectiva, a identidade profissional configura-se como um movimento permanente de ressignificação, atravessado pelos contextos históricos, institucionais e pelas práticas sociais nas quais o indivíduo se insere.

Ao relacionarmos essas afirmações à função do formador de professores, compreendemos que as experiências vivenciadas nos espaços formativos, as interações estabelecidas com os professores que forma e com os demais sujeitos com os quais se relaciona no exercício de sua função constituem elementos centrais na construção de sua identidade profissional. Assim, o formador vai se constituindo no próprio fazer, a partir das mediações que realiza, das decisões pedagógicas que assume e das reflexões que produz sobre sua prática.

Nesse sentido, Placco e Souza (2017), fundamentadas nas contribuições de Dubar, destacam que o processo de constituição identitária ocorre nas e pelas relações estabelecidas com os sujeitos com os quais esses profissionais convivem, sendo marcado

por negociações, conflitos, pertencimentos e reconhecimentos sociais que se produzem no interior das instituições educativas.

esse processo é caracterizado por um movimento dialético, vivido pelo sujeito entre as atribuições (aquilo que os outros lhe dizem/esperam que ele seja e as pertencas identificações ou não identificações do sujeito com as atribuições que lhe são conferidas (Placco; Souza, 2017, p. 13)

Nesse contexto, recorreremos a Tardif (2014), para quem a identidade profissional constitui-se como uma amálgama entre dimensões objetivas e subjetivas. A dimensão objetiva refere-se, sobretudo, à formação inicial, aos saberes sistematizados e às exigências institucionais da profissão, enquanto a dimensão subjetiva envolve os aspectos emocionais, as experiências vividas no exercício da função e os significados que o sujeito atribui à sua trajetória profissional.

Assim, a identidade profissional não se configura como um elemento fixo ou acabado, mas como um processo dinâmico, construído e reconstruído ao longo do tempo, a partir da articulação entre os saberes adquiridos na formação, as práticas cotidianas e as experiências pessoais e profissionais que atravessam o trabalho docente.

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assume, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (Tardif, 2014, p.).

Diante disso, refletir sobre os saberes que constituem a identidade profissional do formador de professores implica, necessariamente, recorrer aos saberes do professor, uma vez que esse profissional emerge do mesmo grupo que forma.

Nesse sentido, coadunamos com Tardiff (2014) quando afirma que não se pode falar em saber do professor sem os condicionantes e contexto de trabalho. O autor pontua que

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dosw professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIFF, 2014 p.11)

O formador, portanto, reconhece-se como pertencente à docência, identifica-se com seus pares e carrega consigo aspectos, valores e características próprias da profissão docente, ao mesmo tempo em que agrega novos saberes que o constituem enquanto sujeito responsável pela condução dos processos formativos de outros professores.

A discussão acerca da constituição do profissional formador, a partir dos saberes que lhe são próprios, remete-nos às contribuições de Gauthier (2013) sobre os saberes necessários ao ensino. Segundo o autor, o exercício da docência fundamenta-se em um conjunto articulado de saberes, a saber: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica, compreendidos como dimensões indissociáveis que orientam e sustentam a prática docente, na medida em que o professor mobiliza esses saberes de forma situada e contextualizada em sua ação educativa.

uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização de saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias [...] lembremos que, por mais que queiramos não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe" (Gauthier apud Pereira 2013, p. 20)

Tardif (2014) também discorre sobre os saberes que o professor desenvolve para e na sua prática, ao apontar subdivisões dos saberes profissionais docentes. Para o autor, os professores não são meros executores de prescrições curriculares ou técnicas pedagógicas, mas sujeitos que constroem, mobilizam e ressignificam diferentes tipos de saberes no exercício cotidiano de sua profissão. Esses saberes são plurais, heterogêneos e oriundos de múltiplas fontes, tais como a formação inicial, a formação continuada, os currículos oficiais, as experiências vividas na prática escolar e as interações estabelecidas com outros profissionais da educação.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes podem ser compreendidos como um conjunto articulado de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, sendo estes últimos produzidos no cotidiano da prática e fortemente marcados pela história de vida, pelas trajetórias profissionais e pelos contextos institucionais nos quais o professor atua. Tais saberes não se apresentam de forma estanque, mas são constantemente reelaborados à medida que o professor enfrenta situações concretas de ensino, toma decisões pedagógicas e reflete sobre sua própria prática.

No contexto da formação continuada, esses pressupostos tornam-se ainda mais relevantes quando transpostos para a atuação do formador de professores, uma vez que esse profissional também mobiliza os saberes docentes, porém em um nível ampliado de responsabilidade, pois sua prática formativa incide diretamente sobre o desenvolvimento profissional de outros professores. Assim, o formador não apenas ensina conteúdos ou metodologias, mas cria condições para que os professores reflitam criticamente sobre seus saberes, práticas e concepções, favorecendo processos formativos que contribuam para a construção e ressignificação das identidades profissionais docentes. Assim,

desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e nos conhecimentos do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitud e de habilidade, de saber fazer e saber ser (Tardif, 2014, p. 39)

Assim, verificamos que há um cabedal de requisitos necessários para que o profissional formador exerça, de forma qualitativa, as funções a ele delegadas, requisitos esses que o diferenciam do professor que atua diretamente na sala de aula e que contribuem para a construção de sua profissionalidade. Essa profissionalidade não se reduz ao acúmulo de conhecimentos técnicos ou à experiência docente prévia, mas se constitui em um processo contínuo, marcado pela articulação entre saberes, práticas, valores, posturas éticas e relações estabelecidas nos contextos formativos.

Nesse sentido, recorremos a D'Ávila (2008), que compreende a profissionalidade como uma construção social e histórica, resultante da interação entre o sujeito e as condições objetivas e subjetivas do exercício profissional. Para a autora, a profissionalidade se expressa na forma como o profissional mobiliza seus saberes, assume responsabilidades, toma decisões e se posiciona diante dos desafios que emergem em sua prática. No caso do formador de professores, essa profissionalidade é atravessada pela especificidade de sua função, que exige competências pedagógicas, didáticas, políticas e relacionais voltadas à formação de outros docentes.

Desse modo, a constituição da identidade e da profissionalidade do formador de professores alfabetizadores se dá na confluência entre os saberes docentes que traz de sua trajetória como professor, os saberes específicos da formação de adultos e as experiências vivenciadas nos espaços formativos coletivos. Trata-se, portanto, de um profissional que se constrói no movimento, na reflexão sobre a própria prática e na

interação com os professores com os quais atua, assumindo o papel de mediador, articulador e provocador de processos formativos que favoreçam o desenvolvimento profissional e a transformação das práticas pedagógicas.

Do ponto de vista da análise do trabalho, [a profissionalidade] é um constructo social, para onde confluem múltiplos saberes, demandas e características; é pois, um constructo demandado por instâncias políticas e administrativas; é objeto de Co construção entre formadores e organização escolar, formalizada num referencial de competências [...] (D'Ávila, 2008, p. 27)

A autora aponta que a profissionalidade está diretamente ligada à construção da identidade profissional e que, à medida que os saberes evoluem e se ressignificam, as transformações vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua trajetória convertem-se em processos de profissionalização. Esse movimento envolve dimensões que ultrapassam os conhecimentos técnicos, incluindo a subjetividade, as aptidões, as atitudes e os valores que vão se constituindo no exercício da profissão (D'Ávila, 2008, p. 27).

Nesse sentido, formador e professor, ao buscarem alcançar objetivos comuns que, a priori, consistem no ato de ensinar (o formador ensina o professor, e este ensina o aluno) constroem-se e se constituem enquanto profissionais por meio da articulação entre saberes técnicos, teóricos e as vivências próprias da prática docente. Tal compreensão pressupõe reconhecer que ensinar exige, antes de tudo, aprender, em um movimento contínuo de reflexão e ressignificação da prática.

No tocante ao formador de professores, ao lidar com sujeitos que já se constituem como profissionais, torna-se imprescindível compreender que ensinar adultos difere substancialmente de ensinar crianças. A aprendizagem do adulto ocorre, sobretudo, nas interações entre pares, nas quais experiências são compartilhadas e interpretadas, conhecimentos e habilidades são construídos e ações são desencadeadas a partir de situações concretas vivenciadas no cotidiano profissional. Trata-se, portanto, de sujeitos que carregam histórias, saberes e experiências pessoais e profissionais que precisam ser reconhecidos e valorizados nos processos formativos.

Para Placco (2003), a formação de professores deve considerar o adulto em sua integralidade, compreendendo que seus processos de aprendizagem estão profundamente relacionados à sua história de vida, às suas crenças, valores, expectativas e às condições objetivas de seu trabalho. A autora enfatiza que a aprendizagem do adulto se fortalece em contextos coletivos, dialógicos e colaborativos, nos quais o formador

assume o papel de mediador de saberes e de provocador de reflexões que possibilitem ao professor atribuir novos sentidos à sua prática.

ensinar “significa ser capaz de conhecer e evidenciar os saberes que cada um dos professores traz consigo, auxiliando-os a articulá-los com o conhecimento novo abrindo, acolhendo e propiciando novas sínteses, assim, o sujeito em formação e na formação atribui sentido e significado ao conhecimento transformando-os em novas aprendizagens (Placco, 2003, p. 17).

Nesse sentido, elencar os diferentes aspectos que compõem a constituição da identidade do profissional formador, bem como os saberes que orientam suas ações e práticas formativas, implica contribuir para a construção de uma formação docente crítica e reflexiva, comprometida com uma prática pedagógica emancipatória e transformadora. Tal perspectiva rompe com a concepção de professores como meros replicadores de orientações prescritivas, prontas e acabadas, emanadas das instâncias superiores do sistema educacional.

Ao contrário, reconhece o professor e o formador como sujeitos históricos e políticos que, a partir de suas leituras críticas da realidade, ressignificam as orientações institucionais e constroem práticas pedagógicas contextualizadas, éticas e socialmente comprometidas. Nessa direção, a prática pedagógica assume seu caráter político, na medida em que possibilita a produção de sentidos, a tomada de posição diante das desigualdades educacionais e a atuação consciente na transformação da realidade social.

### **3. O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E A CONCEPÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: fundamentos e práticas formativas**

Nesta seção, abordamos a formação continuada de professores alfabetizadores sob uma concepção crítico-reflexiva, bem como as práticas formativas desenvolvidas pelo formador de professores alfabetizadores nesse contexto. Parte-se do entendimento de que, no exercício de sua função, esse profissional é responsável por mobilizar conhecimentos, promover reflexões e articular saberes nos espaços formativos, com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes e, conseqüentemente, à melhoria dos processos de aprendizagem dos estudantes com os quais atuam.

A seção está organizada em duas subseções. A primeira desenvolve um percurso teórico sobre a formação continuada de professores a partir de um enfoque crítico-

reflexivo, apresentando os pressupostos que fundamentam essa perspectiva e discutindo possibilidades de desenvolvimento de práticas formativas orientadas para a formação de professores críticos, autônomos e reflexivos.

Na segunda subseção, são apresentadas algumas possibilidades de práticas formativas consideradas relevantes para a atuação do formador enquanto organizador e mediador de espaços formativos pautados na reflexão e na criticidade, reconhecendo o professor como sujeito protagonista de sua própria ação pedagógica e de seu processo formativo.

### **3.1 Fundamentos de uma formação continuada sob um enfoque crítico-reflexivo**

Pensar em um espaço formativo cuja concepção defende a formação de um professor crítico-reflexivo, requer, do formador que o conduz, ações formativas que considere os conhecimentos e experiências que este profissional já possui e construiu em sua trajetória docente, fazendo-o refletir sobre essas experiências de modo crítico a partir de teorias, rompendo assim, com espaços que apenas reproduzam informações produzidos por outros. Segundo Passarelli e Paes (2018),

o professor crítico reflexivo, com desejo de transformar a sociedade a partir da escola, não será capaz de fazê-lo a não ser que encontre na escola e nos diversos profissionais uma postura flexível, aberta a mudanças e pronta para implementação de novas práticas (Passarelli; Paes, 2018, p. 126)

Donald Schön (1992) compreende a reflexão como uma atitude a ser desenvolvida pelos professores e destaca conceitos fundamentais da prática pedagógica no âmbito desse processo reflexivo: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Refletir sobre a ação implica analisá-la à luz de uma determinada concepção teórica, o que, conseqüentemente, exige uma formação teórica consistente que dialogue com a prática docente (Schön, 1992 apud Ghedin, 2006, p. 136).

Fundamentado nos estudos de Pimenta (2000), o pesquisador Luiz Fernando Franco (2011) considera a experiência um componente central na construção do profissional reflexivo, uma vez que o docente toma sua própria prática e as relações coletivas estabelecidas com outros colegas como elementos de reflexão capazes de promover mudanças.

Contudo, a própria autora, em estudos mais recentes, assinala que a reflexão sobre a prática, por si só, não é suficiente para dar conta da complexidade do trabalho docente.

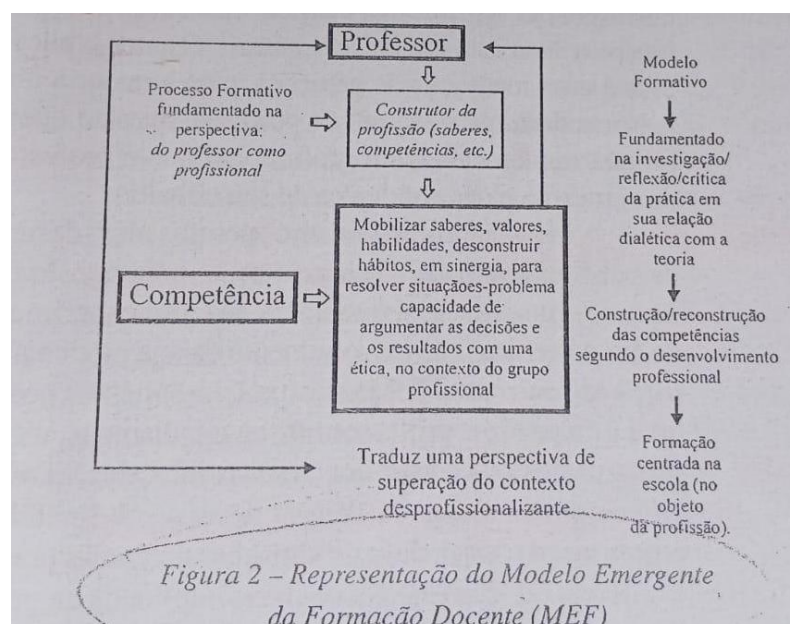
Faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias, procedimentos e modos de fazer, bem como a constituição de uma sólida cultura geral, que contribuam para a qualificação do trabalho pedagógico e para o aprimoramento da capacidade reflexiva acerca do que e de como mudar (Pimenta, 2006, p. 76).

Considera-se, ainda, que toda ação pedagógica envolve sujeitos e, portanto, exige atenção aos equívocos e às inseguranças que podem emergir quando a reflexão se limita exclusivamente à própria prática, a qual, muitas vezes, pode apresentar inadequações (Pimenta, 2006, p. 76). Daí a importância da teoria e da existência de espaços formativos que promovam a problematização crítica dessas práticas.

A formação de professores contribui para esse processo reflexivo na medida em que busca superar a dicotomia entre teoria e prática, constituindo-se como um espaço de discussão de conhecimentos teóricos articulados aos saberes construídos na prática cotidiana, vivenciada e compartilhada no coletivo. Esses saberes são ressignificados e transformados em processos metodológicos fundamentados em estudos e experiências pedagógicas significativas, pois é na prática refletida ação e reflexão que o conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática (Ghedin, 2006, p. 135).

Nesse sentido, toma-se como referência o esquema apresentado por Ramalho (2004), que representa um “Modelo Emergente de Formação” (Figura 1), no qual a crítica, a reflexão e a pesquisa são compreendidas como atitudes fundamentais para que o professor participe ativamente da construção de sua profissão e do desenvolvimento da inovação educativa (Ramalho, 2004, p. 23).

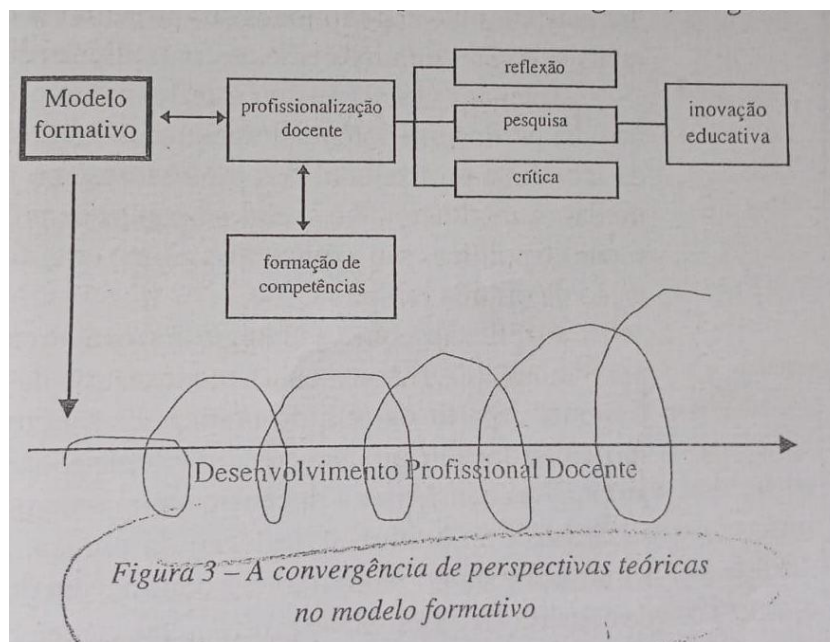
**Figura 1** – Representação do Modelo da Formação Docente (MEF)



**Fonte:** Ramalho (2004)

Ampliando essa perspectiva, os mesmos autores apresentam três elementos que, ao se articularem, contribuem para a construção de uma compreensão mais ampla da atividade profissional docente (idem, p. 25):

**Figura 2** – Convergência de Perspectivas teóricas no modelo formativo



**Fonte:** Ramalho (2004)

Esse modelo de formação representa um processo formativo que coloca o professor em evidência enquanto profissional em constante desenvolvimento, a partir da construção e reconstrução de suas competências e saberes, com foco nas situações que emergem no contexto escolar. Tal desenvolvimento profissional docente ocorre de forma espiralada, ampliando-se à medida que esses elementos são mobilizados nos espaços formativos e na vivência profissional.

Nesse sentido, compreende-se que uma ação pedagógica na qual a crítica e a reflexão estejam presentes na prática docente tende a ampliar o alcance político das aulas, uma vez que o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para assumir uma postura atenta à escuta dos estudantes, às formas como percebem e interpretam o mundo ao seu redor e, conseqüentemente, às possibilidades de transformação de suas formas de atuar nele. A reflexividade consiste, portanto, no

processo de tomada de consciência da ação, tornando-a inteligível, ao pensar criticamente sobre o que se faz (Libâneo, 2006, p. 69).

Segundo Monteiro (2006), é na relação dialética entre teoria e prática que se constrói o saber docente. No que se refere ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, a formação continuada deve constituir-se como prioridade, ao menos por dois motivos centrais.

O primeiro diz respeito ao fato de que essa etapa escolar corresponde ao início da trajetória das crianças na escola, período marcado por inseguranças, dúvidas e curiosidades, além do reconhecimento de que esses estudantes já trazem consigo saberes que precisam e devem ser considerados no processo educativo. O segundo refere-se às especificidades do ato de alfabetizar, que exige conhecimentos, práticas, conteúdos e procedimentos próprios, fundamentais para garantir à criança o acesso ao mundo da leitura e da escrita. Assim, a aprendizagem do professor só adquire sentido quando se materializa em uma prática pedagógica capaz de ensinar os alunos e de possibilitar o uso social desse conhecimento ao longo da vida.

Do mesmo modo, a formação continuada de professores alfabetizadores demanda a atuação de um formador que atenda às especificidades desse grupo. Enquanto mediador das discussões nos espaços formativos, esse profissional precisa dispor de saberes e conhecimentos sobre o processo de alfabetização que contribuam para o desenvolvimento de um professor comprometido com a transformação social por meio de seu trabalho pedagógico.

Mortatti (2019) afirma que o processo de alfabetização vai além do simples ensino da leitura e da escrita, sendo compreendido como um rito de iniciação que marca a passagem do mundo privado para o mundo público da cultura e da linguagem. Nesse sentido, o professor alfabetizador deve compreender que, ao alfabetizar uma criança na idade adequada, possibilita-se sua integração e atuação em uma sociedade culturalmente construída.

De acordo com Vituriano (2008), a qualidade da formação docente está diretamente relacionada à atuação qualificada dos formadores de professores, uma vez que a prática desses profissionais evidencia os conhecimentos experienciais e teóricos compartilhados nos espaços formativos, bem como as reflexões e mudanças de postura decorrentes desses processos. Cabe ao formador, portanto, realizar intervenções

pedagógicas que favoreçam reflexões capazes de promover aprendizagens sobre o fazer docente, contribuindo para a melhoria da prática cotidiana.

Nessa perspectiva, defende-se que a função do formador consiste em promover situações formativas voltadas ao desenvolvimento da capacidade do professor de questionar permanentemente sua própria prática, refletir criticamente sobre suas dimensões teóricas e investigá-las no contexto da sala de aula. Trata-se de um profissional que mobiliza os conhecimentos construídos pelos docentes desde a formação inicial, atuando como mediador do compartilhamento desses saberes no coletivo, com vistas à mudança e ao aprimoramento da prática pedagógica.

Imbernón (2011) também destaca a formação continuada como um espaço privilegiado de construção de conhecimentos teóricos, apropriados a partir da reflexão crítica que o professor realiza sobre sua prática. Esse processo permite examinar teorias implícitas, esquemas de funcionamento e atitudes, promovendo uma autoavaliação constante que orienta o trabalho docente, bem como o compartilhamento de práticas e experiências entre pares, mediadas e sistematizadas pelo professor-formador, conforme assinala Ghedin (2006).

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural, é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência (Ghedin, 2006 p 135).

Assim, o formador deve possibilitar a construção contínua do conhecimento (Pereira, 2010), contribuindo para que o espaço formativo se constitua como um ambiente de questionamentos e reflexões, de caráter crítico e colaborativo. Nesse espaço, formadores e professores são chamados a construir uma relação dialógica, favorecendo a compreensão de que a formação busca a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo, produtor de saberes e valores próprios (Veiga, 2012, p. 17).

Observa-se, ainda, que a credibilidade das ações formativas e o interesse dos professores em participar desses processos tendem a se fortalecer quando o docente se sente valorizado pelo formador, especialmente quando este reconhece suas experiências, conhecimentos e práticas. A partir desse reconhecimento, torna-se possível articular

novos conteúdos formativos às vivências docentes, contribuindo para o aprimoramento da ação pedagógica. Conforme assinala Soligo (2015),

Difícilmente uma ação de formação terá êxito se não responder a alguma necessidade pessoal dos sujeitos para os quais se destina. Tal como nas situações de ensino e de aprendizagem é preciso haver consciência ou conexão entre o objetivo da ação de formação e o objetivo pessoal do profissional (Soligo, 2015 p 7)

Nesse sentido, ao defender-se uma formação de professores que prepare esse profissional para construir uma prática permeada pela reflexão crítica sobre sua própria ação, torna-se imprescindível uma formação continuada que valorize e mobilize seus conhecimentos. Tal formação deve provocá-lo a avaliar, repensar e reconstruir suas ações pedagógicas, promovendo processos de mudança, revisão ou ressignificação, de modo a transformá-las a partir de análises e decisões conscientes.

### **3.2 Os formadores de professores alfabetizadores e suas práticas formativas sob uma perspectiva crítico-reflexiva**

A formação continuada de professores é fundamental para a construção de práticas pedagógicas transformadoras. Nesse contexto, o formador que atua especificamente com professores alfabetizadores deve mobilizar conhecimentos que articulem teoria e prática, de modo a contribuir para o desenvolvimento desses profissionais por meio de saberes específicos, oferecendo-lhes uma aprendizagem significativa e promovendo a alfabetização na idade adequada das crianças atendidas. Segundo Dangió e Martins, a formação continuada de professores alfabetizadores deve considerar

os múltiplos saberes do professor, sua capacidade de agir, refletir e melhorar sua prática a partir de um conhecimento teórico que, ligado a processos educativos de alfabetização, busquem a formação de indivíduos humanizados (Dangió; Martins, 2018, p. 59).

Ensinar a ler e a escrever é um processo complexo e desafiador, que exige tanto o domínio de conhecimentos específicos quanto a capacidade de lidar com as diferentes singularidades dos alunos e com os desafios que a sala de aula inevitavelmente apresenta. Nesse contexto, o educador precisa avaliar constantemente sua prática à luz do conhecimento teórico, bem como por meio de reflexões e autorreflexões. Para Smolka:

Pedagogicamente, então, é fundamental observar e considerar, no processo de alfabetização, as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a escrita... (Smolka, 2012 p. 83)

Assim, cabe ao formador criar um espaço formativo que estimule questionamentos sobre as diversas circunstâncias e contextos em que ocorrem o ensino e a aprendizagem, instaurando um ambiente de compartilhamento das experiências individuais e coletivas do profissional docente, em uma rede de exemplos e reflexões de diferentes naturezas e formas (Placco; Sousa, 2015, p. 65).

Para que o formador possa contribuir de maneira significativa para a formação e autoformação do professor, é fundamental que ele valorize os saberes que esses profissionais trazem para o espaço formativo. Isso exigirá, do mediador da formação, o domínio de saberes que forneçam suporte teórico e pedagógico para exercer a função de “ensinar a ensinar” (Passareli, 2006, p. 89).

A prática docente, aliada à reflexão sobre essa prática, especialmente no contexto da alfabetização, promove uma ressignificação do conceito do papel do professor, dos alunos e do próprio processo de aprendizagem. Por isso, os “espaços formativos devem assegurar um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando-a melhor” (André, 2009, n.p.).

Nesse sentido, discutir a formação continuada de professores alfabetizadores de crianças implica promover práticas pedagógicas que integrem ação e reflexão crítica. Essas práticas devem abordar temáticas específicas da área de alfabetização, considerando a singularidade do trabalho desses professores, ampliando seus conhecimentos teórico-práticos e contribuindo para uma prática pedagógica interventiva capaz de gerar transformação social, conforme aponta André (2016, p. 32):

A formação para um novo desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor-pesquisador que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las. Isso exige um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando-a melhor. (ANDRÉ, 2016, p. 32):

Tomamos como referência o conceito de prática como um conjunto de protocolos e processos destinados a observar, analisar, discutir e compreender o ensino, podendo ser utilizados para melhorar a aprendizagem dos estudantes em larga escala (City et al.,

2014, p. 21).

Outro ponto relevante é que os conteúdos da formação devam emergir das situações e desafios vivenciados na escola, onde os professores produzem saberes específicos sobre o próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, objetivá-las, partilhá-las, aperfeiçoá-las e introduzir inovações passíveis de aumentar sua eficácia (Tardif, 2014, p. 286).

Nesse sentido, ao focalizarmos as práticas formativas voltadas para o professor alfabetizador, é fundamental que estas estejam alinhadas com as práticas de sala de aula. Nesse contexto, Mortatti (2019) sugere, em pesquisa realizada com estudantes de Pedagogia, que os alunos e a professora/formadora representassem cenas de sala de aula em que o processo de ensino-aprendizagem fosse tematizado e vivenciado por eles. Essa estratégia possibilitou aos futuros professores uma experiência formativa que contribuiu para a escolha de um ponto de vista teórico-metodológico, constituindo uma adaptação da “peça-didática”, criada pelo ator e dramaturgo Bertolt Brecht (1898-1956).

Embora essa pesquisa tenha sido realizada em um contexto universitário com futuros professores, tematizar a prática por meio de encenações constitui uma estratégia formativa que também pode envolver professores experientes. Isso ocorre porque, ao assumirem a posição de observadores “de fora”, os docentes passam a analisar as circunstâncias do seu cotidiano, algo que muitas vezes não conseguem fazer enquanto atuam diretamente na sala de aula. Conforme Mortatti,

O modelo de/em ação a ser encenado se caracteriza como “imitação crítica” [...] como acontecimento humano, irrepetível, insubstituível [...] Esse tipo de movimento possibilita, portanto, condições para que as vivências subjetivas e isoladas, resultantes do impacto sensorial com a realidade, constituam-se como experiência histórica, intersubjetiva/interdiscursiva, resultante de uma arriscada jornada para fora de si e do contexto imediato, como experiência e aprendizado humano/humanizador, no encontro e no confronto com o outro e com a tradição (Mortatti, 2019 n.p.).

Assim, a tematização da prática permite ao professor adotar um olhar atento sobre suas experiências diárias, com o objetivo de promover novas aprendizagens, podendo também orientar o planejamento de futuras pautas formativas.

Considerando que o planejamento é uma ação imprescindível a todo profissional docente, uma prática formativa relevante é a construção colaborativa da Sequência Didática (SD), pois possibilita ao professor aprender a observar, registrar e analisar os

fenômenos que ocorrem em sala de aula, promovendo a articulação entre teoria e prática (André, 2006, n.p.).

Outro aspecto relevante das práticas formativas, levantado nas pesquisas de Ferreira (2022), remete ao período pandêmico, quando, devido ao afastamento social e à adoção do ensino remoto, os professores passaram a utilizar novas ferramentas tecnológicas. Entre essas ferramentas, destaca-se a aprendizagem colaborativa, que tornou o estudante protagonista do próprio conteúdo, mobilizando-o a buscar soluções inovadoras. Diante desse contexto, os professores deveriam

estar preparados para usar o meandro tecnológico no momento específico[...] e cientes de que as ferramentas educacionais não devem gerar somente aumento na produtividade e sim acréscimo de qualidade de vida e prazer pelo estudo (Ferreira, 2022 p. 22)

Diante desse novo cenário de ensino e aprendizagem, outros modelos de espaços formativos também foram se configurando, acompanhados de novas práticas que possibilitam a continuidade da qualificação docente. Entre eles, destacam-se: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Cultura Maker, Gamificação, Sala de Aula Invertida, Ensino Híbrido, entre outros. Ao pensarmos em preparar o professor para ensinar crianças, é necessário considerar que, apesar de pequenas, elas já estão inseridas em uma sociedade tecnologicamente organizada.

Além de conteúdos e metodologias específicos e relevantes para esse público docente, a organização dos encontros formativos deve possibilitar discussão, reflexão e sistematização dos conteúdos abordados. Para que esses momentos sejam melhor compreendidos e aproveitados pelos professores, é fundamental que a pauta formativa possua objetivos claros e favoreça o aprendizado e o desenvolvimento profissional de todo o grupo.

Ancorados nos estudos de Sanches e Santos (2018), ao planejar pautas formativas que considerem os interesses e necessidades reais dos docentes, é necessário observar alguns princípios que oferecem subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento profissional: protagonismo docente; relação entre tempo e espaço; intencionalidade no fazer; reconhecimento dos saberes; e significado da profissão.

Quanto às estratégias aplicáveis nos espaços formativos, Silva (2019) apresenta algumas possibilidades, como tematização da prática, homologia dos processos/simetria invertida e análise de bons modelos. A pesquisadora ressalta, entretanto, que tais

procedimentos não devem ser vistos como uma lista rígida a ser seguida, pois mais importante do que a estratégia escolhida é que o coordenador ou formador tenha clareza sobre sua concepção de formação.

Assim, ao defender uma formação continuada que contribua para uma prática pedagógica emancipatória e transformadora na qual os conhecimentos adquiridos não transformem o professor em mero replicador de orientações prontas, mas em um sujeito reflexivo e crítico é necessário oferecer espaços que estimulem discussões, trocas entre pares e práticas pautadas na reflexão crítica.

Nesse sentido, considerando que esta pesquisa foi desenvolvida em uma Rede de Ensino Público orientada por diretrizes estabelecidas em um Caderno do Coordenador/PSP, que norteia ações e práticas desses profissionais no interior das escolas, buscamos, por meio desta investigação, focar em práticas formativas pautadas na concepção crítico-reflexiva. Esse enfoque resultou na elaboração de um guia contendo orientações sobre como organizar um espaço formativo que contribua para o desenvolvimento pedagógico do professor alfabetizador.

Inicialmente, ampliamos o entendimento de formação continuada para além dos muros das escolas, promovendo discussões em grupo focal que destacaram a importância da formação em rede e das reflexões coletivas envolvendo professores de diferentes contextos escolares.

Em um segundo momento, focamos especificamente no objeto de estudo: o formador de professores em rede e as práticas formativas voltadas para o professor alfabetizador. A partir da pesquisa, buscou-se contribuir para que as discussões e reflexões sobre as práticas formativas oferecidas pelos formadores pudessem ser ampliadas ou ressignificadas nos espaços formativos em que atuam.

Além disso, por se tratar de uma Rede Pública de Ensino, cujas ações estão sujeitas a políticas públicas nacionais, estaduais e municipais, foi necessário analisar quais estratégias, dentro da perspectiva crítico-reflexiva, se adequavam melhor às práticas formativas já desenvolvidas pelos formadores da rede, de modo a alcançar os objetivos propostos nesta investigação, os quais serão explicitados posteriormente.

#### **4 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS – MA: reflexões sobre o campo de pesquisa**

A seção em tela, organiza-se a partir de questões relacionadas aos elementos históricos e ao processo de implementação da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA como ponto de partida para compreender como se caracteriza nosso campo de pesquisa.

As informações apresentadas têm a intenção de situar o leitor em relação ao percurso histórico que configurou e ainda configura a implementação da formação continuada na rede de ensino municipal pesquisada, sendo base para compreender os aspectos estruturais e organizacionais atuais.

Inicialmente, abordamos a organização da formação de professores alfabetizadores e a atuação dos formadores, considerando o processo de constituição dos espaços destinados à formação docente e os aspectos que compõem a caracterização do campo de pesquisa ressaltando que tais espaços não se limitam às estruturas físicas, mas abrangem, sobretudo, as ações formativas efetivamente ofertadas pela rede de ensino.

Na sequência, evidencia-se a constituição histórica desse processo por meio da análise dos documentos que formalizaram a política de formação continuada de professores na referida rede de ensino e destaca-se, nesse percurso, a relação entre a formação continuada e os professores alfabetizadores, bem como as implicações desse processo para o delineamento da função exercida pelos formadores de professores nesse contexto.

Por fim, apresentamos a constituição física e estrutural atual que compõe nosso campo de pesquisa destacando a organização dos diferentes servidores que compõem o quadro de profissionais que atuam neste órgão dando ênfase ao grupo de formadores segundo a etapa e modalidade dos professores que atendem.

##### **4.1 Caracterização do Centro Avançado de Apoio à Educação (CAEED): Ações, atribuições e documentos que norteiam o trabalho do Formador de Professores Alfabetizadores**

Esta subseção aborda o processo de constituição, formação e transformação histórica do espaço no qual se concentram as atividades relacionadas à formação continuada da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, lócus da presente pesquisa.

A discussão destaca a organização política e administrativa desse órgão público, com ênfase no grupo de formadoras de professores alfabetizadores, visando caracterizar os diferentes elementos que compõem a estrutura organizacional do campo investigado.

Entretanto, por tratar-se de um órgão público que sofre gradativas influências pelos poderes públicos municipais fez-se necessário um resgate histórico da implantação e implementação deste setor e do local (ou locais) em que ocorrem os processos formativos de professores da rede de ensino pesquisada para maior contextualização e compreensão da disposição física, estrutural e organizacional do local de pesquisa

Nesse sentido, nossas discussões iniciam a partir de decreto publicado no Diário Oficial do Município (DOM), datado de 24 de dezembro de 2002, em seu Art 1º, no qual estabeleceu, à Secretaria Municipal de Educação do Município de São Luís (SEMED/SL), localizada no estado do Maranhão, entre outras finalidades, a atribuição de “promover a capacitação, o aperfeiçoamento e a atualização dos professores, supervisores e demais especialistas da educação” (SÃO LUÍS, 2002, p. 13), evidenciando o compromisso institucional com o desenvolvimento profissional e a valorização de seus servidores.

Assim, sendo, houve uma reestruturação da SEMED/SL, no qual foi instituído, no organograma desta Secretaria, o então denominado Centro de Formação do Educador (CEFE), alocado no Nível IV, correspondente ao nível de Atuação Programática. Tal estrutura encontra-se descrita no Diário Oficial do Município nº 249, no qual se declara que:

ao coordenador compete executar políticas, implementar normas, coordenar, controlar e avaliar atividades, propor, elaborar, implementar e monitorar rotinas e procedimentos no âmbito das atividades sob sua responsabilidade (DOM, ANO XXII. SÃO LUIS. 24.12.2002, Nº 249. Ed. Hoje, 2002 p 14 20 p)

A partir de então, a Rede Municipal de Ensino de São Luís, passou a ofertar formação continuada em serviço a todos os profissionais da educação do município por meio do Centro de Formação do Educador (CEFE), consolidando esse espaço como referência na oferta de cursos, seminários e oficinas. Tais ações formativas foram desenvolvidas tanto por meio de parcerias com universidades locais e nacionais quanto pela própria rede de ensino, a partir dos diferentes núcleos de atuação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Ao tratar especificamente da formação continuada de professores, lócus desta pesquisa, tornou-se necessário aprofundar a análise do percurso de implantação e

implementação do CEFE. Isso se deve ao fato de que, enquanto órgão público, o Centro frequentemente sofre interferências decorrentes das mudanças de gestão, o que acarreta transformações tanto de ordem administrativa quanto relacionadas aos seus espaços de funcionamento.

No decorrer desse percurso investigativo, contactamos uma das antigas coordenadoras do Centro aqui referida como C1 que, ao ser convidada a relatar informações acerca de seu período à frente do CEFE, afirmou:

*C1 - “O CEFE foi um grande sonho que tivemos na época da nossa Secretária Theresa Pfluger. Dr. Jackson, apaixonado que era pela educação, permitiu que se inaugurasse aquele lindo e acolhedor espaço. Por lá muitos professores passaram em busca de novos saberes. Destaco o Curso Escola Sonhos do Futuro que tinha uma proposta de formação do professor reflexivo e de pesquisa e intervenção. Depois desse Curso criamos o Núcleo de Pesquisa Compartilhada- NUPECOM, com o apoio de professores da UFMA e da UEMA. Pena que não houve continuidade!”*

A fala dessa profissional evidencia a importância de que espaços formativos como o CEFE sejam coordenados por sujeitos que tenham clareza acerca da concepção de formação que defendem, bem como de como essa perspectiva orienta a organização de ambientes alinhados a tais pressupostos teórico-pedagógicos.

À época, o CEFE disponibilizava aos professores um espaço que contemplava sala de estudos, biblioteca para empréstimo de livros, sessões de cinema com exibição de vídeos pedagógicos e ações voltadas à ampliação cultural. Tratava-se, portanto, de um lugar de formação que não se restringia ao desenvolvimento profissional, mas que considerava o professor em sua integralidade. Essa compreensão dialoga com Nóvoa (2009), ao afirmar que os professores precisam ser reconhecidos como pessoas inteiras, articulando técnica, ciência e trabalho docente, sem perder de vista a centralidade da dimensão humana o ser pessoa-professor e professor-pessoa.

Entretanto, conforme já mencionado, o Centro de Formação do Educador foi sendo gradativamente transformado a cada mudança de gestão municipal, ocasionando, ao longo desse percurso político-administrativo, sucessivas alterações tanto na coordenação quanto nos locais de funcionamento.

Dessa forma, justifica-se a relevância do resgate histórico referente à implantação e à implementação do CEFE, uma vez que se torna necessário contextualizar o leitor acerca dos diferentes momentos vivenciados pela formação continuada de professores na

rede municipal de ensino e que impactaram e impactam diretamente na atuação tanto dos formadores quanto dos professores participantes dos processos formativos.

Nesse sentido, destacamos um documento utilizado pelo público pesquisado intitulado de Política de Formação da Rede, elaborada em dezembro de 2020 por representantes de diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esse documento apresenta os objetivos da formação continuada em serviço, bem como as ações formativas que devem ser garantidas pela instituição, visando à permanente atualização profissional dos educadores. Segundo o referido documento, a formação continuada constitui-se como um eixo estruturante das políticas educacionais da rede, orientando práticas formativas sistemáticas e articuladas às demandas do contexto escolar.

visa à formação e ao aprimoramento dos profissionais com foco na qualidade da aprendizagem dos estudantes e na formação dos profissionais do magistério, orientada por uma prática pedagógica alicerçada numa fundamentação teórica e que seja capaz de produzir articulação consciente entre teoria e prática, de modo a possibilitar o avanço na qualidade do ensino e, conseqüentemente, melhores resultados na aprendizagem dos estudantes (São Luís, 2020, p. 11).

Apesar de a Política de Formação passar a nortear, de maneira institucional, a organização da formação em rede, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) já dispunha de outros documentos elaborados por suas equipes técnico-pedagógicas que tratavam da formação continuada. Entre esses documentos, destaca-se a Política de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Educação de São Luís, produzida em 2014, voltada especificamente às práticas de alfabetização e letramento no âmbito da rede municipal de ensino.

ações didático-pedagógicas de alfabetização e letramento a serem desenvolvidas pelos professores e professoras alfabetizadores (as) nas escolas da Rede. O referido documento tem como principal objetivo apoiar a gestão da escola - aqui entendida como o coletivo de profissionais gestores, coordenadores pedagógicos e professores - no exercício de democratização da escola pública de qualidade, que tem como centralidade o estudante e seu processo de aprendizagem. (São Luís, 2014 p. 5)

Segundo esse documento, a garantia da alfabetização dos estudantes atendidos ocorre a partir do reconhecimento das especificidades, da diversidade e da heterogeneidade do público escolar, o que exige um trabalho pedagógico pautado na

articulação entre a oferta de formação continuada e a implementação de ações e intervenções pedagógicas de caráter qualitativo.

No que se refere ao profissional formador de professores, o documento indica o Professor Suporte Pedagógico (PSP) como o responsável pela condução das ações formativas nos espaços escolares. Ademais, institui o Núcleo de Formadores do PSP como o grupo encarregado da formação desse profissional, visando ao fortalecimento de sua atuação pedagógica na rede.

Com o objetivo de orientar as ações desenvolvidas pelo PSP, ainda naquele mesmo ano foi elaborado outro documento, intitulado *Caderno do Coordenador: Orientações para a Organização do Trabalho Escolar*. Organizado a partir de eixos de discussão, esse material apresenta subsídios teórico-metodológicos que orientam o planejamento, a organização e o acompanhamento das práticas pedagógicas no contexto escolar

que sustentam a prática do (a) coordenador (a) pedagógico (a) nas escolas: o planejamento, o acompanhamento das atividades docentes e a formação continuada, com a finalidade de subsidiar o trabalho deste profissional frente aos desafios que encontra no cotidiano escolar. (São Luis, 2014 p. 5)

Considerando que o *Caderno do Coordenador* orienta as ações do Professor Suporte Pedagógico (PSP), enquanto profissional responsável pela formação continuada dos professores nos diferentes espaços escolares em que estão lotados, evidencia-se a relevância da presente pesquisa e das contribuições que o Produto Final pode gerar para a rede municipal de ensino. Tal relevância se expressa ao trazer à tona discussões acerca da importância da formação específica do professor alfabetizador, bem como do formador responsável por esse processo formativo.

Observamos no trabalho de campo, que, embora a rede pesquisada disponha de documentos orientadores da ação formativa e da atuação do PSP enquanto formador de professores, persiste uma lacuna no que se refere à formação do próprio formador de professores que atua com turmas do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental. Verifica-se, igualmente, a ausência de diretrizes mais específicas para a atuação desse profissional que se encontra à frente dos espaços formativos e que possam subsidiar, de maneira mais consistente, a prática pedagógica do professor alfabetizador.

Nesse sentido, a proposição de um documento que explicita os saberes, competências e atribuições que o profissional formador necessita possuir ou desenvolver

para conduzir atividades formativas capazes de favorecer a aprendizagem docente considerando as especificidades do grupo de professores alfabetizadores configura-se como uma estratégia para promover o aprimoramento do desempenho profissional e assegurar maior unidade ao trabalho dessa categoria.

Além disso, tal iniciativa possibilita um direcionamento mais claro acerca dos objetivos formativos que a instituição pretende alcançar, conforme assinala o próprio documento de referência da formação da rede: “Os formadores são mediadores que precisam se apropriar de leituras, acontecimentos, circunstâncias e das relações com o adulto” (São Luís, 2020, p. 32).

Ademais, os próprios documentos institucionais reconhecem a possibilidade de elaboração de novos materiais ou de ampliação daqueles já existentes, de modo a fomentar discussões que contribuam para a melhoria dos processos de aprendizagem e de alfabetização das crianças. Tal perspectiva encontra-se registrada, por exemplo, na *Política de Alfabetização*, ao afirmar tratar-se de “um texto ainda em construção para apreciação dos professores, coordenadores e gestores, a fim de que possam inserir as considerações que se fizerem pertinentes” (São Luís, 2014, p. 7).

Ao retomarmos as discussões quanto à estrutura física do campo pesquisado, destacamos as mudanças realizadas neste espaço a partir do período pandêmico, quando as instituições educacionais foram orientadas ao fechamento e à adoção de medidas de distanciamento social.

Nesse período o CEFE passou a ser denominado Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAED), funcionando nas dependências de uma escola cedida pelo Governo do Estado do Maranhão.

**Figura 3-** Fachada do prédio do Centro Avançado de Apoio ao Educador (CAAED)



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 4** - Fachada do prédio do Centro Avançado de Apoio ao Educador (CAAED)



Fonte: Arquivo pessoal

Naquele período, o CAAED foi organizado de modo a desenvolver não apenas ações formativas por meio de teleconferências, webinários e outras estratégias mediadas por tecnologias digitais, mas também a oferecer atendimento individualizado e remoto aos profissionais da educação que necessitavam de acompanhamento psicológico e terapêutico. Para tanto, o Centro passou a contar com a atuação de psicólogos, terapeutas e outros profissionais especializados na área da saúde mental, ampliando o escopo de suas ações para além da formação pedagógica *stricto sensu*.

Atualmente, o prédio do CAAED dispõe de área de estacionamento destinada aos servidores, recepção, uma sala que contempla dois espaços para a coordenação, uma sala de informática, dois banheiros, sendo um deles adaptado para pessoas com deficiência, um depósito para materiais pedagógicos das formadoras, uma cozinha, um pátio que funciona como refeitório para os formadores e um salão de grandes dimensões. Segundo informações dos atuais coordenadores, esse último espaço encontra-se em processo de reestruturação, com o objetivo de se tornar um auditório com capacidade para até 100 (cem) pessoas.

**Figura 5** - Sala de reunião



Fonte: Arquivo pessoal

No período posterior à pandemia, o CAAED manteve a execução de suas atividades administrativas, de planejamento e de realização de reuniões dos formadores no mesmo espaço físico. Atualmente, o Centro conta com os profissionais abaixo relacionados, os quais são apresentados neste texto de forma distribuída entre setores diversos e o grupo de formadores. Essa distinção justifica-se por evidenciar o segundo grupo, que concentra o maior número de profissionais lotados no CAAED e é composto, majoritariamente, por professoras que exercem a função de formadoras na rede municipal de ensino, configurando-se, assim, como o principal objeto desta pesquisa.

**Quadro 2 - Setores Diversos**

<b>FUNÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Coordenadora geral	01
Coordenadora de formação	01
Apoio pedagógico	05
Técnico administrativo	01
Agente de portaria	02
Vigilantes	02
Agentes de Serviços Gerais	04
Estagiários	02
Total de profissionais	18

**Quadro 3 - Formadoras**

<b>FORMADORAS</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>QUANTIDADE</b>
	Educação Infantil - creche	02
	Educação infantil - Infantil I e II	02
	Ensino Fundamental - Alfabetização 1º e 2º anos	04

FORMADORAS DE PROFESSORES	Ensino Fundamental - Língua Portuguesa 3º e 4º Anos	02
	Ensino Fundamental - Matemática 3º e 4º anos	02
	Ensino Fundamental Língua Portuguesa - 5º ano	02
	Ensino Fundamental – Matemática 5º Ano	02
	Ensino Fundamental 6º ao 9º anos	02
Formadoras da educação de jovens e adultos (eja)	1º e 2º segmentos	03
Formadoras de professores suporte pedagógico (psp)	Fundamental 6º ao 9º Ano	02
Formadoras de gestores	Educação infantil	02
Formadoras da educação de jovens e adultos (eja)	1 e 2º segmentos	03
Total de profissionais		30

Durante a pesquisa de campo, foram identificados alguns desafios enfrentados por esse setor da SEMED, dentre os quais se destaca a insuficiência de infraestrutura física

do espaço, o que inviabiliza a realização das formações com professores e outros profissionais da educação no próprio prédio.

Ainda assim, a rede municipal orienta que os docentes participem mensalmente dos momentos de formação continuada, viabilizando sua realização por meio de parcerias com escolas e universidades, que cedem espaços para a execução das atividades formativas. Tal orientação fundamenta-se na legislação vigente, segundo a qual o professor deve assegurar que um terço de sua carga horária de trabalho seja destinado às atividades de formação e/ou planejamento, conforme estabelece a Lei nº 11.738/2008.

o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica como vencimento básico e a composição da jornada de trabalho com no máximo 2/3 em sala de aula, e o mínimo de 1/3 em atividades de planejamento, coordenação e avaliação do trabalho didático, passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011, quando o STF a declarou constitucional. (MEC, 2008)

Nota-se, portanto, a necessidade de fortalecimento de políticas públicas no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Luís que viabilizem a implantação e a manutenção de espaços adequadamente estruturados e destinados à realização da formação continuada de professores. Tal necessidade justifica-se não apenas pela obrigatoriedade legal atribuída ao poder público, conforme estabelecido na legislação vigente, mas, sobretudo, pela relevância desses momentos formativos para a qualificação das práticas pedagógicas e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

#### **4.2 Metodologia da pesquisa**

Esta subseção tem por objetivo apresentar as etapas metodológicas desenvolvidas para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa, a partir de uma investigação sistemática, metódica e crítica (Freitas, 2013), em consonância com o rigor científico exigido nos trabalhos acadêmicos.

Por tratar-se de uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado profissional, especialmente no campo da Educação, tal rigor demanda um olhar criterioso sobre o contexto investigado, uma vez que se trata de um espaço permeado por relações sociais, profissionais e humanas, no qual se busca promover mudanças qualitativas nos sujeitos envolvidos no processo investigativo (Pereira, 2000, p. 19).

Dessa forma, este tópico encontra-se organizado de forma a apresentar os principais procedimentos metodológicos adotados, contemplando, entre outros aspectos,

o tipo e a natureza da pesquisa, os métodos de abordagem e de procedimentos e a caracterização dos sujeitos colaboradores.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que o conhecimento produzido tem como finalidade a aplicação prática, direcionada à solução de problemas específicos (Prodanov; Freitas, 2013). Nesse sentido, busca-se contribuir para o preenchimento de lacunas relacionadas aos saberes necessários à atuação do formador de professores no contexto da formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de São Luís.

Entretanto, considerando que o foco da investigação recai sobre os saberes inerentes à ação de um profissional da área educacional, optou-se pela utilização do termo *pesquisa de intervenção em educação*, conforme proposto por Pereira (2019), entendido como sinônimo de pesquisa aplicada. Esse autor define a pesquisa de intervenção como:

Um conjunto de metodologias de investigação que intervém na educação de modo multireferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vista a emancipação social” (Pereira, 2019, p. 35).

Nesse sentido, o presente estudo configura-se como uma pesquisa de intervenção em educação, por buscar a transformação de um fenômeno a partir de métodos de investigação que consideram as ações e as relações estabelecidas entre profissionais e pesquisadores do campo educacional. Tal perspectiva visa produzir, para além do conhecimento científico, a aplicabilidade desses conhecimentos, fundamentando-se na relação dialética entre teoria e prática, de modo que ambas permaneçam articuladas na explicitação e na transformação das relações entre sociedade e educação (André apud Pereira, 2019, p. 49).

No que se refere à abordagem metodológica, considerando o ambiente de trabalho do formador como fonte direta de dados, adotou-se a abordagem qualitativa, com o objetivo de sistematizar conhecimentos acerca dos saberes teórico-práticos do profissional formador nos espaços de formação continuada. Essa abordagem possibilita o diálogo direto com a realidade dos sujeitos investigados, permitindo que os dados sejam coletados e analisados de maneira criteriosa e contextualizada.

Além disso, ao delimitar como objeto de estudo os saberes e as ações do formador de professores alfabetizadores, adentra-se um campo marcado pela subjetividade, inerente ao trabalho docente. Tal característica reforça a opção pela abordagem qualitativa, uma vez que, em investigações dessa natureza, não se busca a atribuição de valores numéricos, mas a análise de situações abertas e complexas (Prodanov; Freitas, 2013). Essa perspectiva favorece a compreensão das questões investigadas e possibilita à pesquisadora entrelaçar ações e relações humanas, contribuindo para a apreensão de como os sujeitos e os fatos que compõem o objeto de estudo se constituíram e se constituem historicamente (Vituriano, 2008, p. 15).

Segundo Magalhães (2010), o conceito de colaboração pressupõe um enfoque de coparticipação crítica, uma vez que envolve um processo dialético nas relações estabelecidas entre os participantes, mediado pela linguagem da argumentação. Tal compreensão possibilitou a construção de discussões, ideias e reflexões diversificadas, que contribuíram para o enfrentamento da questão problematizadora e para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa.

Sob o enfoque da pesquisa colaborativa, optou-se por adotar o percurso metodológico apresentado no Quadro 4 (2019), o qual explicita a organização desse tipo de investigação. Essa estrutura fundamenta-se nos estudos de Ibiapina (2008), que destaca, entre outros aspectos, a importância da relação construída entre pesquisador e colaboradores ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Com base nessa perspectiva, Pereira (2019) afirma que a relação entre pesquisador e colaboradores deve se estruturar em quatro etapas fundamentais, a saber: sensibilização dos colaboradores; negociação dos espaços e tempos; diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios; e realização de sessões de estudo e reflexão sobre as práticas docentes. Essas etapas orientaram o desenvolvimento do percurso metodológico da presente investigação.

construídas de intencionalidade e significados que concretizam os objetivos da pesquisa colaborativa, que é a reflexão crítica dos professores em relação à sua profissão, à sua prática pedagógica, aos seus educandos, à escola e à educação de forma geral (Pereira, 2019, p. 94).

**Quadro 4** - Processo de construção da pesquisa colaborativa

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Sensibilização dos colaboradores	É o momento em que o pesquisador explica a intenção da pesquisa, informa o que significa colaborar e diz que as funções de cada colaborador no desenrolar da pesquisa, sendo o seu papel o de mediar e tomar as decisões mediante diálogo.
Negociação dos espaços e tempos	Organizar os encontros, os procedimentos que serão utilizados, o tempo necessário para as reflexões, o material a ser produzido, divulgação, autoria etc.
Diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos prévios	É quando os colaboradores discutem as suas necessidades em termos de formação, lacunas que não foram supridas durante a formação inicial docente ou mesmo questões que na sua prática experiencial ainda se mostram sem solução. É organizar o conteúdo para elaborar o planejamento da formação.
Sessões de estudos e reflexão das práticas docentes	Execução do processo formativo com ciclos de reflexão, debate, diálogo, ressignificação da prática com escritas reflexivas, narrativas, gravação de aulas e discussão etc.

**Fonte:** Pereira (2019, p. 93).

Considerando algumas incompatibilidades de horário para a realização dos encontros com as formadoras, optou-se por adaptar determinadas etapas metodológicas, com o intuito de garantir um processo de levantamento de dados que possibilitasse uma investigação mais clara e consistente. Tal adequação visou subsidiar as respostas à questão problematizadora e favorecer uma sistematização mais coerente do objeto de pesquisa, tendo em vista que se trata de um tipo de investigação cujas etapas são construídas ao longo de sua execução (Prodanov; Freitas, 2013, p. 955).

Dessa forma, adotou-se como dispositivo de coleta de dados a *história de vida*, a qual, conforme apontam Josso (2004) e Delory-Momberger (2006), possibilita uma reflexão sobre o eu e o outro a partir das biografias, memórias e trajetórias de vida das colaboradoras. Esse dispositivo permite acessar seus percursos formativos, desejos e objetivos, oferecendo-lhes a oportunidade de refletir sobre a própria formação e sobre a formação do outro, no contexto das práticas profissionais vivenciadas.

O trabalho biográfico é, sem dúvida, um dos meios à nossa disposição para nos manter em contato com a nossa totalidade e para evitar que sejamos perturbados pelos modos ou as propriedades estabelecidas por outros, encorajar uma presença refletida nas atividades que fazemos ou empreendemos e desenvolver um distanciamento crítico em relação às convicções que nos servem de sinais/referências nas nossas orientações nas nossas formas de pensar e de trabalhar (JOSSO, 2004, p. 136)

Assim, as narrativas de vida possibilitaram o acesso a informações de caráter subjetivo dos sujeitos participantes, evidenciando que tais dimensões interferem nos espaços de aprendizagem e contribuem para a resignificação das relações com o saber e com a formação (Delory-Momberger, 2006, p. 360). Conseqüentemente, esse processo favorece a construção de novas ações e modos de atuação docente, conduzindo a um movimento compartilhado de avaliação e reorganização das práticas pedagógicas.

Esses momentos propiciaram o estabelecimento de uma relação dialógica entre as colaboradoras da pesquisa e a pesquisadora, contribuindo para a produção de conhecimentos, para a autoavaliação profissional e para a construção de novas práticas, mediadas pelo movimento de ação–reflexão–ação (Bortoni-Ricardo, 2011). Trata-se de interações constituídas por trocas significativas entre colaboradoras e pesquisadora, ancoradas em uma perspectiva dialógica do discurso (Bakhtin, 2010), na medida em que favoreceram maior clareza acerca das ações desenvolvidas pelas formadoras participantes da pesquisa.

acreditamos que os pressupostos da perspectiva dialógica vêm ao encontro do que propõe a pesquisa colaborativa, no sentido de que se preza a agentividade, pela coparticipação, pela construção coletiva, mas sempre observando as singularidades do pesquisador, do docente [formador e professor] e do contexto (Gasparoto; Menegassi, 2013, p. 957)

Ademais, o percurso metodológico desenvolvido, ao buscar favorecer a verificação das indagações investigadas, possibilitou à pesquisadora entrelaçar ações e relações humanas, contribuindo para a compreensão de como os sujeitos e os fatos constitutivos do objeto de estudo se formaram e continuam a se constituir historicamente (Vituriano,

2008). Dessa forma, manteve-se a coerência com o campo de estudo definido nesta pesquisa, reverberando na elaboração de um produto educacional com potencial de contribuição para a atuação do formador de professores alfabetizadores em contextos de formação continuada.

Considerando que o foco da investigação recai sobre as concepções e as práticas do formador de professores alfabetizadores que atuam no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, procede-se, a seguir, à apresentação da organização estrutural do trabalho desse grupo específico de formadoras.

Cabe destacar que, no início desta investigação, o grupo de formadoras de professores alfabetizadores era composto por oito (8) profissionais. Contudo, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, esse grupo foi reorganizado em decorrência de mudanças na gestão municipal, resultando na realocação das profissionais para as seguintes funções: quatro (4) permaneceram na função de formadoras de professores do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental; duas (2) passaram a integrar a formação de professores da Educação Infantil modalidade que, até então, não contava com um grupo específico de formadores; uma (1) foi direcionada para o grupo de formadores de professores do 3º ano do Ensino Fundamental, na área de Língua Portuguesa; e uma (1) assumiu a coordenação de um dos projetos parceiros da rede municipal de ensino.

Diante desse contexto, optou-se por dar continuidade à investigação com as quatro (4) profissionais que passaram a compor o grupo de Formadoras de Professores Alfabetizadores do 1º e do 2º ano, conforme termo de aceite apresentado em anexo. Para fins de preservação do sigilo e do anonimato, essas colaboradoras foram identificadas como F1, F2, F3 e F4.

Além de atuarem diretamente na formação de professores alfabetizadores, essas quatro profissionais desenvolvem outras ações formativas voltadas a esse mesmo público docente: duas (2) atuam no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e duas (2) no Programa Pacto pela Aprendizagem.

O grupo investigado é composto por profissionais efetivas da rede municipal de ensino, concursadas como professoras dos anos iniciais, com tempo de atuação em sala de aula que varia entre cinco (5) e dez (10) anos. Após processo seletivo interno, passaram a exercer a função de formadoras de professores, acumulando, em média, entre dez (10) e vinte (20) anos de experiência nessa função.

Todas as participantes possuem formação em nível superior; dentre elas, duas (2) possuem especialização na área da Educação e duas (2) são tituladas em nível de mestrado, na área de avaliação do ensino, conforme dados levantados por meio do questionário aplicado (Apêndice).

As formadoras investigadas apresentam ampla experiência em programas de formação voltados a professores alfabetizadores, conforme evidenciado em suas histórias de vida, construídas a partir do instrumento *Memorial Narrativo* (Apêndice). Conforme assinala Santos (2018), com base nos estudos de Josso (2004) e Delory-Momberger (2006),

A narração é orientada pela reconstituição de experiências significativas, para explicar e compreender o que as pessoas se tornaram, no que diz respeito às suas competências, intenções, escolhas de vida e ideias; aos seus recursos, valores e projetos; e sobre elas próprias e o meio humano e natural em que estão inseridas (Santos, 2018 p.169).

Desse modo, a partir dos relatos das colaboradoras, foi possível compreender como essas profissionais foram se constituindo como formadoras ao longo de suas trajetórias profissionais, bem como de que maneira suas ações foram sendo potencializadas à medida que adquiriam novas aprendizagens. Muitas dessas aprendizagens decorreram da participação em formações promovidas por programas de âmbito nacional, estadual e local, assim como por iniciativas desenvolvidas em parceria com a própria rede de ensino.

Tal constatação permite afirmar que o primeiro objetivo delineado nesta investigação foi alcançado, uma vez que se tornou possível identificar que o percurso profissional necessário à constituição do formador é construído a partir da articulação entre experiências profissionais e pessoais, aliada à busca contínua e à aquisição de novos conhecimentos, especialmente aqueles ofertados por entes públicos e parceiros institucionais.

Após o primeiro momento de coleta de dados e considerando as dificuldades para o estabelecimento de um cronograma regular de encontros presenciais, buscou-se, ainda assim, manter uma relação pautada na parceria, no respeito e na colaboração com as formadoras participantes da pesquisa. Nesse sentido, optou-se por articular os momentos de planejamento das pautas formativas destinadas às professoras cursistas como espaços privilegiados para vivenciar as demais etapas previstas nesta investigação.

Dessa forma, foram realizadas, em conjunto com as formadoras, cinco (5) sessões reflexivas (Apêndice), que possibilitaram momentos de debate, discussão e reflexão, contribuindo para a ressignificação das práticas dessas profissionais. Assim, tais encontros configuraram-se não apenas como espaços de planejamento, mas também como momentos formativos para o público investigado, em consonância com a perspectiva de pesquisa-intervenção em educação (Pereira, 2019).

As sessões reflexivas foram organizadas de maneira colaborativa, a partir de temáticas que seriam trabalhadas com as professoras cursistas no período, sem perder de vista os objetivos desta investigação. Dentre esses objetivos, destacou-se a intenção de situar, sob uma concepção crítico-reflexiva de formação, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a atuação dos formadores de professores alfabetizadores na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís – MA.

Assim, realizaram-se os primeiros movimentos considerados iniciais da pesquisa colaborativa, os quais ocorreram durante os momentos de planejamento das pautas formativas, em razão da incompatibilidade de horários entre pesquisadora e formadoras, decorrente da intensificação das demandas encaminhadas pela coordenação do CAAED ao grupo investigado.

A primeira sessão reflexiva ocorreu em maio de 2025, durante o processo de elaboração de uma das pautas formativas destinadas aos professores (Apêndice). Nesse momento, apresentou-se a proposta da pesquisa e mobilizou-se o grupo para a participação colaborativa na investigação. Diante do aceite das participantes, formalizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo), procedeu-se à apresentação detalhada do percurso investigativo.

Com o tema “*O formador de professores alfabetizadores: saberes e construção da identidade*”, realizou-se uma roda de conversa acerca da trajetória profissional das formadoras, enfatizando suas experiências enquanto professoras alfabetizadoras e os percursos que as conduziram à constituição de suas identidades como formadoras de professores.

Na sequência, foram apresentados os instrumentos de coleta de dados, dentre os quais se destacou o *Memorial Narrativo*, explicitando-se seu objetivo enquanto instrumento de “reconstituição de experiências significativas”. Conforme Santos (2019), com base nos estudos de Josso (2004) e Delory-Momberger (2006), esse dispositivo

possibilita compreender e explicar o que as pessoas se tornaram ao longo de suas trajetórias, no que se refere às competências desenvolvidas, às escolhas de vida realizadas e às ideias construídas (Santos, 2019, p. 169).

Diante do interesse manifestado pelo grupo em participar como colaboradoras da pesquisa, esse primeiro encontro foi finalizado com a proposta de uma escrita reflexiva, a partir da expressão “Se eu fosse...”, como forma de avaliação do momento vivenciado. Contudo, em virtude das demandas decorrentes das formações promovidas pela rede, optou-se por realizar essa atividade de forma oral. Ainda assim, o encontro mostrou-se produtivo, alcançando os objetivos propostos tanto para a pesquisadora quanto para as colaboradoras.

A partir desse momento, o vínculo entre pesquisadora e participantes fortaleceu-se, favorecendo o diálogo, o respeito e a confiança mútua, e preservando a coprodução das colaboradoras ao longo das etapas da investigação. Esse processo ocorreu sem prejuízo do domínio teórico e metodológico inerente à pesquisadora, implicando no reconhecimento de sua autoria, conforme assinala Pereira (2019, p. 92).

Assim, valendo-se dos espaços de planejamento das pautas formativas e tendo realizado os primeiros momentos de observação nas salas de formação e nas salas de aula das professoras cursistas conforme será detalhado posteriormente, realizou-se a segunda sessão reflexiva (Apêndice), em junho de 2025. Esse encontro teve como tema central “*A concepção crítico-reflexiva de formação: o planejamento em foco para a atuação dos formadores de professores alfabetizadores*”.

**Figura 6** – Reunião



Arquivo pessoal

Nesse momento, buscamos apresentar os pressupostos da perspectiva crítico-reflexiva, evidenciando como tais princípios já se encontravam presentes nas pautas formativas elaboradas anteriormente ao desenvolvimento da pesquisa. Como exemplo, analisamos um recorte dessas pautas no qual se observa a utilização de metodologias ativas. A partir dessa análise, ampliamos a discussão, problematizando essas escolhas e apresentando outras possibilidades metodológicas coerentes com essa concepção formativa.

**Figura 7** – 5º Pauta Formativa Turma 1º Ano (ANEXO)

### ACOLHIDA

– Vivenciar atividade por meio da metodologia ativa de aprendizagem em pares, a partir do bingo da leitura, considerando a importância da leitura para o exercício da sua função.

Arquivo pessoal

Esse movimento mostrou-se necessário para que as formadoras pudessem refletir sobre as concepções que fundamentam suas ações pedagógicas e sobre o nível de consciência que possuem a respeito desses referenciais. Foi significativo perceber o destaque feito pela formadora F4 ao afirmar: *“Engraçado que fazemos isso com as professoras e, quando é conosco, assim como elas, também não paramos para analisar”*, referindo-se ao momento em que as próprias formadoras questionam as professoras acerca da concepção de alfabetização que orienta o trabalho desenvolvido com as crianças.

Essa fala remete às reflexões de Telma Weisz, que, desde o final do século XX, aponta que existem *“ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas”* (Weisz, 1999). Desse modo, evidencia-se a importância de espaços formativos que promovam a explicitação e a problematização dessas concepções, tanto para professores quanto para formadores.

Na sequência, com o grupo já demonstrando maior compreensão, reconhecimento e apropriação de algumas bases teóricas da perspectiva crítico-reflexiva considerando, inclusive, que algumas formadoras já haviam participado de processos formativos que discutiam essa concepção, buscamos contribuir com a elaboração das pautas formativas

do período. Para tanto, sugerimos práticas que possibilitassem aos professores espaços sistemáticos de reflexão e análise de sua própria ação pedagógica, com vistas à ressignificação e à melhoria de suas práticas docentes.

**Figura 8** – 6ª Pauta formativa – Turma 1º Ano

#### **ESTUDO - LÍNGUA PORTUGUESA-TEMA: DECODIFICAÇÃO E ESCRITA ALFABÉTICA (LISTAS)**

Para começo de conversa sobre o tema:

- a) Quais gêneros textuais são utilizados na sala de aula para alfabetizar?
- b) As crianças interagem com esses gêneros?
- c) E as listas, fazem parte deste repertório alfabetizador?

#### **VIVÊNCIA 1 – LISTA DE LISTAS**

Leitura do livro: **Listas fabulosas**- realizar o passo a passo da leitura.

#### **Providenciar as tarjetas.**

Entregar as tarjetas aos grupos para que elaborem listas conforme a orientação. E propor, a partir das Listas,, atividades sobre decodificação.

Socialização das produções feitas pelos grupos.

Arquivo pessoal

Durante a realização dessas intervenções junto ao grupo de formadoras, nos momentos de planejamento, acompanhamos também as formações por elas conduzidas nos espaços formativos da rede. Esses acompanhamentos possibilitaram observar, de forma mais sistemática, as práticas desenvolvidas e as concepções de formação que orientavam as ações dessas profissionais em seus contextos de atuação.

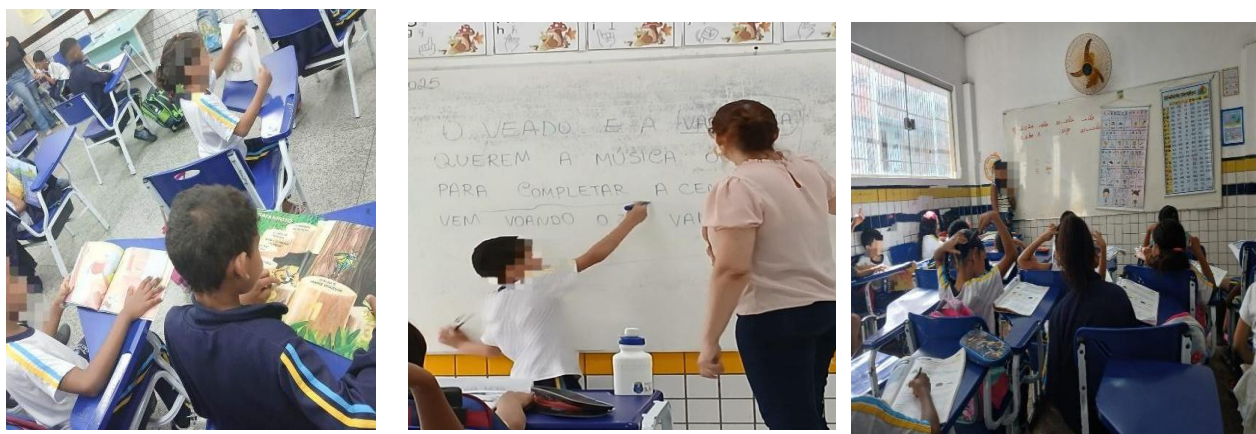
**Figura 9** – Formação



Arquivo pessoal

Durante a realização dessas intervenções junto ao grupo de formadoras, nos momentos de planejamento, acompanhamos também as formações por elas conduzidas nos espaços formativos da rede, bem como os monitoramentos e as observações realizadas nas salas de aula das professoras cursistas. Esses acompanhamentos possibilitaram observar, de forma mais sistemática, as práticas pedagógicas desenvolvidas e as concepções de formação que orientavam as ações das formadoras, tanto nos espaços de formação continuada quanto no contexto da prática docente.

**Figura 10** – Observação em sala de aula



Arquivo pessoal

Esse tipo de coleta de dados possibilitou compreender a importância de problematizar e aprofundar discussões sobre a forma como a observação é realizada no espaço da sala de aula. Ademais, permitiu refletir sobre os instrumentos e documentos de observação utilizados pelas formadoras para essa ação, os quais serão analisados e discutidos posteriormente (Anexo D).

Segundo Macedo e Andrade, 2020

A observação de situações de ensino/aprendizagem em sala de aula e a reflexão sobre essas situações são processos fundamentais para a compreensão do que acontece na interação formativa e, conseqüentemente, nas possibilidades de mudança para mais e melhores oportunidades de ensinar e aprender (Macedo; Andrade, 2020)

Dessa forma, o tema proposto para discussão com o grupo na sessão reflexiva subsequente foi “A observação de sala de aula como elemento de fortalecimento da atuação do formador de professores alfabetizadores”.

### Figura 11 – 7ª Pauta formativa – Turma 1º Ano

#### PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO 1º ANO DA ETAPA 3

- Apresentação das habilidades de LP propostas para a etapa 3 – 2º MÊS, com a exploração das habilidades focais.
- Diálogo sobre a progressão das habilidades e reflexão sobre a consolidação das habilidades básicas.
- Discussão da **ROTINA** para as aulas de LP e dos passos da leitura, refletindo sobre o trabalho com habilidades foco, complementar e fixas.
- **Reflexão sobre o Monitoramento e sua relação com a Rotina, pontuando sugestões para o alinhamento com a proposta de Formação.**

Arquivo pessoal

Esse foi um momento em que as formadoras puderam refletir sobre a importância do seu olhar enquanto pesquisadoras da própria prática, compreendendo a necessidade de evitar análises centradas nos “erros da professora” e, ao contrário, observar a aula como profissionais mais experientes que buscam identificar possibilidades de qualificação do trabalho pedagógico.

Além disso, ao realizar a observação de sala de aula, é fundamental que a formadora utilize as informações coletadas como subsídios para promover momentos de reflexão nos espaços formativos, seja para problematizar aspectos que precisam ser revistos, potencializar práticas já consolidadas ou ainda compartilhar experiências exitosas observadas, de modo a favorecer a aprendizagem coletiva. Tal postura implica evitar críticas individualizadas ao trabalho docente, pois, conforme aponta Gatti (2009), a observação constitui um momento de conhecer o professor, aproximar-se de seus modos de pensar e agir, a fim de buscar formas de atuação que visem à melhoria da qualidade do ensino.

A sessão reflexiva subsequente abordou algumas práticas formativas a partir do tema “O formador de professores alfabetizadores e sua atuação: práticas formativas sob uma perspectiva crítico-reflexiva de alfabetização”. Essa sessão teve como objetivo ampliar as possibilidades metodológicas para a formação de professores alfabetizadores, mobilizando-os a refletir sobre a própria prática e favorecendo uma transformação qualitativa de sua ação docente. Nesse sentido, André (2015) destaca que ser professor implica refletir continuamente sobre si mesmo, sobre os alunos e sobre o mundo em que se pretende viver, de modo a repensar, de forma permanente, a própria prática pedagógica.

Nesse contexto, sugeriu-se a inserção, na pauta formativa, de um momento em que o professor-cursista pudesse visualizar a atividade proposta na formação sendo desenvolvida com os estudantes, ou seja, compreender o “como” realizar determinada situação de aprendizagem e quais intervenções pedagógicas podem ser realizadas ao longo da aula.

Diante disso, a formadora realizou um momento de modelagem de uma das atividades, o que possibilitou ao professor-cursista um olhar mais atento, reflexivo e crítico sobre sua própria prática pedagógica.

### Figura 12 – 8ª Pauta formativa – Turma 2º Ano

#### PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO 2º ANO DA ETAPA 4

- Apresentação das habilidades de LP propostas para a etapa 4 – 1º MÊS, com a exploração das habilidades básicas.
- Diálogo sobre a progressão das habilidades e reflexão sobre a consolidação das habilidades básicas.
- Discussão da **ROTINA** para as aulas de LP e dos passos da leitura, refletindo sobre o trabalho com habilidades.

#### OFICINA – Vivenciando a Rotina de Alfabetização (dia 09/10)

##### Encaminhamentos:

- . A formadora fará a modelagem da Rotina do dia 09/10.
- . Predição/Ler é Legal
- . Conversando com o texto
- . AB Conhecer

Arquivo pessoal

Essa metodologia contribuiu para fortalecer a confiança dos professores nas sugestões apresentadas nos espaços formativos, mobilizando-os a experimentar as propostas pedagógicas com seus próprios alunos. Tal percepção é evidenciada nas respostas obtidas por meio dos formulários de avaliação da formação, conforme apresentado a seguir:

### Figura 13 – 8ª Pauta formativa

Deixe seu comentário/sugestões para melhoria das próximas formações \*

/ 0

Achei significativo o trabalho desenvolvido na Formação de hoje. Teoria e prática alinhadas

Adicionar feedback individual

Arquivo pessoal

Outro tema que consideramos relevante de ser aprofundado nas sessões reflexivas foi a avaliação. Por se constituir como ponto de partida e de chegada em todos os momentos da formação de professores, evidenciou-se a importância de abordar essa temática a partir de um olhar fundamentado em práticas formativas que favorecessem a reflexão sobre o uso dos dados e dos resultados de aprendizagem dos alunos como elementos norteadores das intervenções pedagógicas necessárias ao processo de alfabetização das crianças.

Entretanto, considerando que o foco desta pesquisa recai sobre o trabalho do formador de professores, ampliamos a discussão para contemplar também a avaliação realizada pelo professor-cursista acerca da atuação de sua formadora e da própria formação ofertada pela rede de ensino.

Assim, com o tema *“A avaliação como ponto de partida e de chegada das ações formativas e o papel do formador nesse processo”*, iniciamos a quinta sessão reflexiva com as formadoras, mobilizando-as a compreender que a análise dos resultados das professoras que acompanham deve orientar a elaboração das pautas formativas, contribuindo para a qualificação das práticas docentes e, conseqüentemente, para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos atendidos.

Desse modo, um dos elementos imprescindíveis a serem discutidos nos espaços de formação refere-se às evidências avaliativas apresentadas pelos alunos das professoras cursistas, as quais devem subsidiar tanto as intervenções pedagógicas quanto o planejamento das ações formativas.

**Figura 14** - 9ª Pauta formativa - Turma 2º Ano

**OFICINA DE AVALIAÇÃO**

- Dialogar sobre os resultados do SEAMA 2024
- Discussão, reflexão e planejamento de possíveis estratégias pedagógicas para trabalhar as habilidades nas quais as crianças apresentaram maiores dificuldades.
- Destacar as habilidades que sinalizam fragilidades e propor práticas para a melhoria dos resultados.

Arquivo pessoal

Logo, os momentos de análise das avaliações e dos resultados configuram-se como instâncias fundamentais no processo formativo, uma vez que conduzem os professores à tomada de decisões pedagógicas mais conscientes e intencionais,

orientadas pela reflexão sobre sua prática e pelos objetivos de aprendizagem dos estudantes.

As atividades procuram fomentar a reflexão crítica e as tomadas de decisão, considerando a premissa de que a avaliação educacional demanda de propósito, planejamento medida e observação, julgamento e ações de intervenção planejadas e intencionais. (Pinheiro e Gimenes, 2019 p. 215)

Além disso, o segundo momento da sessão reflexiva teve como objetivo mobilizar as formadoras a analisarem as avaliações realizadas pelas professoras cursistas acerca dos momentos formativos, compreendendo-as como um elemento fundamental para a qualificação das formações e para a aprendizagem de todos os envolvidos alunos, professores e formadores. Tal análise possibilita um espaço de escuta das professoras e de autorreflexão das formadoras sobre suas práticas formativas, favorecendo processos de aprimoramento contínuo.

#### Figura 15- Sugestão de atividade

##### OFICINA DE AVALIAÇÃO

- Dialogar sobre os resultados do SEAMA 2024
- Discussão, reflexão e planejamento de possíveis estratégias pedagógicas para trabalhar as habilidades nas quais as crianças apresentaram maiores dificuldades.
- Destacar as habilidades que sinalizam fragilidades e propor práticas para a melhoria dos resultados.

##### ENCAMINHAMENTOS

- Acessar e utilizar no planejamento das aulas os documentos curriculares de apoio ao fazer docente para o 2º ano.
- Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes quanto às habilidades básicas para o primeiro mês da quarta etapa.

##### CONSIDERAÇÕES FINAIS E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

- Validação das aprendizagens do dia, considerando as dúvidas iniciais apresentadas no momento da Retomada e os objetivos propostos para a formação.

Autoavaliação: Socialização sobre:

- A) O que não sabia e aprendi hoje?
- b) O que vou motivada a inserir na minha rotina pedagógica?

Arquivo pessoal

#### Figura 16- Avaliação da 9ª formação Turma 2º Ano

Deixe seu comentário/sugestões para melhoria das próximas formações \* \_\_\_\_\_ / 0

Que continue dinâmica, mantenha essa interação e lugar de escuta do professor.

Adicionar feedback individual

Arquivo pessoal

Todo esse processo de estudo e averiguação, realizado na prática e em conjunto com as formadoras, estabeleceu um vínculo de confiança entre a pesquisadora e o grupo investigado, o que coaduna com o tipo de pesquisa adotado neste estudo, pois, segundo Magalhães (2010),

O conceito de colaboração tem sempre um enfoque de coparticipação crítica, pois envolve um processo dialético, nas relações entre os participantes, organizado pela linguagem da argumentação, envolvendo assim discussões, ideias, reflexões diversificadas que contribuem para a formação continuada de professores e, conseqüentemente para construir novas ações e atuação docente, levando a processo compartilhado de avaliação e reorganização de práticas (Magalhães e Fidalgo, 2010, p. 19).

Essas intervenções, realizadas junto às formadoras e, indiretamente, com as professoras cursistas, possibilitaram a construção de espaços ricos de discussão e análise crítica do trabalho desenvolvido por essas profissionais. Ao longo do processo, foi possível perceber que as formadoras passaram a reconhecer a importância de organizar propostas formativas que favorecessem momentos de reflexão sistemática e intencional, contribuindo, assim, para a oferta de uma formação continuada mais qualificada. Tal movimento repercute diretamente na transformação do fazer pedagógico dessas professoras, possibilitando intervenções mais assertivas no processo de alfabetização de seus alunos. É nesse sentido que Dangió e Martins (2018) afirmam que

o processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, tanto professor quanto o aluno se transformam, sendo a forma de ensinar o conteúdo uma escola política do professor, estando atrelada a uma prática social global (Dangió, 2018 p 149-150)

Nesse sentido, o percurso vivenciado nessa etapa investigativa estabeleceu-se em consonância com o tipo de pesquisa proposta, uma vez que buscamos manter uma relação de parceria e colaboração com as formadoras pesquisadas, com vistas ao alcance dos objetivos inicialmente delimitados. Dentre esses objetivos, destaca-se a intenção de situar, a partir de uma concepção crítico-reflexiva de formação, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a atuação das formadoras de professores alfabetizadores na rede municipal de ensino.

Além disso, a observação e a contribuição com as ações desenvolvidas pelas formadoras e pelas professoras cursistas, ainda que em momentos pontuais e de curta

duração em razão das demandas do setor, possibilitaram mobilizar essas profissionais para reflexões e ações de caráter transformador. Tais movimentos contribuíram para ampliar não apenas as aprendizagens do grupo de formadoras, mas também as dos professores cursistas por elas atendidos, bem como a nossa própria aprendizagem enquanto pesquisadora. Esse processo evidencia o potencial de investigações dessa natureza para promover transformações nos sujeitos envolvidos e, de forma mais ampla, para impactar positivamente a sociedade.

### **4.3 Análise e interpretação dos dados**

O primeiro contato com o campo de investigação ocorreu em agosto de 2024, momento em que solicitamos autorização ao então coordenador do órgão para a realização da pesquisa. Com sua anuência (ANEXO), iniciamos o levantamento de documentos que possibilitassem compreender a constituição do Centro de Formação, bem como seu processo de funcionamento.

Durante o levantamento das informações relativas ao local pesquisado, constatou-se a dificuldade de encontrar elementos comprobatórios que viabilizassem a análise documental da constituição do Centro de Formação, uma vez que tais registros foram sendo extraviados ao longo das diferentes gestões e em decorrência das sucessivas mudanças de endereço administrativo do CEFE.

Essa situação dificultou o processo de coleta de dados, visto que tais informações seriam fundamentais para compor as análises acerca da constituição do grupo de formadores desde sua organização inicial. Além disso, esses dados possibilitariam responder a uma das indagações centrais deste estudo, qual seja, verificar quais concepções teórico-metodológicas orientavam os formadores que integravam o grupo inicial do CEFE na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís – MA.

Esse levantamento documental possibilitaria a obtenção de subsídios relevantes para investigar o percurso formativo e os saberes construídos pelos formadores, com vistas à compreensão do perfil do grupo que atua atualmente no Centro de Formação. No entanto, diante das limitações identificadas quanto à disponibilidade e à sistematização dos registros institucionais, tornou-se necessário recorrer a outros dispositivos de coleta de dados que permitissem aprofundar a análise do objeto investigado.

Dessa forma, optou-se pela utilização de entrevistas estruturadas, bem como pelo levantamento de informações junto a antigos coordenadores que estiveram à frente desse espaço ao longo dos anos. Esses sujeitos contribuíram de maneira significativa para a compreensão do processo de constituição e transformação do CEFE/CAAED, assim como dos diferentes grupos de formadores que atuaram ou ainda atuam nesse contexto formativo.

A escolha desses procedimentos metodológicos justifica-se pelo entendimento de que a memória institucional e as narrativas dos sujeitos envolvidos constituem fontes relevantes para a compreensão dos processos formativos e organizacionais, conforme apontam Bogdan e Biklen (2010) e Minayo (2014), ao destacarem a centralidade das vozes dos participantes na pesquisa qualitativa em educação.

No que se refere especificamente ao grupo de formadores de professores alfabetizadores, sua constituição inicial ocorreu no mesmo período em que a rede municipal abriu inscrições para a participação no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), iniciativa do governo federal implementada no ano de 2004. À época, a rede recebeu incentivo financeiro para organizar um grupo que se tornasse referência na formação de professores, o qual passaria a atuar como multiplicador das propostas formativas junto aos docentes da Educação Básica.

Esses profissionais, por sua vez, receberam formação de um grupo constituído por professores da universidade local, com o objetivo de estruturar espaços sistemáticos de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Tal perspectiva formativa fundamenta-se na compreensão de que a formação docente deve articular teoria e prática, promovendo a análise crítica das experiências vividas no cotidiano escolar (Schön, 1992; Nóvoa, 1995).

Refletir sobre a prática significa adentrar-se na intersubjetividade, dando conta de responder às expectativas dos formandos, com seus movimentos nos processos de aprender e de ensinar (São Luis, 2020 p. 32).

A partir desse contexto, a rede municipal consolidou a constituição de um grupo de formadores que, mesmo após o encerramento do PROFA, passou a assumir de forma contínua as atividades de formação continuada em serviço dos professores. Além disso, ao longo dos anos, novos docentes foram incorporados ao grupo por meio de processos internos de seleção, considerando-se o destaque no desempenho profissional e o reconhecimento de suas práticas pedagógicas. Esse movimento contribuiu para a

ampliação e o fortalecimento da profissionalidade desses sujeitos, conduzindo-os a um processo de profissionalização específico como formadores de professores.

Os conhecimentos que compõem a profissionalidade de um grupo de trabalhadores referem-se a um conjunto de competências, capacidades e saberes estruturados, mobilizados no exercício da profissão, que se constroem, evoluem e se ressignificam na prática profissional, favorecendo o processo de profissionalização (D'ávila; Sonville, 2012). Tal concepção dialoga com os estudos de Tardif (2014), ao destacar que os saberes docentes são plurais, situados e resultantes das experiências construídas ao longo da trajetória profissional.

Entretanto, apesar dos avanços observados na constituição e na atuação do grupo de formadores, os desafios enfrentados pelo CEFE ainda persistem, especialmente no que se refere à disponibilidade de espaços físicos adequados para a realização dos encontros formativos. Essa limitação tem ocasionado insatisfação entre os professores e contribuído para a baixa adesão às formações, conforme evidenciado nos relatos das formadoras, revelando a necessidade de investimentos institucionais que garantam condições objetivas para a efetivação de uma política de formação continuada consistente e democrática.

A inexistência de um espaço físico fixo para a realização das formações configura-se como um dos principais desafios ao desenvolvimento do trabalho formativo, conforme apontam as formadoras participantes da pesquisa. Entre as quatro entrevistadas, três indicaram esse aspecto como um dos fatores que mais interferem no processo formativo.

Tal constatação emerge das respostas apresentadas por essas profissionais, aqui identificadas como F1, F2, F3 e F4, de modo a preservar o anonimato das participantes. Ao serem questionadas acerca dos desafios que influenciam o trabalho desenvolvido pelos formadores na rede pública municipal de ensino de São Luís, as entrevistadas afirmaram:

*F1 Os desafios são constantes, dentre eles podemos destacar: espaço formativo(próprio da SEMED) adequado; participação e frequência de todos os professores[...]*

*F2 Espaço próprio para formação da Rede (Centro de Formação) [...]*

*F3 Estrutura física e material de alguns espaços ainda é algo desafiador[...]*

Outro aspecto destacado pelas formadoras refere-se às constantes mudanças na composição dos grupos de formadores, como ocorreu com o grupo investigado. Tal situação acarreta implicações significativas para o trabalho desenvolvido no âmbito da formação continuada, uma vez que a relação estabelecida entre formador e professor-cursista não se restringe à dimensão estritamente profissional, mas envolve também vínculos afetivos que favorecem o interesse, a confiança e a abertura para os processos de aprendizagem, mesmo quando se trata da formação de adultos. Nesse sentido, estudos sobre a formação de professores ressaltam que a dimensão relacional e afetiva constitui elemento central nos processos formativos, especialmente quando fundamentados em perspectivas colaborativas e reflexivas (Nóvoa, 1995; Tardif, 2014).

As constantes mudanças de salas e de grupos de atuação também geram insegurança nos próprios formadores, tendo em vista a relevância de conhecer o público com o qual irão atuar. Conforme destaca Vaillant (2003)

um dos conhecimentos para se tornar um bom formador diz respeito aonde e a quem ensina, contribuindo para interação e aceitação do público com o formador e favorecendo uma relação de colaboração e respeito mútuo nos espaços formativos. Vaillante (2003, p. 30)

Quanto ao percurso metodológico, nos fundamentamos nos estudos de Pereira (2019, p.95) quando evidencia que neste tipo pesquisa, a análise de informações deve ocorrer de forma paralela às ações de pesquisa para não perder de vista nenhum detalhe.

Dessa forma realizamos as etapas propostas a partir de sessões reflexivas realizadas dentro do horário estabelecido para planejamento das pautas formativas a serem desenvolvidas com os professores alfabetizadores sob os quais buscamos levantar o maior número de informações necessárias para a análise de dados e alcance dos objetivos

Entretanto, em razão da proximidade da aplicação das avaliações externas, que demandaram uma organização formativa mais criteriosa e direcionada, voltada à consolidação das habilidades exigidas nesses instrumentos avaliativos, algumas etapas do processo investigativo precisaram ser ajustadas. Tais adequações foram realizadas sem perder de vista os objetivos da pesquisa, evidenciando o caráter dinâmico e contextualizado do trabalho investigativo em espaços educacionais.

Esse movimento remete às reflexões de Freire (1987), ao afirmar que “a escola não é neutra”, uma vez que se encontra atravessada por condicionantes políticos, sociais e

institucionais. Do mesmo modo, os espaços de formação de professores são permeados por decisões políticas, programas governamentais e acordos institucionais, especialmente em sistemas públicos de ensino, como o lócus desta pesquisa, o que influencia diretamente a organização e o desenvolvimento das ações formativas.

Cabe ainda destacar um momento considerado particularmente relevante no percurso da pesquisa: a iniciativa, partilhada entre as formadoras e a pesquisadora, de organizar um espaço fixo de leitura. A proposta teve como inspiração uma experiência vivenciada por uma das formadoras em sua atuação anterior como professora, na qual o grupo docente realizava encontros para o compartilhamento e a discussão de obras de temática livre, em um espaço externo ao ambiente de trabalho.

Em consenso, o grupo acolheu a proposta, selecionou a primeira obra, definiu um período para a leitura e organizou um encontro fora do espaço institucional para o compartilhamento das impressões, reflexões e trechos que mais mobilizaram as participantes. Essa ação contribuiu para a ampliação da cultura literária das formadoras e para o fortalecimento de seu encantamento enquanto leitoras, a partir do contato com obras de diferentes gêneros e estilos. Além disso, a experiência foi socializada nos espaços formativos com as professoras-cursistas, despertando nelas o interesse em reproduzir práticas semelhantes em suas escolas, o que possibilitou a construção de um processo cíclico de aprendizagens, trocas e compartilhamento de saberes, em consonância com uma concepção de formação continuada pautada na colaboração e na emancipação dos sujeitos (Freire, 1996; Nóvoa, 2017).

**Figura 17** – Encontro com as colaboradoras da pesquisa



Diante de todo o processo formativo vivenciado entre as formadoras e a pesquisadora, essas profissionais foram convidadas a colaborar na construção de um material que contribuísse para a qualificação do exercício de suas funções enquanto formadoras de professores que atuam nas salas de alfabetização, considerando as especificidades que caracterizam esse público.

Entretanto, em virtude da intensificação das atividades formativas que anteriormente ocorriam de forma mensal e passaram a ser realizadas quinzenalmente, os espaços destinados à construção coletiva desse material entre formadoras e pesquisadora precisaram ser reorganizados. Assim, o processo foi redirecionado para momentos pontuais, nos quais se procedeu à coleta, à sugestão e à apresentação dos elementos que viriam a compor o material, intitulado *Guia de orientações ao formador de professores alfabetizadores sob uma prática crítico-reflexiva*, a ser apresentado na seção subsequente.

Considerando as contribuições acadêmicas à sociedade e as exigências próprias do mestrado profissional, especialmente no que se refere à elaboração de um produto final articulado à promoção de mudanças qualitativas nos sujeitos envolvidos na pesquisa, destacando a necessidade de evidenciar “a relação entre teoria e metodologia, conhecimento e prática profissional, avanço científico e inovação tecnológica” conforme orienta Pereira (2019,p. 19), todo esse percurso investigativo culminou na elaboração do Produto Educacional intitulado *Guia de orientações ao formador de professores alfabetizadores sob uma prática crítico-reflexiva*.

#### **4.4 Guia de orientações ao formador de professores alfabetizadores sob uma prática crítico-reflexiva**

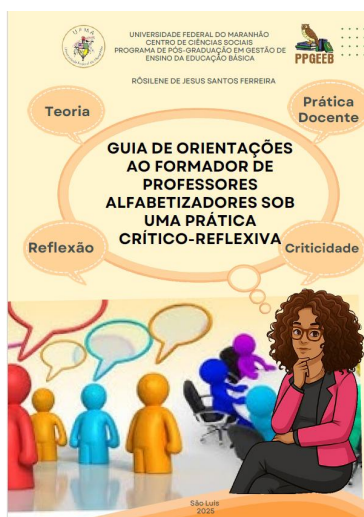
A presente investigação culminou na elaboração de um produto educacional, caracterizado como um documento orientador destinado a subsidiar o trabalho do formador de professores no contexto da formação continuada de professores alfabetizadores. Tal produção insere-se no âmbito de uma pesquisa de natureza colaborativa, ao considerar a necessária aproximação entre a escola e a universidade como condição para a produção de conhecimentos, a autoavaliação das práticas e a

construção de novas formas de atuação pedagógica, por meio do movimento ação–reflexão–ação (Bortoni-Ricardo, 2011).

O material, intitulado *Guia de orientações ao formador de professores alfabetizadores sob uma prática crítico-reflexiva*, apresenta proposições teórico-metodológicas fundamentadas na perspectiva crítico-reflexiva de formação.

Seu objetivo é subsidiar as ações do formador de professores alfabetizadores, contribuindo para a constituição de um ambiente formativo que favoreça o diálogo, a reflexão crítica e a dialogicidade entre pares, na busca por práticas pedagógicas comprometidas com a alfabetização de todas as crianças. Parte-se do entendimento de que a alfabetização deve possibilitar a inserção dos sujeitos em uma sociedade culturalmente organizada, da qual participem de forma crítica, ativa e transformadora, conforme ilustrado na capa do referido material.

**Figura 18** – Capa do Produto da Pesquisa



Arquivo pessoal

Voltado ao formador de professores alfabetizadores, o referido instrumento reúne atribuições, ações e informações que perpassam as dimensões do *saber-ser* e do *saber-fazer*. O *saber-ser* é compreendido, neste contexto, como o conjunto de aspectos relacionados ao formador enquanto sujeito que ensina e aprende, envolvendo valores, atitudes, posturas éticas e relações interpessoais. Já o *saber-fazer* refere-se às ações, competências e atribuições desse profissional enquanto mediador, mobilizador e condutor de espaços formativos destinados aos professores que atuam no ensino da leitura e da escrita.

Nesse sentido, amparadas nas contribuições de Vaillant (2003), autora que fundamenta esta pesquisa, e partindo do pressuposto de que o formador é, antes de tudo, um professor, o material foi concebido como um recurso de grande relevância não apenas para formadores, mas também para professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação que compartilham o objetivo comum de assegurar a alfabetização das crianças na idade adequada. Para tanto, o documento valoriza a constituição de espaços formativos que favoreçam a reflexão sobre a prática pedagógica e promovam mudanças qualitativas no fazer docente, em consonância com uma perspectiva de formação contínua e reflexiva.

Dessa forma, o material foi organizado em módulos e, ao início de cada um deles, apresenta-se um *Glossário Interativo*, no qual são explicitados conceitos, termos e expressões que atravessam a temática abordada. Tal recurso tem por finalidade contextualizar o leitor e potencializar a compreensão dos conteúdos durante a utilização do material. Em cada módulo, são discutidos temas considerados relevantes para o fortalecimento do trabalho do formador de professores alfabetizadores, conforme se pode observar no sumário apresentado a seguir:

**Figura 19** – Sumário Produto da Pesquisa

<b>Sumário</b>	
Apresentação.....	6
Introdução.....	7
Módulo 1 – Para início de conversa: A alfabetização e os professores alfabetizadores.....	9
Conceitos por diferentes olhares que não se pode esquecer.....	10
Glossário Interativo.....	11
Para saber mais.....	12
1 Alfabetização e seus conteúdos.....	13
1.1 O que as crianças precisam aprender para ler e escrever.....	14
1.1.1 Os componentes essenciais da alfabetização.....	15
1.1.2 A alfabetização para a vida.....	16
1.2 O que os professores precisam aprender para ensinar a ler e escrever.....	17
1.2.1 O desenvolvimento da criança e o reflexo para sua alfabetização.....	18
1.2.2 Organização didática.....	19
1.2.3 Elementos para uma boa aula.....	20
1.2.3 Ampliar constantemente seus conhecimentos.....	21
Módulo 2 – O formador de professores alfabetizadores.....	23
Glossário Interativo.....	24
Para saber mais.....	25
2.0 formador de professores alfabetizadores: profissional estratégico na formação docente.....	26
2.1 O papel do formador de alfabetizadores.....	28
2.2 Perfil do formador.....	30
2.3 Vamos conhecer algumas atribuições do formador?.....	31
Módulo 3 – Formação continuada de professores alfabetizadores.....	34
Glossário Interativo.....	35
Para saber mais.....	36
3. O espaço formativo crítico-reflexivo.....	37
3.1 Pilares para uma boa gestão de espaço formativo.....	39
3.2 Práticas formativas reflexivas.....	40
3.2.1 Aprendizagem baseada em problemas.....	41
3.2.2 Estudo de caso.....	43
3.2.3 Atividade em grupo.....	45
3.2.4 Compartilhamento de práticas exitosas.....	47
3.2.5 Sala de aula invertida.....	49
3.3. Estratégias Metodológicas Inovadoras.....	51
3.3.1 Projetos articulados à prática.....	52
3.3.2 Aplicativos digitais Interativos.....	53
Módulo 4: A Avaliação no Processo formativo.....	55
4. A importância da avaliação do espaço formativo.....	56
Vamos conhecer alguns instrumentos de avaliação?.....	57
4.1 Rubrica.....	57
4.2 Feedback estruturado (devolutiva dialógica).....	58
4.3 Autoavaliação reflexiva.....	59
4.4. Mapas conceituais e sínteses reflexivas.....	60
Considerações Finais.....	61
Referências.....	62
Anexos.....	63
Sobre a autora.....	67
Sobre a orientadora.....	68

Arquivo pessoal

Considerando que o material tem como eixo central a ação pedagógica do professor alfabetizador, o primeiro módulo apresenta conceitos de diferentes teóricos que discutem o processo de alfabetização, ampliando a reflexão para os conhecimentos que os alunos precisam desenvolver para aprender a ler e escrever, bem como para os saberes que os professores necessitam construir para ensinar. Esse módulo contempla, ainda, considerações acerca dos saberes indispensáveis à atuação pedagógica do professor alfabetizador, destacando a importância da ampliação e do aprofundamento contínuo de seus conhecimentos profissionais.

No segundo módulo, desenvolve-se uma discussão sobre o papel do formador de professores alfabetizadores enquanto mediador e condutor dos espaços formativos. Reflete-se sobre a relevância de sua atuação à frente de um coletivo docente, a partir da explicitação das ações e atribuições que se mostram necessárias ao exercício qualificado dessa função, em consonância com uma perspectiva de formação colaborativa e reflexiva.

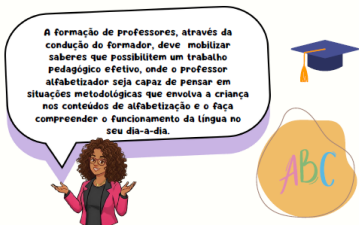
O terceiro módulo aborda a formação continuada de professores alfabetizadores como um espaço privilegiado de reflexão crítica e de problematização da prática pedagógica, com vistas à promoção de mudanças qualitativas no trabalho do professor que ensina a ler e escrever. Para tanto, são apresentadas possibilidades metodológicas a serem incorporadas aos ambientes formativos, de modo a torná-los mais dinâmicos e propícios à ampliação, à ressignificação e ao compartilhamento de aprendizagens.

**Figura 20** – Práticas formativas reflexiva

36


### 3.2. PRÁTICAS FORMATIVAS REFLEXIVAS

A formação de professores, através da condição do formador, deve mobilizar saberes que possibilitem um trabalho pedagógico efetivo, onde o professor alfabetizador seja capaz de pensar em situações metodológicas que envolva a criança nos conteúdos de alfabetização e o faça compreender o funcionamento da língua no seu dia-a-dia.



Entretanto, diante dos desafios que se apresentam nas salas de aula, é necessário adotar estratégias inovadoras que contribuam para um ambiente formativo que possibilite compartilhamento de saberes respeitem as individualidades dos professores e dialoguem com as novas formas de aprender presentes na sociedade atual.

A formação para um novo desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor-pesquisador que vai se orientar para compreender as tacitas implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las. Isso exige um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando-a melhor. (ANDRÉ, 2016)



Considerando que este constitui o foco principal do presente material, são apresentados, ainda, no terceiro módulo, instrumentos tecnológicos passíveis de utilização nos espaços formativos e pelo formador público-alvo deste guia, os quais possibilitam maior interatividade e criatividade no processo de ensino, tanto nas salas de formação quanto nos contextos de alfabetização.

Vale ressaltar que no decorrer das páginas deste guia, apresentamos ainda sugestões de leitura e possibilidade metodológicas para o trabalho formativo como possibilidades de ampliação dos conhecimentos sobre os temas abordados a partir do acesso por link ou Qr-code de forma a deixar o produto mais interativo e estimular o processo de auformação do leitor.

**Figura 21 – Para saber mais**

12

**PARA SABER MAIS...**

**MAGDA SOARES (2021, p. 27)**

**SMOLKA**

**BAKHTIN**

**MORTATTI**

Arquivo pessoal

Os módulos são finalizados com a discussão acerca da avaliação no espaço formativo, compreendida como um elemento que orienta e regula a formação e a

prática docente. Nesse sentido, são apresentados alguns instrumentos avaliativos que se configuram como referenciais para a proposição de novas e mais qualificadas ações formativas.

Este guia contempla, ainda, anexos nos quais são compartilhados exemplos de pautas formativas elaboradas por diferentes parceiros que atuam ou atuaram na rede de ensino investigada. Tais experiências apresentam elementos que contribuem para a construção de uma prática formativa significativa e de caráter reflexivo.

Sem a pretensão de desconsiderar a autonomia intelectual do formador e do professor, mas, ao contrário, valorizando os saberes que possibilitam a esses profissionais tornarem-se agentes diferenciadores na vida daqueles a quem ensinam, este material tem como objetivo principal orientá-los na visualização e implementação de práticas formativas e pedagógicas fundamentadas na reflexão crítica e na intencionalidade transformadora da realidade educacional e social. Tal proposta justifica-se, sobretudo, pela relevância e pela escassez de materiais dessa natureza, uma vez que a produção bibliográfica da área educacional concentra-se majoritariamente no professor ou na formação continuada, dedicando pouca atenção ao profissional formador responsável pela condução desses espaços formativos e pela mediação do desenvolvimento docente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar as bases teóricas e práticas que subsidiam o trabalho dos formadores de professores alfabetizadores na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís – MA, reverberando na elaboração de um guia orientador que reúne informações, procedimentos e práticas relacionadas à formação continuada de professores alfabetizadores sob uma perspectiva crítico-reflexiva.

A partir do objetivo central, a pesquisa foi situada por meio de questionamentos que possibilitaram organizar uma trajetória investigativa voltada ao aprofundamento de temas que perpassam a prática do formador de professores alfabetizadores, garantindo coerência e organicidade ao fluxo da investigação.

Nesse percurso, iniciamos com uma análise histórica da implantação e implementação das políticas públicas e dos programas de formação continuada destinados aos professores alfabetizadores no Brasil, desde a década de 1980 até os dias atuais. Tal análise permitiu compreender como o profissional formador de professores em contextos de formação continuada foi se constituindo ao longo do tempo, recebendo influências das diferentes correntes teórico-metodológicas presentes nesses programas, as quais passaram a ser reproduzidas nos espaços formativos junto aos professores alfabetizadores.

Faz-se necessário destacar que, do final da década de 1990 até a segunda década dos anos 2000, não haviam diretrizes nacionais gerais que orientassem de forma sistematizada a atuação desse profissional. Somente com a publicação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), em 2020, as redes de ensino passaram a buscar maior unidade e alinhamento em suas ações formativas.

No contexto de uma rede pública de ensino lócus desta pesquisa, as funções do formador de professores encontram-se, em geral, atreladas às concepções imbricadas nas políticas públicas vigentes. Dessa forma, as discussões nos espaços formativos tendem a se vincular às orientações e aos materiais adotados por parceiros institucionais ou consultorias com as quais a rede estabelece parcerias. Conseqüentemente, as ações dos formadores sofrem influência direta desses materiais e, em um movimento de “efeito cascata”, repercutem nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores com os quais atuam.

Ao adentrarmos o campo de pesquisa e estabelecermos contato com as formadoras colaboradoras, foi possível identificar as concepções que orientavam o trabalho dessas profissionais, constatando-se que suas práticas estavam fortemente centradas nas orientações advindas dos parceiros que atuavam junto à rede.

Diante das informações levantadas, apresentamos uma proposta de trabalho colaborativo, bem como as etapas a serem seguidas de forma conjunta, com vistas à apreciação, sensibilização e imersão do grupo nos pressupostos teórico-metodológicos da formação sob a perspectiva crítico-reflexiva. Esse movimento ofereceu subsídios para a elaboração do produto final da pesquisa, qual seja, um guia orientador de práticas formativas fundamentadas nessa concepção.

Assumir a formação de professores sob a perspectiva crítico-reflexiva implica promover uma formação docente orientada pela reflexão, pela criticidade e pela compreensão da amplitude da ação pedagógica transformadora. Para tanto, tornam-se necessárias práticas formativas coerentes com essa concepção.

Nesse sentido, intensificaram-se os momentos de rodas de diálogo, a participação mais efetiva nos processos de planejamento e elaboração das formações, bem como a observação dos encontros formativos realizados pelas formadoras com as professoras alfabetizadoras. Além disso, participaram-se das reuniões de avaliação das formações e dos monitoramentos em sala de aula das docentes, compreendidos não apenas como momentos de feedback sobre a reverberação das aprendizagens formativas na prática pedagógica, mas também como espaços de reflexão e levantamento de novos insumos e necessidades formativas.

Esse movimento evidenciou que a qualidade da formação e da prática docente está diretamente relacionada à atuação do formador no espaço formativo, enquanto profissional que mobiliza, sugere e concretiza práticas capazes de promover aprendizagens significativas, oferecendo subsídios para uma prática pedagógica qualitativa.

Assim, quando o profissional formador se apropria de conhecimentos teóricos e metodológicos e conduz momentos formativos nos quais a reflexão, a análise, a criticidade e a troca entre diferentes saberes estejam presentes, favorece-se o enfrentamento coletivo dos desafios do cotidiano escolar, possibilitando a superação desses desafios e a resignificação do fazer pedagógico do professor.

Destaca-se que esse movimento de troca é permeado pela subjetividade e pela confiança mútua estabelecida nas relações entre pares, aspecto fundamental para que o espaço formativo se configure como um ambiente propício à construção de aprendizagens significativas.

Um dos desafios vivenciados no campo da pesquisa refere-se às constantes mudanças das formadoras, de seus respectivos grupos de professores e dos locais de formação. Essas alterações ocasionaram infrequência e desmotivação por parte das professoras cursistas, que relataram a “quebra” da continuidade do trabalho iniciado com a formadora anterior, em razão do vínculo já estabelecido com a profissional.

Somam-se a esse cenário algumas reorganizações institucionais na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que resultaram no aumento das atribuições das formadoras, impactando negativamente o cumprimento do cronograma inicialmente planejado para a realização das sessões reflexivas.

Diante desse contexto e visando ao alcance de um dos objetivos da pesquisa, potencializaram-se os momentos de reunião e planejamento das pautas formativas, nos quais foram apresentadas possibilidades de adequação das propostas iniciais sugeridas pela consultoria parceira da rede, incorporando alternativas formativas alinhadas à perspectiva crítico-reflexiva.

Além disso, buscou-se contribuir com as formadoras tanto nos espaços de formação continuada junto às professoras cursistas quanto nos monitoramentos em sala de aula, assumindo um olhar pesquisador e reflexivo sobre a prática, de modo a mobilizá-las à análise de sua própria ação formativa e à busca de soluções para os desafios cotidianos.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da articulação do trabalho do formador com outros setores da secretaria, especialmente com o grupo de acompanhamento e avaliação, uma vez que as informações produzidas nesses espaços subsidiam as discussões formativas e influenciam diretamente as ações pedagógicas dos professores.

Diante disso, e em colaboração com as formadoras participantes da pesquisa, foi construído o produto final, no qual se reuniram elementos considerados essenciais para uma prática formativa em consonância com a perspectiva crítico-reflexiva, fundamentados nos estudos teóricos desenvolvidos ao longo do mestrado e nas experiências profissionais da pesquisadora, tanto como professora

alfabetizadora quanto como participante e formadora em processos de formação continuada. Esse material visa subsidiar outros profissionais formadores, sejam professores, coordenadores pedagógicos ou demais agentes formativos.

Ressalta-se que este trabalho de intervenção educacional não teve como propósito oferecer modelos prontos de pautas ou rotinas formativas, o que seria contraditório à concepção de formação aqui defendida. O objetivo consistiu em destacar, de forma colaborativa com o público pesquisado, critérios e elementos relevantes para os momentos formativos e para a atuação do formador, enfatizando práticas orientadas à reflexão e à mudança de atitudes docentes, conduzidas por profissionais que valorizem os saberes dos professores e os mobilizem no sentido de ampliá-los ou ressignificá-los.

**O Guia de orientações ao formador de professores alfabetizadores sob uma prática crítico-reflexiva** buscou, a partir da vivência e da reflexão sobre o percurso investigativo desenvolvido com as formadoras colaboradoras, reunir ações e formas de organização do espaço formativo consideradas fundamentais para a atuação do formador, com vistas a contribuir de maneira significativa para a prática pedagógica do professor alfabetizador e para o alcance do processo de alfabetização dos estudantes.

A realização desta pesquisa em colaboração com o grupo de formadoras evidenciou a relevância de investigações acadêmicas que problematizem o papel do formador de professores alfabetizadores e os processos que constituem a formação continuada desses profissionais, sobretudo diante da escassez de estudos que evidenciem o formador como elemento central na construção de práticas pedagógicas pautadas na reflexão crítica.

Por fim, sem a pretensão de encerrar as discussões, uma vez que tais inquietações permanecem em constante movimento, espera-se que esta pesquisa contribua para mobilizar novas investigações que problematizem os espaços formativos e a atuação do formador de professores alfabetizadores, com o objetivo de qualificar as práticas pedagógicas desses docentes e, conseqüentemente, fortalecer os processos de alfabetização de seus estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Phillipe; PAQUAY, Léopold e colaboradores. **A profissionalização dos formadores de professores**. São Paulo: Artmed Editora S.A, 2003.

ANDRÉ, Marli. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. Educação Unisinos. São Paulo, v. 19, p. 35-44, 2015.

ANDRÉ, Marli A. **Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional**. In: ANDRÉ, M. (Org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.

BAKHITIN, Mikhail. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella. M. **O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL, **Ministério da Educação**. MEC Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem. Brasília,DF: 25 out. 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>Acessado em 29.10.2024

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC,2018.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**.Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/lei-n-11-274>. Acessado em 28.10.2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

CITY, Elizabeth A.et.al.. Trad. Maria Cristina Monteiro. **Rodadas Pedagógicas: como o trabalho em redes pode melhorar o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre> Penso, 2014

CONTRERAS, Domingo José. **La autonomia del professorado**. Madrid: Morata, 1997.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Ligia Marcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

D'AVILLA,C. Ser ou não ser: um estudo sobre a construção da identidade profissional e profissionalidade docente em curso de formação inicial de professores. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Anais [...]. 2008.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008**

D'ÁVILA C; SONEVILLE, J. **Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial**. In: VEIGA, I.P.A. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas* 2º ed. Campinas;SP: Papyrus, 2012 - Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

D'ÁVILA, Cristina; SONNVILLE, Jacques. **Profissionalidade docente e formação de professores**. In: D'ÁVILA, Cristina; SONNVILLE, Jacques (org.). *Profissionalidade docente: saberes e práticas*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 21–38.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago, 2006

DUBAR, C. **A socialização**. – construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto editora, 1997

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. De Alvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Luiz F.; GHEDIN, Eventos; **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: E.G.A., 1996.

FREITAS, Ernani.; PRODANOV Cleber. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo. Universidade FEEVALE, 2013.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: Condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de formação de professores – RBFP*, vol 1, n 1, p. 90-102, maio/2009.

GASPARTTO, Denise; MENEGASSI, Renilson José. **A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio**. *Revista Calidoscopio*, São Leopoldo, v 11, n. 1, 2013.

GERALDI, João W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges (org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro, RJ: Rovellet, 2011.

GHAUTHIER, C. Et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí:Unijuí, 2013.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. SãoPaulo: Cortez, 2006.

HAYDN E. de O.; LIBERALLI F. C. O Papel político das escolas e dos professores.

In. PASSARELLI L. G. Et al. **Formando formadores para a escola básica do século XXI: Relatos de pesquisa**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2019.

IBIAPINA, Ivana.M.L.M; FERREIRA, Maria S. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica**. Linguagens, Educação e Sociedade – Teresina, n. 12, jan./jun. 2005.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo. Cortez,2011.

IVIC, Ivan; COELHO,Edgar Pereira(org).**Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010, p. 122.

JOSSO, Marie Cristine. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n.2, p. 373-383, maio/ago 2006.

LALLAND, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEAL ,Z. F. de R. G; MASCAGINA, G. C. Adolescência: Trabalho, educação e formação omnilateral. In **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. MARTINS et al. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKI, LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 14, ed. São Paulo: Ícone, 2016, p. 59-83.

LIBANEO, José C. **Formação de professores nova qualidade educacional – apontamentos para um balanço crítico**. Educativa (revista do Departamento de Educação da UCG), Goiania, v. 3, 2000.

MACEDO, L. S; ANDRADE, A. I. Observação colaborativa de aulas, conhecimento profissional docente e supervisão: um estudo numa escola secundária em Portugal. **Instrumento** - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v 22, n2, 2020 p. 262-284.

MAGALHAES, M.C.C.; FIDALGO. **Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools**. Revista Brasileira de linguística aplicada, v. 10, n. 3, 2010.

MARANHÃO. Escola Digna: Pacto pela Aprendizagem: orientações de organização do Ciclo Formativo Municipal 2021/ Secretária de Estado da Educação. São Luís, 2021.

MARANHÃO. **Portaria nº 750**, de 18 de novembro de 2024 ARTIGO 5º &3).

MARANHÃO, Diário Oficial dM, ANO XXII. SÃO LUIS. 24.12.2002, **Nº 249**. Ed Hoje, 2002 p 14)

MEC, Ministério da Educação. **Construindo Política de Valorização do Profissional do Magistério**. Disponível em <https://planodecarreira.mec.gov.br/piso-salarial-profissional-nacional-pspn> Acessado em 20.05.2025

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de Alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil**. CEDES, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/> Acessado em 23.10.2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NOVOA Antonio. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa. Dom Quixote, 1995, p. 13-33

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa. Educa,2009.

PAES L. ;PASSARELLI L. G. O coordenador pedagógico e o desenvolvimento de projetos integrados no ensino médio. In **Formando Formadores para a escola básica do século XXI: Relatos de pesquisa IV..** Campinas, São Paulo: Pontes, 2018.

PASSARELI, L. G.; PASSOS, L.F.;ANDRÉ, M.E.D; AFONSO A. (org). **Formando Formadores para a escola básica do século XXI: Relatos de pesquisa IV..** Campinas, São Paulo: Pontes, 2019.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Edumed, 2019.

PEREIRA, Gilson Almeida; ENGERS, Maria Emilia Amaral. Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural. **Educação. Porto Alegre**, p. 291-300, 2009.

PIMENTA, Selma G.; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. **Pesquisa colaborativa na escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores**. In: MARIN, Alda J. (org) **Formação continuada**. Campinas. Papiirus,2000.

PINHEIRO, C. F. I.; GIMENES, N. A. **Estratégias de análise de resultado da avaliação da aprendizagem: plano de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos**. In: Formando formadores para a escola básica do século XXI: Relatos de pesquisa V PASSARELLI; PASSOS (2019).

PLACCO, Vera. **O Coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2 ed. São Paulo: Edição Loyola, 2015.

PLACCO, Vera; SOUZA, V. L. T. de (orgs.). **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PORTARIA 280 DE 19 DE FEVEREIRO DE 2020. **Tempo de Aprender**. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>>. Acessado em 10/10/2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ermani. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

RAMALHO, Betânia Leite. NUNES, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino. Perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2ª ed. Sulina, 2004.

SANTOS, Alessandra Olivieri. SANCHES, Emília Cipriano. Histórias de vida: **A formação continuada do Professor de Educação Infantil por meio dos Ateliês Biográficos**. PASSARELLI, Liliam Ghiuru (orgs) In: Formando formadores para a escola Básica do XXI. Relatos de Pesquisa IV. Campinas, SP: Pontes editora, 2019.

SÃO LUIS, Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís**, 2019.

SÃO LUIS, Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Caderno do Coordenador: Orientações para Organização do Trabalho Escolar**, 2014.

SÃO LUIS, Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Política de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de São Luís**, 2014.

SÃO LUIS, Secretaria Municipal de Educação - SEMED. **Política de Formação da Secretaria Municipal de Educação de São Luis**, 2020.

SAVIANE, Demerval. **Guia Prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

SCHÖN, Donald A. **Formando professores reflexivos**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1ª ed., 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLIGO, Rosaura. **METODOLOGIAS DIALÓGICAS DE FORMAÇÃO: Eixo formação Docente e Saberes Profissionais**. GEPEC. Disponível em <<https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/rosaura-soligo-metodologias-dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf>>. Acessado em 12/10/2024.

SMOLKA, A. L.B. **A criança na fase inicial da escrita.** A alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

VAILLANT, Denise. **Formação de professores:** Estado da prática. PREAL. Programa de Promoción de la reforma educativa em América Latina y Caribe, Santiago, Chile, 2003.

VITURIANO, H. M. M. **Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva:** desafios aos coordenadores-formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luis. Fortaleza, 2008.

WEISZ, Telma In **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo, Ática, 1999.

**APÉNDICES**

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO CENTRO AVANÇADO DE APOIO À EDUCAÇÃO (CAAED)**

### **1 ASPECTOS FÍSICOS**

- Quantidade de salas de formação/reunião
- Quantidade de profissionais de diferentes áreas (coordenação, administrativo, estagiários, serviços gerais, portaria)
- Quantidade de formadores por modalidade
- Quantidade de banheiros
- Coordenação
- Secretaria
- Auditório
- Pátio
- Cozinha
- Outros aspectos que se fizerem necessários

### **2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS E ADMINISTRATIVOS**

- Documentos de implantação do CAAED (Diário Oficial)
- Organização dos setores (Coordenadores, formadores e administrativos)
- Documentos internos do CAAED (Política de Formação, Política de Alfabetização, Caderno do Coordenador)
- Outros aspectos que se fizerem necessários

## APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO REALIZADO COM AS FORMADORAS COLABORADORAS



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



## O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICO- REFLEXIVA: concepções e práticas na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís-MA.

Prezada formadora, este questionário constitui-se como um dos instrumentos da pesquisa de mestrado intitulada de O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA: concepções e práticas na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís-MA e tem por finalidade coletar dados junto aos formadores que atuam com professores do 1º e 2 anos do ensino fundamental, ou seja, o Ciclo de Alfabetização. Dessa forma gostaríamos que você respondesse o questionário a seguir com algumas informações pessoais, profissionais e acadêmicas. Estes dados serão preservados e sua identificação mantida em anonimato conforme consta no Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE). Desde já agradeço sua disponibilidade em participar como colaborador desta pesquisa.

1. E-mail

\_\_\_\_\_

2. Nível Acadêmico (mais alto)

*Marcar apenas uma oval.*

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Outros

Qual área? \_\_\_\_\_

3. Já atuou em sala de aula como professora? Quanto tempo?

4. Já atuou em sala de aula como professora? Quanto tempo?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim. Entre 5 a 10 anos
- Sim. Entre 10 a 20 anos
- Sim. Mais de 20 anos
- Menos de 5 anos
- Nunca atuou

5. Já atuou em sala de aula como professora nas turmas do 1º e/ou 2º ano do Ensino Fundamental/ Alfabetização? Quanto tempo?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim. Entre 5 a 10 anos
- Sim. Entre 10 a 20 anos
- Sim. Mais de 20 anos
- Menos de 5 anos
- Nunca atuou

6. Você iniciou exercendo qual cargo na rede de ensino público municipal?

7. Qual função você exerce atualmente nesta rede de ensino?

8. Você exerce/exerceu a função de Formadora de Professores Alfabetizadores? Se sua resposta for positiva, há quanto tempo você exerce/exerceu essa função?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim. Entre 5 a 10 anos

Sim. Entre 10 a 20 anos

Sim. Mais de 20 anos

Sim. Menos de 5 anos

Nunca exerceu

9. Como se deu o processo para que você exercesse a função de Formadora de Professores Alfabetizadores na rede municipal de ensino de São Luis?
10. Quais são as principais atividades que você realiza na função de formadora de professores alfabetizadores na rede municipal de ensino público?
11. Como se dá a organização das atividades formativas realizadas com os professores alfabetizadores?
12. Como acontece seu processo de estudo, aperfeiçoamento e/ou atualização profissional para desenvolver suas atividades como formadora de professor alfabetizado?
13. Na sua opinião, o que precisa saber um formador, para exercer essa função, em especial, como formador de professores alfabetizadores?
14. Quais desafios você considera influenciar no trabalho desenvolvido pelos formadores na rede pública municipal de ensino?
15. Como você percebe que ações formativas contribuem para a prática do professor?

16. Você considera importante a função de formador para uma rede de ensino?
  
17. Como você avalia a importância da ação do formador na formação continuada para a prática do professor alfabetizador?

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.

.



**APÊNDICE D – ROTEIRO DAS SESSÕES REFLEXIVAS REALIZADAS COM AS FORMADORAS COLABORADORAS.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSSo  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB**



**PAUTA DA SESSÃO REFLEXIVAS I**

<b>TÍTULO DA PESQUISA</b>	
<b>O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA: concepções e práticas na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís - MA</b>	
<b>1ª SESSÃO</b>	
<b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>	
<b>DATA</b>	09/05/2025
<b>LOCAL</b>	Centro Avançado de Apoio ao Educador - CAAED
<b>HORÁRIO</b>	Das 8:30 às 11:30
<b>RESPONSÁVEIS</b>	Mestranda: Rôsilene de Jesus Santo Ferreira Orientadora Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano
<b>PÚBLICO ALVO</b>	Formadoras de Alfabetização

<b>TEMA</b>
<b>O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: saberes e construção da identidade</b>
<b>CONTEÚDOS DA SESSÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● O ser formador</li> <li>● O papel do formador na qualidade da formação e nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador</li> <li>● Saberes do formador de professores alfabetizadores</li> <li>● Apresentação dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa</li> </ul>

<b>PERGUNTAS MOBILIZADORAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● O que é ser formador?</li> <li>● Quais saberes adquirir ao longo da minha vida profissional que me constituiu formadora de professores alfabetizadores?</li> <li>● Qual o papel do formador na qualidade da formação e nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador?</li> <li>● Como posso resgatar e registrar as memórias afetivas da minha profissão?</li> </ul>
<b>OBJETIVOS DA SESSÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sensibilizar as formadoras colaboradoras para participar da pesquisa</li> <li>● Apresentar as concepções e objetivos da pesquisa</li> <li>● Refletir sobre sua trajetória profissional até sua constituição de formadora</li> <li>● Apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE)</li> </ul>
<b>SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES</b>
<p>1º Momento: Mobilização do grupo em torno da pesquisa a partir de questões problematizadoras;</p> <p>3º Momento: Apresentação da pesquisa;</p> <p>4º Momento: Roda de conversa acerca da trajetória profissional das formadoras enfatizando suas práticas enquanto professoras alfabetizadoras e formadoras de professores alfabetizadores;</p> <p>5º Momento: Apresentação do instrumento de coleta de dados Memorial Narrativo explicando seu objetivo enquanto registro reflexivo;</p> <p>6º Momento: Avaliação do encontro: Escrita reflexiva a partir da frase “Se eu fosse...”</p> <p>7º Momento: Encaminhamentos para o próximo encontro.</p>
<b>REFERÊNCIAS</b>
<p>TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.</p> <p>PEREIRA, Antônio. Pesquisa de intervenção em educação. Salvador: Edumed, 2019.</p> <p>PIMENTA, Selma G.; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. Pesquisa colaborativa na escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, Alda J. (org) Formação continuada. Campinas. Papiirus, 2000.</p>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSSo**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO**  
**DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB**



## PAUTA DA SESSÃO REFLEXIVAS II

<b>TÍTULO DA PESQUISA</b>	
<b>O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA: concepções e práticas na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís - MA</b>	
<b>2ª SESSÃO</b>	
<b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>	
<b>DATA</b>	04/06/2025
<b>LOCAL</b>	Centro Avançado de Apoio ao Educador - CAAED
<b>HORÁRIO</b>	Das 8:30 às 11:30
<b>RESPONSÁVEIS</b>	Mestranda: Rôsilene de Jesus Santo Ferreira Orientadora Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano
<b>PÚBLICO ALVO</b>	Formadoras de Alfabetização

<b>TEMA</b>
<b>A CONCEPÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE FORMAÇÃO: O planejamentos em foco para a atuação dos formadores de professores alfabetizadores</b>
<b>CONTEÚDOS DA SESSÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discussão sobre a concepção de formação para os professores alfabetizadores realizada na rede</li> <li>● Apresentação dos pressupostos da formação crítico-reflexiva de formação</li> <li>● Análise das pautas formativas para a formação dos professores alfabetizadores</li> <li>● Contribuições no planejamento da pauta formativa para as professoras alfabetizadoras</li> </ul>
<b>PERGUNTAS MOBILIZADORAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Qual a concepção de formação se apresenta nas pautas formativas planejadas para os professores alfabetizadores?</li> <li>● Quais dos pressupostos da formação crítico-reflexiva podemos</li> </ul>

<p>verificar na pauta formativa planejada para os professores alfabetizadores?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como adequar e/ou inserir pressupostos teóricos metodológicos da formação crítico-reflexiva na pauta formativa planejada para os professores alfabetizadores?</li> </ul>
<b>OBJETIVOS DA SESSÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir sobre a concepção de formação para os professores alfabetizadores realizada na rede</li> <li>• Apresentar os pressupostos da concepção crítico-reflexiva de formação</li> <li>• Analisar com as formadoras as pautas formativas para a formação dos professores alfabetizadores</li> <li>• Refletir sobre as contribuições da concepção crítico-reflexiva de formação para a elaboração da pauta formativa para as professoras alfabetizadoras</li> </ul>
<b>SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES</b>
<p>1º Momento: Roda de conversa com o grupo de formadoras sobre a concepção de formação que está por trás das pautas formativas dos professores alfabetizadores;</p> <p>2º Momento: Apresentação de alguns pressupostos da concepção crítico-reflexiva de formação;</p> <p>3º Momento: Identificação de alguns pressupostos metodológicos da concepção crítico-reflexiva de formação nas pautas formativas para a formação dos professores alfabetizadores;</p> <p>4º momento: Contribuições no planejamento para elaboração da pauta formativa para as professoras alfabetizadoras</p> <p>5º Momento: Avaliação do encontro:</p> <p>6º Momento: Encaminhamentos para o próximo encontro.</p>
<b>REFERÊNCIAS</b>
<p>IMBERNON, F. Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo. Cortez, 2011</p> <p>GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>NOVOA Antonio. Formação de Professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.</p>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSSo**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO**  
**DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB**



**PAUTA DA SESSÃO REFLEXIVAS III**

<b>TÍTULO DA PESQUISA</b>	
<b>O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA: concepções e práticas na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís - MA</b>	
<b>3ª SESSÃO</b>	
<b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>	
<b>DATA</b>	06/08/2025
<b>LOCAL</b>	Centro Avançado de Apoio ao Educador - CAAED
<b>HORÁRIO</b>	Das 8:30 às 11:30
<b>RESPONSÁVEIS</b>	Mestranda: Rôsilene de Jesus Santo Ferreira Orientadora Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano
<b>PÚBLICO ALVO</b>	Formadoras de Alfabetização

<b>TEMA</b>
<b>A OBSERVAÇÃO DE SALA COMO ELEMENTO DE FORTALECIMENTO PARA A ATUAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES</b>
<b>CONTEÚDOS DA SESSÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● A observação de sala e sua importância para a formação e para o formador</li> <li>● Instrumento de observação de sala de aula</li> </ul>
<b>PERGUNTAS MOBILIZADORAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Como a observação da prática do professor pode contribuir para as práticas formativas?</li> <li>● Quais elementos devem ou não conter em um instrumento de observação de sala de aula?</li> <li>● Como o formador pode utilizar as informações levantadas nas observações de sala com vistas a mobilizar a reflexão sobre a prática nos espaços formativos?</li> </ul>

<b>OBJETIVOS DA SESSÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Refletir sobre a importância da observação de sala como atribuição permanente do formador</li> <li>● Analisar os elementos que compõem o instrumento de observação da prática pedagógica</li> <li>● Compreender a utilização dos elementos levantados nas observações de sala como elementos que contribuem para a formação continuada”</li> </ul>
<b>SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES</b>
<p>1º Momento: Discussão sobre a importância da observação de sala como atribuição permanente do formador;</p> <p>2º Momento: Análise do instrumento de observação da prática pedagógica como coleta de dados para levantamento de necessidades formativas</p> <p>3º Momento: Reflexão sobre os elementos observados em sala que necessitam ser discutidos em formação;</p> <p>4º Momento: Seleção de temas que poderão ser apresentados nos espaços formativos a partir da observação de sala;</p> <p>5º Momento: Rubrica de autoavaliação;</p> <p>6º Momento: Encaminhamentos para o próximo encontro.</p>
<b>REFERÊNCIAS</b>
<p>GERALDI, João W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges (org.). Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro, RJ: Rovellet, 2011.</p> <p>SOLIGO, Rosaura. METODOLOGIAS DIALÓGICAS DE FORMAÇÃO: Eixo formação Docente e Saberes Profissionais. GEPEC. Disponível em <a href="https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/rosaura-soligo-metodologias-dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf">https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/rosaura-soligo-metodologias-dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf</a>. Acessado em 22/07/2025.</p>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSSo**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO**  
**DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB**

**PAUTA DA SESSÃO REFLEXIVA IV**

<b>TÍTULO DA PESQUISA</b>	
<b>O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA: concepções e práticas na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís - MA</b>	
<b>4ª SESSÃO</b>	
<b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>	
<b>DATA</b>	05/09/202506
<b>LOCAL</b>	Centro Avançado de Apoio ao Educador - CAAED
<b>HORÁRIO</b>	Das 8:30 às 11:30
<b>RESPONSÁVEIS</b>	Mestranda: Rôsilene de Jesus Santo Ferreira Orientadora Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano
<b>PÚBLICO ALVO</b>	Formadoras de Alfabetização

<b>TEMA</b>
<b>O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E SUA ATUAÇÃO: Práticas formativas sob uma perspectiva crítico-reflexiva de alfabetização</b>
<b>CONTEÚDOS DA SESSÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Organização de espaços formativos sob uma perspectiva crítico-reflexiva</b></li> <li>● <b>Possibilidades metodológicas de formação de professores sob uma perspectiva crítico-reflexiva</b></li> <li>● <b>A “aula modelo” realizada pelo formador</b></li> </ul>
<b>PERGUNTAS MOBILIZADORAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Quais elementos não podem faltar em um espaço formativo que possibilite a reflexão sobre a prática?</b></li> <li>● <b>Quais práticas formativas contribuem para a interação e mobilização dos saberes dos professores com vistas a</b></li> </ul>

<p>aprendizagem de todas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como o formador pode contribuir como modelo de professor mais experiente?</li> </ul>
<b>OBJETIVOS DA SESSÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar pauta formativa utilizando pressupostos da perspectiva crítico-reflexiva</li> <li>• Apresentar possibilidades metodológicas que contribuam para reflexão sobre a prática</li> <li>• Discutir sobre a importância do papel do formador como professor mais experiente a partir da vivência de uma “aula modelo”</li> </ul>
<b>SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES</b>
<p>1º Momento: Discussão sobre os elementos que compõem a pauta formativa sob uma perspectiva crítico-reflexiva;</p> <p>2º Momento: Apresentação de metodologias que possam utilizadas para apresentação dos conteúdos no espaço formativo</p> <p>3º Momento: Roda de conversa da importância do formador como modelo de professor mais experiente;</p> <p>4º Momento: Mobilização dos formadores para realizarem uma “aula-modelo” como inspiração para uma prática pedagógica que gere aprendizagem significativa;</p> <p>5º Momento: Avaliação ☺ Preenchimento do instrumento Que bom/Que pena/Que tal;</p> <p>6º Momento: Encaminhamentos para o próximo encontro.</p>
<b>REFERÊNCIAS</b>
<p>GERALDI, João W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. <i>In</i>: ZACCUR, Edwiges (org.). Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro, RJ: Rovellet, 2011.</p> <p>SOLIGO, Rosaura. Metodologias dialógicas de formação: Eixo formação Docente e Saberes Profissionais. GEPEC. Disponível em &lt;<a href="https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/rosaura-soligo-metodologias-dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf">https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/rosaura-soligo-metodologias-dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf</a>&gt;. Acessado em 22/07/2025.</p>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSSo  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB**



**PAUTA DA SESSÃO REFLEXIVA V**

<b>TÍTULO DA PESQUISA</b>	
<b>O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA: concepções e práticas na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís - MA</b>	
<b>5ª SESSÃO</b>	
<b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>	
<b>DATA</b>	07/10/2025
<b>LOCAL</b>	Centro Avançado de Apoio ao Educador - CAAED
<b>HORÁRIO</b>	Das 8:30 às 11:30
<b>RESPONSÁVEIS</b>	Mestranda: Rôsilene de Jesus Santo Ferreira Orientadora Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano
<b>PÚBLICO ALVO</b>	Formadoras de Alfabetização

<b>TEMA</b>
<b>A AVALIAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA DAS AÇÕES FORMATIVAS E O PAPEL DO FORMADOR NESSE PROCESSO</b>
<b>CONTEÚDOS DA SESSÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliar para intervir</li> <li>● O olhar do formador frente às avaliações internas e externas</li> </ul>
<b>PERGUNTAS MOBILIZADORAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Como as avaliações internas e externas influenciam nas práticas formativas?</li> <li>● Quais elementos os formadores devem destacar em espaço formativo para a reflexão do professor quanto às avaliações internas e externas?</li> <li>● A ação do formador tem relação direta ou indireta nos resultados das avaliações realizadas pelos alunos dos professores cursistas?</li> </ul>
<b>OBJETIVOS DA SESSÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Refletir sobre a influência das avaliações internas e externas para</li> </ul>

as práticas formativas e/ou pedagógicas;

- Analisar os elementos que os formadores devem destacar em espaço formativo para a reflexão do professor quanto às avaliações internas e externas
- Mobilizar o formador a perceber sua importância para que os resultados das avaliações realizadas pelos alunos dos professores cursistas sejam satisfatórias a partir de práticas formativas que envolvam reflexão e melhoria nas práticas pedagógicas do professor.

#### **SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES**

**1º Momento:** Discussão sobre a importância do formador refletir sobre os resultados das turmas por ele atendida;

**2º Momento:** Mobilização dos formadores para a análise dos resultados destacando as habilidades de menores e maiores acertos como norteadores para organização de pautas formativas e temas a serem discutidos no espaço formativo.

**3º Momento:** Levantamento de práticas formativas que potencializam práticas pedagógicas que fomentem o interesse e a aprendizagem das crianças no desenvolvimento das habilidades menos acertadas e fortaleça o compartilhamento de ações docentes que fortaleçam aquelas de maiores acertos;

**4º Momento:** Reflexão sobre a ação do formador quanto a organização de uma formação que leve em conta as necessidades formativas observadas nos monitoramentos de sala de aula e o resultado das avaliações internas e externas, oferecendo práticas formativas que contribuam para a melhoria de ações docentes.

**5º Momento:** Roda Avaliativa

**6º Momento:** Encaminhamentos para o próximo encontro.

#### **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, Marli A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.  
FREIRE, Madalena . Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo : Espaço Pedagógico, 1996.

BRASIL.Ministério da Educação.Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC,2018

## APÊNDICE E – ROTEIRO DAS PAUTAS FORMATIVAS ELABORADAS COM AS FORMADORAS COLABORADORAS

### PAUTA FORMATIVA I 5ª FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES – 2025 LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA – 2º ANO

#### OBJETIVOS GERAIS

- Acolher os participantes com atividade pedagógica integradora.
- Retomar o conceito e os indicadores da Fluência de leitura.
- Estudar as habilidades focais de Língua Portuguesa e Matemática da 2ª etapa para o 2º ano.
- 
- Discutir sobre leitura e compreensão leitora através da vivência e produção de estratégias de leitura para o 2º ano.
- Analisar os resultados da avaliação de leitura oral, Língua Portuguesa e Matemática, a fim de propor intervenções pedagógicas para as habilidades mais fragilizadas na etapa 1.
- Vivenciar práticas matemáticas do eixo geometria que possibilitem aos estudantes reconhecer e relacionar figuras geométricas planas e espaciais a objetos familiares do mundo físico.

#### AGENDA

- Boas-vindas, socialização dos combinados e apresentação das pautas da agenda.

#### ACOLHIDA (LP) – Cantando e interpretando cantigas

**LP:** Vivência de uma atividade integradora pedagógica: Escolha uma cantiga popular, mostra uma imagem relacionada à cantiga, peça que os professores digam qual cantiga será apresentada. Apresente a letra da cantiga em slides e solicite que os professores leiam a letra da cantiga e discuta seu significado e finalidade a partir de perguntas feitas pelo formador. Em seguida, cantem juntos, observando a entonação e o ritmo.

#### HABILIDADE:

**(EF02LP12)** Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canções, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

**Competências socioemocionais:** autoconfiança, atenção.

#### RETOMADA DA FORMAÇÃO ANTERIOR

- **MAPA MENTAL:** Apresentação de um mapa mental com foco nos conteúdos abordados na formação anterior.

#### Questões norteadoras:

- ✓ As práticas diárias de leitura têm como objetivo a fruição leitora, o que significa ser um leitor fluente? Quais são os principais componentes da fluência?

- ✓ Estabeleça uma relação entre fluência e decodificação.
- ✓ Sobre o eixo matemático grandezas e medidas. quais recursos didáticos/intervenções garantem a consolidação das habilidades referentes à medidas de tempo?

### **FIZ E RECOMENDO**

- Socialização das intervenções pedagógicas sobre práticas de leitura do trabalho com fluência leitora ou sobre o trabalho com medidas de tempo/calendário( Atividade planejada na sala de formação ou atividade do Caderno 2 de Orientações MA pág. 3).

## **LÍNGUA PORTUGUESA**

### *Leitura e Compreensão leitora*

#### **PROPOSTA CURRICULAR PARA OS ALUNOS DO 2º ANO: 2º MÊS DA 2ª ETAPA**

- Apresentação das habilidades de Língua Portuguesa para o 2º mês da 2ª etapa.
- Discussão e exploração das habilidades focais a partir dos conteúdos representativos (objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagens) do 2º mês da 2ª etapa, ressignificando o planejamento e as práticas pedagógicas de forma cumulativa e progressiva.
- Reflexão sobre a importância da distribuição das habilidades por etapa, garantindo a progressão das habilidades com intervenções pedagógicas, diversificando estratégias e garantindo que todos os alunos, independentemente do nível em que se encontram, tenham oportunidades de alcançar os marcos esperados para a etapa em estudo.

#### **ESTUDO TEÓRICO-PRÁTICO: LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA**

- Discutir sobre: **O que é ler?** Textos: Ensinar a ler, ensinar a compreender/ O ensino da compreensão leitora – Teresa Colomer
- Apresentação em slides

#### **VIVÊNCIA : QUIZ DA COMPREENSÃO LEITORA**

- Realizar o passo a passo da leitura( predição/ ler é legal/conversando com o texto)
- Leitura de um conto ( O segredo da oncinha – Ana Maria Machado), seguida da realização de um quiz com foco na compreensão leitora( GAF, localização das informações explícitas e implícitas).
- Divisão da turma em dois grupos: A e B. Cada grupo ficará organizado em fila e à frente de cada fila deverá ter um representante do grupo. O formador retira de um envelope ou saquinho uma pergunta sobre o texto e o primeiro da fila de cada grupo que souber a resposta deve bater na mão do representante disposto à sua frente, quem bater primeiro tem direito de responder o desafio e caso acerte, ganhará um ponto. Será o vencedor o grupo que ao final tiver respondido corretamente mais questões sobre o texto.

### **OFICINA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA ORAL E DA EXTRA 1 (TRINCA POR NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA)**

- Diálogo sobre o resultado da Avaliação de Leitura oral e da Avaliação Extra 1 do SAEV – roda de conversa: Intervenções pedagógicas por níveis de leitura para a melhoria dos resultados em Língua Portuguesa no 2º ano.
  - Apresentação do quadro de sugestões de atividades por níveis de leitura (material organizado pelas formadoras da Rede Municipal de São Luís).
- Em grupos, os professores receberão as habilidades, os níveis de proficiência SAEV e os itens para organizarem a Trinca por Níveis de Proficiência (pareamento dos materiais).

### **MATEMÁTICA**

*Geometria: Figuras planas e espaciais*

### **PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA EPV PARA ALUNOS DO 1º ANO PARA O 2º MÊS DA 2ª ETAPA**

- Apresentação das habilidades e conteúdos representativos (objetos de conhecimento) da Etapa 2 - 2º mês;
- Apresentação da rotina de alfabetização com foco nas habilidades (FAROL DAS HABILIDADES)
- Discussões sobre os objetivos de aprendizagem de Matemática para o 2º ano.
  - Roda de conversa sobre as formas de “como usar o ambiente matematizador para desenvolver as habilidades da etapa 2?”.

### **VIVÊNCIA DOS MOMENTOS DE AULAS DE MATEMÁTICA COM USO DO MATERIAL ESTRUTURADO**

- **Atividade em grupo:** Vivência de atividades e orientações didáticas para o trabalho sobre Geometria(Figuras planas ) com uso do material didático oferecido pelo EpV (Caderno de atividades 3 )

### **JOGO 3: Caça ao Tesouro**

1. Prepare uma lista de objetos que correspondam a diferentes sólidos geométricos (por exemplo, uma bola de futebol para a esfera).
2. Divida os professores em equipes e forneça a lista.
3. Peça que as equipes encontrem os objetos na sala de formação.
4. Quando uma equipe encontrar um objeto, peça que eles mostrem e descrevam a forma.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

- Estudo teórico prático sobre “Geometria”
- Texto: Geometria, o mundo, suas formas e espaços – Caderno Orientações Gerais e Estudos Suplementares, págs 141 e 142.

### **ENCAMINHAMENTOS**

- Propor-se às leituras dos documentos curriculares de apoio ao fazer docente para o 2º período do 2º ano.
  - Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes quanto às habilidades básicas para o primeiro mês da segunda etapa letiva de aula.

**FIZ E RECOMENDO!**

- Propor para o próximo encontro a socialização de intervenções pedagógicas sobre práticas de leitura para o trabalho com a compreensão leitora ou a socialização de intervenções pedagógicas sobre o trabalho com Geometria- Figuras planas ( Atividade do Caderno 3 de Orientações didáticas MA pág. 5).

**CONSIDERAÇÕES FINAIS E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO**

- Validação das aprendizagens do dia, considerando as dúvidas iniciais apresentadas no momento da Retomada.

Autoavaliação: Socialização sobre:

- a) *O que não sabia e aprendi hoje?*
- b) *O que vou motivada a inserir na minha rotina pedagógica?*

Preenchimento do formulário de avaliação da formação.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Base nacional comum curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

Orientações Gerais - Língua Portuguesa e Matemática - 1º Ano/ Organização de Joan Edesson de Oliveira, Jocelaine Regina Duarte Rossi. – Sobral: Lyceum-Consultoria Educacional Ltda., 2021.

MACHADO; FREITAS. Geometria, o mundo e suas formas e espaços. In:OLIVEIRA; ROSSI (orgs.) Orientações Gerais – Língua Português e Matemática – 1º ano. p. 125-126. Sobral: Lyceum – Consultoria Ltda., 2021

**PAUTA FORMATIVA II**  
**7ª FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES – 2025**  
**LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA – 2º ANO**

**OBJETIVOS GERAIS**

- Acolher os participantes com atividade pedagógica integradora.
- Retomar o encontro anterior considerando a temática e os saberes construídos na formação anterior.
- Discutir sobre a distribuição das habilidades do 3ª Etapa/2º mês das Orientações Didáticas, propostas no caderno de Língua Portuguesa e Matemática.
- Vivenciar a Rotina de Língua Portuguesa com apoio dos materiais didáticos, refletindo sobre a efetividade na aplicação da mesma.
- Fortalecer os conhecimentos sobre os documentos norteadores para o apoio ao fazer pedagógico dos professores, com destaque para a Matriz e a Escala de proficiência do Saeb/SEAMA.
- Analisar e discutir os resultados de aprendizagem (Formativa 2) da Rede/Núcleo, a fim de qualificar o acompanhamento e promover os avanços das habilidades mais desafiadoras.
- Apresentar e discutir o **vídeo: Boas Práticas da Rede**, com a finalidade de compartilhar práticas exitosas.
- Refletir sobre o Monitoramento e sua relação com a Rotina, pontuando sugestões para o alinhamento com a proposta de Formação.
- Vivenciar estratégias de leitura, observando as habilidades da matriz do SAEB.
- Refletir a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais, discutindo sobre estratégias pedagógicas eficazes para o eixo leitura/escuta/compreensão.
- Estudar sobre a Diversidade de textos destacando: tipologia, gênero, função social e elementos da narrativa, através da proposta de passo a passo da leitura indicada nas orientações didáticas para o 2º ano.

**PAUTA**

**BOAS-VINDAS, COMBINADOS E AGENDA DA FORMAÇÃO**

- Boas-vindas.
- Acolhimento dos professores.
- Pactuação dos combinados e metodologias para o bom desenvolvimento da formação.
- Apresentação dos objetivos e pauta da agenda da Formação.

**ACOLHIDA**

Vivência de uma atividade pedagógica integradora com o livro de Christiane Gribel, “Com a pulga atrás da orelha... e outras coisas que os adultos dizem quando querem dizer uma coisa totalmente diferente...”. modelando uma prática de alfabetização para o apoio ao desenvolvimento da habilidade de inferir informações implícitas em textos lidos (EF35LP04), com uso de metodologias ativas de aprendizagem.

**RETOMADA DO ENCONTRO ANTERIOR – (articular Acolhida/Retomada)**

Compreensão leitora – Inferência – Utilizar a atividade capa de livro “Com a pulga atrás da orelha”.

### **PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO 2º ANO DA ETAPA 3**

- Apresentação das habilidades de LP propostas para a etapa 3 – 2º MÊS, com a exploração das habilidades básicas.

– Diálogo sobre a progressão das habilidades e reflexão sobre a consolidação das habilidades básicas.

– Discussão da **ROTINA** para as aulas de LP e dos passos da leitura, refletindo sobre o trabalho com habilidades.

Reflexão sobre o Monitoramento e sua relação com a Rotina, pontuando sugestões para o alinhamento com a proposta de Formação.

#### **Apresentação do vídeo” Boas Práticas na Rede”.**

Discussão acerca dos pontos importantes apresentados no vídeo, com foco na Rotina de Alfabetização (habilidades básicas).

#### **OFICINA – Vivenciando a Rotina de Alfabetização (dia 22/09)**

##### **Encaminhamentos:**

1. Organizar os cursistas em grupos, entregar a Rotina de Alfabetização e selecionar um Bloco de Conteúdo para cada grupo vivenciar na turma:

- Grupo 1 - Acolhida
- Grupo 2 - Predição/Ler é Legal/ Conversando com o texto
- Grupo 3 - AB Conhecer
- Grupo 4 - Para Gostar de Escrever

2. Socialização e sistematização da Atividade.

### **ANÁLISE DE DADOS DAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM E AÇÕES DE RECOMPOSIÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA NO 2º ANO**

#### **OFICINA PEDAGÓGICA:**

1. Análise dos últimos resultados da Rede/Núcleo

1.1- Reflexão sobre a Avaliação de Leitura e Objetiva (Formativa 2).

1.2. - Leitura e correspondência do item com a habilidade avaliada e os níveis de proficiência do Saeb.

2. Modelagem de práticas pedagógicas para o desenvolvimento efetivo das habilidades prioritárias e/ou mais fragilizadas apresentadas pelo desempenho dos estudantes no último resultado consolidado na Rede pelo Saev.

#### **ESTUDO LÍNGUA PORTUGUESA:**

##### **TIPOLOGIA E GÊNEROS TEXTUAIS**

Para o começo de conversa sobre o tema:

- O que se lê para as crianças na sala de alfabetização?
- O que as crianças aprendem com a leitura de textos narrativos?
- Como conduzir a leitura desses textos em sala de aula?
- Em quais momentos da rotina é proposto esse tipo de leitura?

## **ESTUDO TEÓRICO PRÁTICO –**

### **Apresentação do Quadro dos gêneros (Caderno 3)**

- Conceito de gênero textual;
- Os gêneros na sociedade:
- Os tipos textuais se referem aos propósitos comunicativos, ou intenções/finalidades para se escrever textos (Marcuschi,2002).
- Tipos textuais: narrativo, descritivo-informativo, argumentativo-persuasivo, procedimentos e poéticos.
- Os gêneros textuais escritos mais utilizados são: fábula, conto, lenda, biografia, carta, notícia, tira de quadrinhos, poema, parlenda, anúncio, convite, cartaz, receita...

### ● **FIZ e RECOMENDO**

- Vivenciar a Rotina do dia 22/09, e socializar um Bloco de Conteúdo no próximo encontro.

### ● **ENCAMINHAMENTOS**

Leitura da bibliografia sugerida;

Registro das sugestões dadas na formação e que foram utilizadas nas suas salas.

Socialização de experiências exitosas no Fiz e Recomendo.

Registro para socialização na próxima formação, das acolhidas utilizadas.

### ● **CONSIDERAÇÕES FINAIS E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO**

– Vim, Vi e Vivi: Autoavaliação

- O que aprendi hoje?

- Qual experiência foi mais significativa?

– Preenchimento do formulário de avaliação da formação.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Base nacional comum curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). [Texto Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica]. Brasília, DF, 2019b.

Orientações Gerais - Língua Portuguesa e Matemática - 2º ano/ Organização de Joan Edesson de Oliveira, Jocelaine Regina Duarte Rossi. – Sobral: Lyceum - Consultoria Educacional Ltda., 2021.

Caderno 3 de Atividades - Língua Portuguesa e Matemática - 2º Ano/ Organização de Joan Edesson de Oliveira, Jocelaine Regina Duarte Rossi. – Sobral: Lyceum- Consultoria Educacional Ltda., 2021.

**PAUTA FORMATIVA III**  
**8ª FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES – 2025**  
**LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA – 2º ANO**

**OBJETIVOS GERAIS**

- Acolher os participantes com atividade pedagógica integradora.
- Retomar o encontro anterior considerando a temática e os saberes construídos na última formação.
- Discutir sobre a distribuição das habilidades da 4ª Etapa/1º mês das Orientações Didáticas, propostas no caderno de Língua Portuguesa e Matemática.
- Vivenciar a Rotina de Língua Portuguesa com apoio dos materiais didáticos, refletindo sobre a efetividade na aplicação da mesma.
- Fortalecer os conhecimentos sobre os documentos norteadores para o apoio ao fazer pedagógico dos professores, com destaque para a Matriz e a Escala de proficiência do Saeb/SEAMA.
- Analisar e discutir os resultados de aprendizagem (Formativa 3) da Rede/Núcleo, a fim de qualificar o acompanhamento e promover os avanços das habilidades mais desafiadoras.
- Vivenciar as estratégias de resolução de itens, a partir do resultado da Formativa 3.
- Vivenciar atividades dos diferentes Eixos da Matemática, com apoio dos materiais didáticos, para o desenvolvimento das habilidades no trabalho com a Rotina de Matemática.

**PAUTA BOAS-VINDAS, COMBINADOS E AGENDA DA FORMAÇÃO**

- Boas-vindas.
- Acolhimento dos professores.
- Pactuação dos combinados e metodologias para o bom desenvolvimento da formação.
- Apresentação dos objetivos e pauta da agenda da Formação.

**ACOLHIDA – A casa que rimava (Toinha Vieira)**

**Encaminhamentos:**

\* Cada participante receberá uma palavra que deverá completar as rimas do poema. No poema, são 6 casas, então iremos distribuir uma quantidade de palavras que rimam com cada uma das casas, de acordo com o número de cursistas da sala.

**As palavras que rimam formarão os grupos para atividade de vivência de resolução de itens.**

**RETOMADA DO ENCONTRO ANTERIOR – Chuva de ideias**

**PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO 2º ANO DA ETAPA 4**

- Apresentação das habilidades de LP propostas para a etapa 4 – 1º MÊS, com a

exploração das habilidades básicas.

– Diálogo sobre a progressão das habilidades e reflexão sobre a consolidação das habilidades básicas.

– Discussão da **ROTINA** para as aulas de LP e dos passos da leitura, refletindo sobre o trabalho com habilidades.

### **OFICINA – Vivenciando a Rotina de Alfabetização (dia 09/10)**

#### **Encaminhamentos:**

- . A formadora fará a modelagem da Rotina do dia 09/10.
- . Predição/Ler é Legal
- . Conversando com o texto
- . AB Conhecer

- Sistematização da Atividade.

### **ANÁLISE DE DADOS DAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM E AÇÕES DE RECOMPOSIÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA NO 2º ANO**

#### **OFICINA PEDAGÓGICA:**

1. Análise dos últimos resultados da Rede/Núcleo

1.1- Reflexão sobre a Avaliação de Leitura e Objetiva (Formativa 3).

1.2. - Leitura e correspondência do item com a habilidade avaliada e os níveis de proficiência do Saeb.

2. Modelagem de práticas pedagógicas para o desenvolvimento efetivo das habilidades prioritárias e/ou mais fragilizadas apresentadas pelo desempenho dos estudantes no último resultado consolidado na Rede pelo Saev.

### **OFICINA DE ANÁLISE DE ITENS**

#### **Encaminhamentos**

Em grupos, as cursistas devem analisar os itens e propor estratégias de resolução para socialização no grupão.

Sistematização feita pela Formadora.

### **PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS DO 2º ANO DA ETAPA 4**

Apresentação das habilidades de MAT propostas para a etapa 4 – 1º MÊS, com a exploração das habilidades básicas.

– Diálogo sobre a progressão das habilidades e reflexão sobre a consolidação das habilidades básicas.

Discussão da **ROTINA** para as aulas de MAT, refletindo sobre o trabalho com habilidades.

## OFICINA – ESTAÇÃO DAS HABILIDADES (MATEMÁTICA)

### Encaminhamentos

- Cada grupo receberá uma habilidade referente a um eixo da Matemática para vivenciar uma atividade do Caderno 3, considerando os elementos da Rotina.

- . Socialização
- . Sistematização feita pela Formadora.

### ● FIZ e RECOMENDO

- Vivenciar a Rotina do dia 09/10, e socializar um Bloco de Conteúdo no próximo encontro.

### ● ENCAMINHAMENTOS

Leitura da bibliografia sugerida;

Registro das sugestões dadas na formação e que foram utilizadas nas suas salas.

Socialização de experiências exitosas no Fiz e Recomendo.

Registro para socialização na próxima formação, das acolhidas utilizadas.

### ● CONSIDERAÇÕES FINAIS E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

– Vim, Vi e Vivi: Autoavaliação

- O que aprendi hoje?

- Qual experiência foi mais significativa?

– Preenchimento do formulário de avaliação da formação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Base nacional comum curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). [Texto Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica]. Brasília, DF, 2019b.

Orientações Gerais - Língua Portuguesa e Matemática - 2º ano/ Organização de Joan Edesson de Oliveira, Jocelaine Regina Duarte Rossi. – Sobral: Lyceum - Consultoria Educacional Ltda., 2021.

Caderno 3 de Atividades - Língua Portuguesa e Matemática - 2º Ano/ Organização de Joan Edesson de Oliveira, Jocelaine Regina Duarte Rossi. – Sobral: Lyceum- Consultoria Educacional Ltda., 2021.

**PAUTA FORMATIVA IV**  
**9ª FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES- 2025**  
**LÍNGUA PORTUGUESA e MATEMÁTICA – 2º ANO**

**OBJETIVOS GERAIS**

- Acolher os participantes com atividade pedagógica integradora.
- Retomar o encontro anterior considerando a temática e os saberes construídos na última formação.
- Resignificar os processos de ensino e aprendizagem da Produção Escrita com intencionalidade.
- Conhecer e explorar as habilidades foco de Língua Portuguesa e matemática para o 2º ano, a partir de documentos norteadores para o fazer docente, como a BNCC e a Proposta Curricular do Município e o Caderno de orientações didáticas, destacando a progressão das habilidades da etapa 4 (1º mês) do 2º ano.
- Estudar sobre a Produção Escrita, destacando as etapas que antecedem a produção.
- Vivenciar estratégias de leitura e escrita, observando as habilidades do 2º ano da Matriz do SEAMA.
- Explorar as orientações didáticas de Língua Portuguesa, observando as estratégias de ensino para o desenvolvimento da leitura e produção escrita.
- Ler e interpretar o resultado das Avaliações de LP e MAT do SEAMA 2024, apontando sugestões didáticas.
- Vivenciar estratégias matemáticas para resolução de problemas, envolvendo a multiplicação e a divisão.

**AGENDA**

**BOAS-VINDAS, COMBINADOS E AGENDA**

- Boas-vindas, socialização dos combinados e apresentação das pautas da agenda.

**ACOLHIDA- JOGO DA VELHA - GAF**

- O professor (a), precisa construir um quadro do GAF com diferentes gêneros textuais, e propor a brincadeira do jogo da velha, fazendo o pareamento entre um determinado texto e o GAF.

**HABILIDADES**

**(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.**

**RETOMADA DA FORMAÇÃO ANTERIOR (20min)**

- Relembre a temática da 8ª Formação – vivências de LP e MAT
- Quais das propostas feitas na formação anterior foram vivenciadas na sua sala?
- Que observações sobre o desenvolvimento da sua turma, você fez após essa experiência?

## OFICINA DE AVALIAÇÃO- RESULTADO DE DESEMPENHO DO SEAMA

- Teoria de resposta ao item- TRI
- Cálculo da proficiência
- Padrão de Desempenho
- Resultado do SEAMA 2024- LP, MAT e Escrita
- Ações possíveis a partir da análise dos resultados- O que fazer com os resultados?
- Interpretação pedagógica dos níveis da Escala de proficiência- Padrões de Desempenho
- Matriz de Escrita- SEAMA

### VIVÊNCIA: PRODUÇÃO ESCRITA

- Nós iremos produzir um texto que se chama CONTO. O conto é um gênero narrativo.
- Seguir as orientações (slides)
- Planejamento da Produção Textual

## MATEMÁTICA

### PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA EPV PARA ALUNOS DO 2º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO MAPEANDO AS HABILIDADES PARA O 1º MÊS DA 4ª ETAPA

#### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: - RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (2º ANO)

- Estudo teórico prático sobre o que diz a BNCC sobre a **resolução de problemas**, discutindo quais são as habilidades para o 2º ano.

#### VIVÊNCIA: Resolução de Problemas

- O Formador irá realizar a vivência da Atividade 4.
- Entregar aos Grupos as Atividades (5, 6, 7, 8 e 9) para vivenciarem em grupos.
- Apresentação e Sistematização

#### OFICINA DE AVALIAÇÃO

- Dialogar sobre os resultados do SEAMA 2024
- Discussão, reflexão e planejamento de possíveis estratégias pedagógicas para trabalhar as habilidades nas quais as crianças apresentaram maiores dificuldades.
- Destacar as habilidades que sinalizam fragilidades e propor práticas para a melhoria dos resultados.

#### ENCAMINHAMENTOS

- Acessar e utilizar no planejamento das aulas os documentos curriculares de apoio ao fazer docente para o 2º ano.
- Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes quanto às habilidades básicas para o primeiro mês da quarta etapa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO**

– Validação das aprendizagens do dia, considerando as dúvidas iniciais apresentadas no momento da Retomada e os objetivos propostos para a formação.

Autoavaliação: Socialização sobre:

A) O que não sabia e aprendi hoje?

b) O que vou motivada a inserir na minha rotina pedagógica?

### **REFERÊNCIAS**

- BRASIL. Base nacional comum curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- \_ Orientações Gerais - Língua Portuguesa e Matemática - 2o Ano/ Organização de Joan Edesson de Oliveira, Jocelaine Regina Duarte Rossi. – Sobral: Lyceum-Consultoria Educacional Ltda., 2021.

**APÊNDICE F – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA  
ELABORADA COM AS FORMADORAS COLABORADORAS PARA PREENCHIMENTO  
DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

**Formulário de Avaliação da 8ª Formação de Professores  
Alfabetizadores 2025**

Caro(a) Professo (a), chegou a hora de deixar seu feedback sobre a formação. Pedimos que preencha este formulário para nos ajudar a avaliar nosso processo formativo

1. Núcleo no qual a UEB que você trabalha está inserida? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Centro
- Cidade Operária
- Coroadinho
- Itaqui Bacanga
- Rural 1
- Rural 2
- Turu-Bequimão
- Anil

2. Turno \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Matutino
- Vespertino

3. Nome da formadora \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Formadora 1
- Formadora 2
- Formadora 3
- Formadora 4

4. Como a formação tem contribuído para sua prática? \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



5. Como você avalia a abordagem didática da formadora? \*

1 2 3 4 5



6. Você considera o local adequado para realização da formação? \*

---

---

**APÊNDICE G – GUIA DE ORIENTAÇÕES DO FORMADOR DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES SOB UMA PRÁTICA CRÍTICA REFLEXIVA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



RÔSILENE DE JESUS SANTOS FERREIRA

**Teoria**

**Prática  
Docente**

**GUIA DE ORIENTAÇÕES  
AO FORMADOR DE  
PROFESSORES  
ALFABETIZADORES SOB  
UMA PRÁTICA  
CRÍTICO-REFLEXIVA**

**Reflexão**

**Criticidade**





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

Reitor

Prof Dr Fernandp Carvalho Silva

Vice-reitor

Prof Dr Leonardo Sllva Soares

Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa,  
Pós-Graduação e Internacionalização - AGEUFMA  
Profª Drª Flávia Raquel Fernandes do Nascimeto

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em  
Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB  
Profº Drº Antonio de Assis Cruz Nunes

Autora do Produto Educacional

Profª Rôsilene de Jesus Santos Ferreira

Orientadora do Produto Educacional

Profª Drª Hercília Maria de Moura Vitoriano

Diagramação

Rôsilene de Jesus Santos Ferreira

Ana Paula da Silva Mendes

Imagem da capa

Desing criado no aplicativo Canva em assinatura  
privada. Imagem da capa: chatgpt. Grupo de pessoas  
[ilustração]. Disponível em: canva.com




São Luís  
2025



Torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: 'como é que uma pessoa aprender a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?'

(Nóvoa, 2017 p. 8)





Este caderno formativo é dedicado às formadoras e formadores de professores alfabetizadores que, com compromisso e sensibilidade, constroem diariamente espaços de reflexão, aprendizado e partilha entre os professores que conduzem; aos educadores da Educação Básica que acreditam no poder transformador da alfabetização e que fazem da sala de aula um território de escuta, descobertas e possibilidades; e às crianças, razão maior de todo o nosso fazer pedagógico, que nos inspiram a ensinar com amor, olhar e esperança..

## Sumário

Apresentação .....	6
Introdução .....	7
Módulo 1 – Para início de conversa: A alfabetização e os professores alfabetizadores .....	9
Conceitos por diferentes olhares que não se pode esquecer.....	10
Glossário Interativo.....	11
Para saber mais.....	12
1 Alfabetização e seus conteúdos.....	13
1.1 O que as crianças precisam aprender para ler e escrever.....	14
1.1.1 Os componentes essenciais da alfabetização.....	15
1.1.2 A alfabetização para a vida.....	16
1.2 O que os professores precisam aprender para ensinar a ler e escrever .....	17
1.2.1 O desenvolvimento da criança e o reflexo para sua alfabetização.....	18
1.2.2 Organização didática.....	19
1.2.3 Elementos para uma boa aula.....	20
1.2.3 Ampliar constantemente seus conhecimentos.....	21
Módulo 2 – O formador de professores alfabetizadores.....	23
Glossário Interativo.....	24
Para saber mais.....	25
2.0 formador de professores alfabetizadores: profissional estratégico na formação docente.....	26
2.1 O papel do formador de alfabetizadores .....	28
2.2. Perfil do formador.....	30
2.3 Vamos conhecer algumas atribuições do formador? .....	31
Módulo 3 – Formação continuada de professores alfabetizadores.....	34
Glossário Interativo .....	35
Para saber mais.....	36
3. O espaço formativo crítico-reflexivo.....	37
3.1 Pilares para uma boa gestão de espaço formativo.....	39
3.2 Práticas formativas reflexivas.....	40
3.2.1 Aprendizagem baseada em problemas.....	41
3.2.2 Estudo de caso.....	43
3.2.3 Atividade em grupo.....	45

## Sumário

3.2.4 Compartilhamento de práticas exitosas.....	47
3.2.5 Sala de aula invertida.....	49
3.3. Estratégias Metodológicas Inovadoras.....	51
3.3.1 Projetos articulados à prática.....	52
3.3.2. Aplicativos digitais Interativos.....	53
Módulo 4: A Avaliação no Processo formativo.....	55
4. A importância da avaliação do espaço formativo.....	56
Vamos conhecer alguns instrumentos de avaliação? .....	57
4.1 Rubrica.....	57
4.2 Feedback estruturado (devolutiva dialógica).....	58
4.3 Autoavaliação reflexiva .....	59
4.4. Mapas conceituais e sínteses reflexivas.....	60
Considerações Finais.....	61
Referências .....	62
Anexos .....	63
Sobre a autora.....	67
Sobre a orientadora.....	68

6

## Seja bem-vindo à jornada de reflexão



Vou acompanhar você nesse percurso de aprendizagens que um FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES vivencia para oferecer uma FORMAÇÃO DOCENTE que possibilite reflexão e mudança qualitativa na prática pedagógica do professor que ensina crianças a ler e escrever

Oi, eu sou a Lica!  
Assim como você, sou professora.  
E também trabalho como Formadora de professores.



Na contramão de se pensar neste guia como um orientador procedimental das ações do formador, este material é um convite à reflexão! Cada página foi pensada para provocar o repensar das ações formativas, potencializar a autonomia intelectual e inspirar mudanças qualitativas no trabalho do formador e do professor alfabetizador.

**Boa leitura!!**



## INTRODUÇÃO

Conscientes de que aprender a ler e escrever se constitui um direito cidadão e que, aos professores alfabetizadores cabe o dever de não lhes furtar esse conhecimento logo nos seus primeiros anos de escolarização, tampouco sentirem-se únicos responsáveis por essa garantia aos pequenos, é que buscamos, com este material, subsidiar ações formativas realizadas pelos formadores de alfabetizadores, pois acreditamos que, somente na união de todos os envolvidos no processo de alfabetização é que conseguiremos formar cidadãos leitores e escritores socialmente ativos.

Ao nos aprofundarmos, durante a pesquisa de mestrado, sobre as ações realizadas pelo formador de professores, em especial, aqueles que formam professores alfabetizadores de crianças, evidenciamos lacunas como escassez bibliográfica ou materiais que possibilitassem uma fundamentação teórico-metodológica que contribuíssem para a ação formativa deste profissional, aspectos que nos impulsionaram a elaborar este guia. Não temos a pretensão que este instrumento seja visto como um "Manual de 'Boas Práticas' para o formador", mas que se torne um norteador de suas ações profissionais, uma vez que, sendo ele o profissional responsável pela mobilização e compartilhamento de saberes no espaço formativo deve sentir-se seguro quanto a base teórica que baliza seu trabalho, quanto as ações e práticas formativas que pretende desenvolver com o professor alfabetizador e quais objetivos pretende alcançar com essas práticas, possibilitando ao professor a mesma segurança para que possa reverberar essas aprendizagens aos seus alunos.

Nesse sentido, este material está organizado a partir de módulos que visam apresentar conceitos, discussões teóricas e práticas que permeiam a ação do formador de professores alfabetizadores tendo como propósito oferecer subsídios para um espaço formativo que possibilite ao profissional que alfabetiza maior compreensão sobre elementos teóricos-metodológicos que compõem o ato de ensinar a ler e escrever.

Dessa forma, organizamos este guia por módulos, onde em cada um, iniciamos com um "Glossário Interativo" que visa contextualizar o leitor a partir de conceitos e explicação sobre palavras ou expressões que permeiam o tema discutido bem como autores que discutem sobre o assunto.



## INTRODUÇÃO

8

Nesse sentido, considerando que nosso objetivo final, é atingir as crianças para que sejam alfabetizadas na idade adequada, no primeiro módulo destacamos pesquisas acerca da alfabetização, e em seus subtópicos apresentamos os conteúdos que os alunos precisa saber para se tomarem alfabetizados e conteúdos que os professores alfabetizadores precisam saber para alfabetizarem destacando a importância dos saberes e ampliação dos conhecimentos que esse profissional precisa estar aprimorando.

No segundo módulo adentramos ao nosso objeto de estudo a partir de uma afirmativa mobilizadora “O formador é um professor” sob a qual apresentamos as ações e atribuições deste profissional de forma a favorecer a mobilização e reflexão de aprendizagens enquanto condutor de espaços formativos, ampliando as discussões para suas ações e atribuições e abrindo espaço para novos conhecimentos a partir de sugestões de novas leituras

No terceiro módulo apresentamos práticas formativas reflexivas, que contribuem para o “saber-fazer” do formador de professores alfabetizadores com vistas a promover uma formação de professores sob uma perspectiva crítica-reflexiva.


No quarto módulo nos deteremos a explicitar algumas estratégias metodológicas que possibilitem a interação e envolvimento dos professores nos espaços formativos e finalizamos com um último módulo trazendo exemplos de instrumentos avaliativos que podem ser vivenciados na formação de professores.

Finalizamos este material reunindo, em anexo, exemplos de pautas formativas que possam ampliar o repertório de possibilidades para o formador na organização da formação docente.

Esperamos que os temas abordados possam auxiliar o formador, nos espaços de formação em rede, desenvolver ações e reflexões que irão contribuir com a prática pedagógica do professor alfabetizador através do oferecimento de um ambiente formativo voltado a um olhar crítico sobre sua ação docente sobretudo aquelas que envolvem o ensino da leitura e da escrita de nossas crianças.


Boa leitura!  
Rôsilene Ferreira  
Mestranda PPGEEB

9




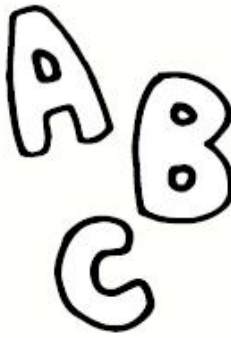

SE TODO  
FORMADOR É  
PROFESSOR...

VAMOS FALAR  
SOBRE...



PARA INÍCIO DE  
CONVERSA:  
A ALFABETIZAÇÃO  
E OS PROFESSORES  
ALFABETIZADORES

MÓDULO  
1



## Módulo 1

# CONCEITOS POR DIFERENTES OLHARES QUE NÃO SE PODE ESQUECER



Vamos conhecer alguns pesquisadores e seus conceitos à respeito de palavras e expressões que encontramos no dia-a-dia do alfabetizador?

Apresentaremos os que consideramos de mais atual neste universo da alfabetização no Brasil com o objetivo de instigar você leitor à buscar mais referências e ampliar sua visão sobre o tema.

As propostas aqui apresentadas não estão ancoradas em uma única vertente que trata do tema ALFABETIZAÇÃO. O que pretendemos foi destacar o que de mais relevante tem se tratado sobre o tema e instigar o interesse do leitor para novas pesquisas e ideias, reconhecendo que é na ampliação de conhecimentos e na curiosidade científica que formadores e professores vão qualificando suas práticas.



## ENTÃO...VAMOS DE UM GLOSSÁRIO INTERATIVO



11



### MAGDA SOARES (2021, p. 27)

**Alfabetização:** é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, ou seja, o domínio das técnicas, procedimentos e habilidades necessárias à leitura e à escrita. Implica compreender o sistema de representação da escrita alfabética e as normas ortográficas que regem essa prática.

**Letramento:** é a capacidade de usar a escrita nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, com prazer, sentido e propósito. Envolve habilidades como ler e escrever para diferentes finalidades, saber utilizar a escrita para buscar ou transmitir informações e participar ativamente do mundo letrado.

**Alfabetização e Letramento:** são processos distintos — um voltado para a aquisição do código e o outro para o uso social da escrita —, mas acontecem de forma simultânea e interdependente no processo educativo.

### SMOLKA (2012, p. 13; p. 35)

A alfabetização implica leitura e escrita como momentos discursivos. Sua aquisição ocorre em uma sucessão de momentos de interlocução e interação, em que o sujeito constrói sentidos e se constitui pela linguagem.

**Linguagem:** prática social, produto e produção da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação (SMOLKA, 2012, p. 13).

**Processo discursivo:** implica o conhecimento, a sensibilidade e a compreensão da complexidade das articulações feitas pelas crianças, que se tornam viáveis e visíveis nos espaços de elaboração e (trans)formação — espaços de criação do novo nas relações de ensino (SMOLKA, 2012, p. 35).



### BAKHTIN BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017).

Segundo Bakhtin e o Círculo de Bakhtin, a linguagem constitui-se como uma atividade social e histórica, produzida na interação entre sujeitos. Ela não apenas reflete a realidade, mas a refrata, produzindo sentidos a partir dos contextos sociais e ideológicos nos quais os enunciados se inserem

### MORTATTI (2019, p. 49; p. 95)

**Alfabetização:** é o processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Trata-se de ensinar a modalidade escrita — que o aprendiz ainda não domina — partindo da modalidade oral da língua materna, que ele já conhece (MORTATTI, 2019, p. 49).

**Alfabetizador:** é o professor diretamente responsável pelo ensino da língua escrita (leitura e escrita) na fase inicial de escolarização de crianças.

**Formação do alfabetizador:** corresponde aos cursos e instituições que oferecem os saberes necessários para que o professor se torne habilitado a ensinar a ler e escrever, articulando teoria e prática (MORTATTI, 2019, p. 95).





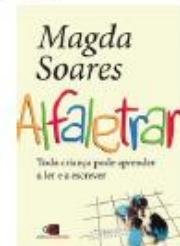
## PARA SABER MAIS...



12



**MAGDA SOARES (2021, p. 27)**



**SMOLKA**



**BAKHTIN**



Valentin  
Volóchinov



**MORTATTI**



# 1. ALFABETIZAÇÃO E SEUS CONTEÚDOS

13

## O que é alfabetização?

A alfabetização é um processo fundamental para o desenvolvimento humano, pois garante o acesso ao conhecimento e possibilita a participação social ativa.



A alfabetização sempre foi um dos pilares fundamentais da educação, mas, no cenário contemporâneo, esse processo assume novos significados e enfrenta desafios complexos. Aprender a ler e a escrever não se restringe mais à simples decodificação de letras e sons, mas à compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais indispensáveis para o exercício da cidadania e para a inserção crítica em uma sociedade cada vez mais marcada pela tecnologia e pela diversidade cultural.

## 1.1 O QUE AS CRIANÇAS PRECISAM APRENDER PARA LER E ESCREVER?

Ao defendermos uma alfabetização que deve possibilitar à criança construir conhecimentos **do mundo, da sociedade, da cultura e de si mesma**, entendemos que aprender não é apenas juntar letras e sons.



Aqui, cada gesto faz parte da alfabetização: aprender a ler e escrever é aprender a ser, conviver e compreender o mundo.



### 1.1.1. OS COMPONENTES ESSENCIAIS DA ALFABETIZAÇÃO <sup>15</sup>

O National Reading Panel (Painel Nacional de Leitura) — documento produzido nos Estados Unidos, no ano 2000 - destacou 5 componentes essenciais da Alfabetização, a saber: consciência fonológica, princípio alfabético, fluência, vocabulário e compreensão leitora. Anos depois, o RENABE (Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências) acrescentaria ainda a produção escrita como componente fundamental do processo alfabetizador (BRASIL, 2020).



#### Consciência Fonológica

- Perceber os sons da fala (sílabas, rimas, fonemas).
- Entender como os sons se separam, se juntam e se transformam.



#### Princípio Alfabético

- Relação entre fonemas (sons) e grafemas (letras).
- Base para a leitura e a escrita.



#### Fluência de Leitura

- Práticas que desenvolvem ritmo, precisão, entonação e naturalidade na leitura.
- Permite que o foco seja a compreensão do texto.



#### Compreensão

- Estratégias cognitivas usadas para entender textos.
- O leitor constrói significados ao ler ou ouvir.



#### Vocabulário

- Palavras que a criança compreende e utiliza.
- Contribui para melhor leitura e expressão oral e escrita.



#### Produção Escrita (Componente acrescentado)

- Escrita usada em diferentes finalidades comunicativas.
- Desenvolve autonomia, autoria e a capacidade de organizar e registrar ideias

## 1.1.2. ALFABETIZAÇÃO PARA A VIDA

16



De fato, não podemos reduzir a capacidade de ler e escrever à simples ideia de “descobrir” que sons formam cada letra ou sílaba que aparecem, muitas vezes, de forma emaranhada na cabeça do pequeno futuro leitor. Alfabetizar vai muito além disso: envolve compreender o sistema de escrita alfabética, perceber como ele funciona e reconhecer a linguagem usada na nossa língua materna para escrever.

Para que a criança se alfabetize de maneira significativa, é essencial que essa prática seja apresentada em contextos reais e adequados à sua faixa etária — por meio de jogos, músicas, brincadeiras, rodas de conversa, leitura de textos autênticos e propostas que despertem sentido e interesse. Ou seja, alfabetizar é inserir a criança em práticas sociais de leitura e escrita, permitindo que ela descubra, use e produza linguagem de forma viva, funcional e prazerosa.



## 1.2 O QUE OS PROFESSORES PRECISAM APRENDER PARA ENSINAR A LER E ESCREVER?

Ensinar a ler e escrever exige do professor muito mais do que saber o conteúdo: requer compreensão teórica, sensibilidade pedagógica e reflexão constante sobre a prática.

### O alfabetizador precisa compreender:

- como se aprende a ler e a escrever
- como o aluno pensa o sistema de escrita
- como promover situações significativas que desenvolvam a linguagem oral e escrita

Para isso, o professor também precisa de conhecimentos específicos que o torne preparado para trabalhar esses conteúdos no período da vida em que seu aluno está descobrindo suas “tarefas e responsabilidades de estudante” e que, mesmo diante dessas responsabilidades, não deve (nem pode) perder sua essência de criança.

## Como conseguimos isso?



## 1.2.1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O REFLEXO PARA SUA ALFABETIZAÇÃO

Vigotsky, Luria e Leontiev compreendem o desenvolvimento humano como um processo histórico, social e cultural.



PARA SABER MAIS



Vigotsky

Luria

Leontiev

O desenvolvimento ocorre em fases ou etapas, do nascimento à vida adulta (periodização).

Infância

Adolescência

Juventude

Vida Adulta

O psiquismo se desenvolve na e pela atividade, entendida como a forma de relação viva entre o sujeito e o mundo.



## 1.2.2 Organização didática

O objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem que está sempre presente de forma direta ou indireta no relacionamento humano. Ela deve articular as dimensões humana, técnica e político-social. ((CANDAU, 1983 p 14).

### MULTIDIMENSIONALIDADE DA DIDÁTICA:



#### Técnica

Processo de ensino- aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc., constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem.



#### Humana

Consciência que cada aluno é único, possui repertórios variados e necessitam de intervenções diferentes.



#### Político-social

Se todo o processo de ensino-aprendizagem é "situado", a dimensão político—social lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas e enxerga a EDUCAÇÃO PÚBLICA como direito garantido.



PARA SABER MAIS



### 1..2.3 Elementos de uma boa aula



20



#### Domínio dos professores

O professor precisa dominar os conteúdos que ensina e aplicá-los de forma significativa

As metodologias ativas e a ludicidade promove aprendizagens significativas



#### Metodologias ativas



#### Aula para todos os alunos

O professor precisa garantir a aprendizagem de todos os alunos, considerando sua diversidade

O professor precisa realizar avaliações formativas e contínuas



#### Ambiência / Avaliações



#### Metodologias ativas

A sala de aula deve provocar protagonismo nos alunos na própria aprendizagem

O professor deve identificar, resolver, antecipar e resolver dificuldades de aprendizagem



#### Intervenções

## 1.2.4 Ampliar constantemente seus conhecimentos



...para construir, ampliar ou aprimorar seus saberes

## SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR ALFABETIZADOR



### SABER DISCIPLINAR

Conhecimento sobre a língua escrita e seu funcionamento

### SABER PEDAGÓGICO

Conhecimento sobre métodos e práticas de ensino



### SABER DIDÁTICO

Conhecimento sobre modos de organizar o ensino da leitura e escrita

### SABER SOBRE OS EDUCANDOS

Conhecimento sobre as particularidades dos alunos



Quais saberes você precisa ampliar, construir ou aprimorar?



SE TODO  
FORMADOR É  
PROFESSOR...

VAMOS FALAR  
SOBRE...



O FORMADOR DE  
PROFESSORES  
ALFABETIZADORES

MÓDULO  
2





# VAMOS NOVAMENTE DE GLOSSÁRIO INTERATIVO?



24

## Afinal, o que é ser formador ?



### DENISE VAILLANT (2004, p. 25).

O formador é quem está dedicado à formação de docentes e realiza tarefas diversas, não só em formação inicial e em serviços de docentes, senão também em planos de inovação, assessoramento, planificação e execução de projetos em áreas de educação formal e informal (2004, p. 25). " formador é sinônimo de docente" (idem, 2003 p. 22)

### MARGUERITE ALTET

[profissional] que possui competências para desenvolver formação de adultos: ajudar a transpor, a analisar a experiência, a construir saberes a partir de práticas, a facilitar uma evolução para a prática reflexiva (2003 p. 238)

-Profissional à Alguém competente, legítimo e remunerado por seus serviços e seus trabalho [...] Nesse sentido, o formador de professores seria um profissional se ele tem competências e uma especialização específicas, se ele tem uma identidade de formador e não de professor, se ele pertence a uma grupo de formadores de professores caracterizado por saberes próprios e uma deontologia (idem, 234).



### VERA PLACCO (2006 p 46)

É ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência, como na reconstrução das experiências ao longo da vida [profissional] (2006 p 46)





**PARA SABER MAIS...**



25

## SER FORMADOR

**DENISE VAILLANT**



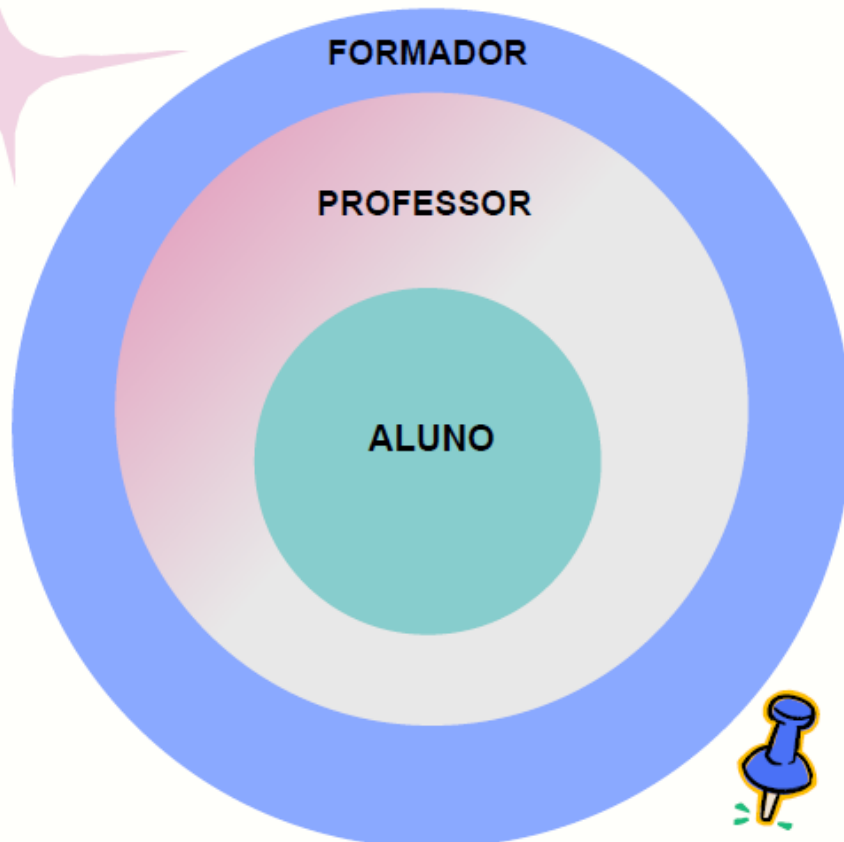
**MARGUERITE ALTET**



**VERA PLACCO**



## 2. O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES profissional estratégico na formação docente

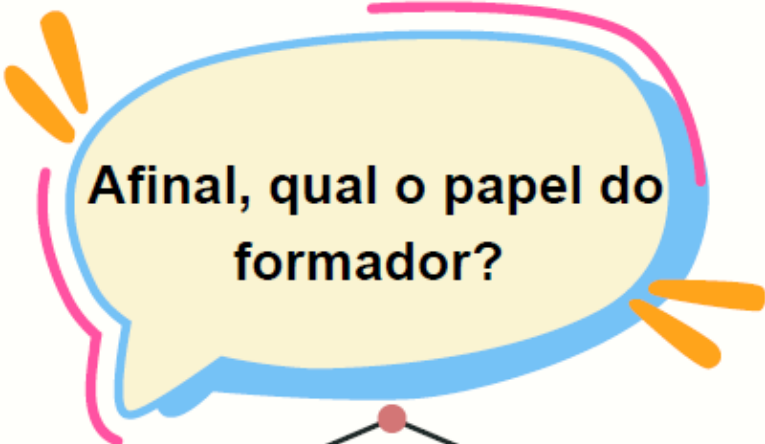


A relação entre formador, professor e aluno é construída de forma articulada.

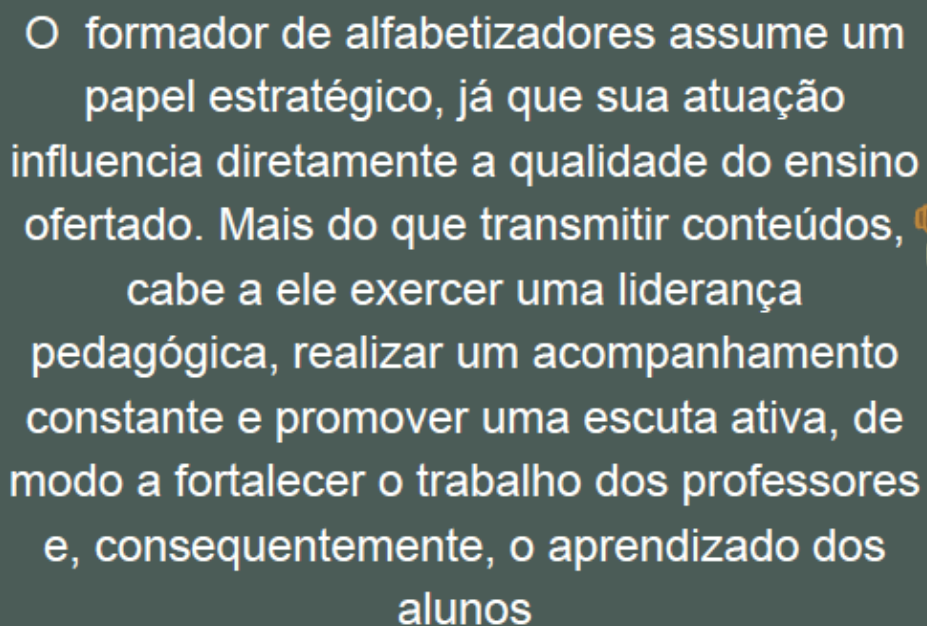
O formador orienta e fortalece os conhecimentos do professor, que os transforma em práticas pedagógicas significativas.

No centro desse processo está o aluno, beneficiado por uma aprendizagem intencionada, mediada, qualitativa.





**Afinal, qual o papel do formador?**



O formador de alfabetizadores assume um papel estratégico, já que sua atuação influencia diretamente a qualidade do ensino ofertado. Mais do que transmitir conteúdos, cabe a ele exercer uma liderança pedagógica, realizar um acompanhamento constante e promover uma escuta ativa, de modo a fortalecer o trabalho dos professores e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos

**vamos conhecer melhor o papel do formador?**

28

## 2.1 O PAPEL DO FORMADOR DE ALFABETIZADORES:

- ✓ LIDERANÇA PEDAGÓGICA,
- ✓ ACOMPANHAMENTO
- ✓ ESCUTA ATIVA



### Liderança Pedagógica

- ATUA COMO REFERÊNCIA PEDAGÓGICA
- ACOMPANHA O TRABALHO DOCENTE
- PROMOVE REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA
- APOIA A CONSTRUÇÃO DE SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS



### Acompanhamento



- ACOMPANHA O TRABALHO DESENVOLVIDO EM SALA DE AULA
- OFERECE ORIENTAÇÕES PONTUAIS
- PROPÕE AJUSTES
- INCENTIVA PRÁTICAS INOVADORAS

### Escuta ativa

- COMPREENDE AS NECESSIDADES DO PROFESSOR
- RECONHECE SUAS CONQUISTAS
- ACOLHE SUAS ANGÚSTIAS
- CONTRIBUI PARA CRIAR UM AMBIENTE DE CONFIANÇA E CRESCIMENTO COLETIVO



## O que essa atuação garante?

- ✓ Professores mais seguros
- ✓ Práticas pedagógicas qualificadas
- ✓ Melhores condições para a alfabetização



O acompanhamento contínuo garante que o processo formativo não se limite à teoria, mas esteja diretamente articulado com a realidade vivida pelos professores e pelos alunos.

Essa escuta qualificada fortalece o vínculo entre formador e professores, possibilitando a construção de soluções mais adequadas às demandas educacionais.



Liderar é criar condições para que os professores enfrentem os desafios da alfabetização.

Investir na formação e no fortalecimento do formador é investir na melhoria da educação e na construção de uma sociedade mais justa e letrada.

## 2.2 Perfil do formador

O formador vai além de ser um bom professor ou dominar conteúdos específicos. Ele agrega aos saberes da docência conhecimentos pedagógicos, formativos e relacionais, fundamentais para orientar, acompanhar e fortalecer o trabalho docente.

Que características deve ter o formador(a) de professores?



Ser um bom professor

Adotar práticas formativas centradas nos desafios dos professores

Ter formação na disciplina ou área do conhecimento

Conhecer a realidade do público com o qual trabalha

Valorizar a pessoa e o saber do professor

Gerenciar conflitos

## 2.3 Vamos conhecer algumas atribuições do Formador ?





### **VISITA ÀS ESCOLAS**

O FORMADOR ACOMPANHA A REALIDADE DAS ESCOLAS, CONHECENDO CONTEXTOS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES. ESSA APROXIMAÇÃO FORTALECE O TRABALHO PEDAGÓGICO E ORIENTA AÇÕES FORMATIVAS MAIS COERENTES.

CONSISTE EM OBSERVAR A PRÁTICA DOCENTE COM UM OLHAR FORMATIVO E REFLEXIVO. NÃO TEM CARÁTER AVALIATIVO, MAS DE COMPREENSÃO E APOIO À MELHORIA DO ENSINO.



### **OBSERVAÇÃO DA AULA**

### **PLANO DE AÇÃO**

DEFINE ESTRATÉGIAS CONCRETAS PARA ENFRENTAR DESAFIOS IDENTIFICADOS NAS ESCOLAS. O PLANO DE AÇÃO TRANSFORMA A REFLEXÃO EM PRÁTICA PEDAGÓGICA.



### ANÁLISE DE RESULTADOS

ENVOLVE O ACOMPANHAMENTO DOS DADOS E EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES. ESSAS INFORMAÇÕES ORIENTAM DECISÕES PEDAGÓGICAS E INTERVENÇÕES MAIS EFICAZES.

O FORMADOR ORGANIZAÇÕES FORMATIVAS A PARTIR DAS NECESSIDADES OBSERVADAS. O PLANEJAMENTO GARANTE INTENCIONALIDADE, COERÊNCIA E CONTINUIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE.



### PLANEJAMENTO DAS FORMAÇÕES

O FORMADOR MANTÉM-SE EM PERMANENTE ATUALIZAÇÃO TEÓRICA E PEDAGÓGICA. ESTUDAR CONTINUAMENTE FORTALECE A PRÁTICA E FUNDAMENTA AS DECISÕES FORMATIVAS.



### CONSTANTE ESTUDO

O DIÁLOGO PROMOVE ESCUTA, TROCA DE EXPERIÊNCIAS E CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SABERES. É POR MEIO DA CONVERSA QUE SE FORTALECEM VÍNCULOS E SE QUALIFICAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.



### DIÁLOGO COM EDUCADORES



SE TODO  
FORMADOR É  
PROFESSOR...

VAMOS FALAR  
SOBRE...



FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE  
PROFESSORES  
ALFABETIZADORES

MÓDULO

3





## VAMOS PARA MAIS UM GLOSSÁRIO INTERATIVO?

35



### O que significa uma Formação de professores crítico-reflexiva?



**MARLI ANDRÉ**

“ formação para um novo desenvolvimento profissional [baseado] na concepção de um professor pesquisador que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las. Isso exige um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando-a melhor” (2016, p. 32)

**MARGUERITE ALTET**

“É toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício” (2010, p. 115)



**ROSAURA SOLIGO**

Processo de formação que transforma a prática docente por meio da reflexão, do diálogo e da pesquisa, aproximando o “saber fazer” do “saber pensar e interpretar” a ação educativa.



**Evandro Ghedin**

[São espaços que] ressignificam e transformam saberes em processos metodológicos fundamentados em estudos e experiências pedagógicas significativas, pois é na prática refletida ação e reflexão que o conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática (Ghedin, 2006, p. 135).





# PARA SABER MAIS...

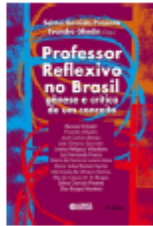
36



## Formação de professores crítico-reflexiva



MARLI ANDRÉ



Evandro Ghedin



ROSAURA SOLIGO



FRANCISCO ÍMBERNON



MAURICE TARDIF



### 3. O ESPAÇO FORMATIVO CRÍTICO-REFLEXIVO

## Por que espaços formativos reflexivos?

As práticas formativas reflexivas aproximam a formação da realidade escolar. Elas permitem que professores analisem situações reais, reflitam sobre a prática e construam intervenções pedagógicas fundamentadas.

ELEMENTOS CHAVE NA VISÃO DE ROSAURA SOLIGO (2015)

- **OBSERVAR**
- **REFLETIR**
- **AGIR**
- **REAPRENDER**

Além disso, os espaços formativos devem possibilitar as práticas que fortaleçam o trabalho dos alfabetizadores quando o formador, enquanto condutor dos espaços formativos, possibilita reflexão crítica, articulação entre teoria e prática e a construção coletiva de intervenções didáticas alinhadas às necessidades reais da sala de aula.



Isso contribui para a construção de uma postura reflexiva e crítica, essencial para quem atuará no ensino da leitura e da escrita

O professor em formação é instigado a:

**OBSERVAR**

**ANALISAR**

**INTERVIR**



...em situações concretas, transformando o espaço formativo e a sala de aula em um campos de pesquisa e aprendizagem.



### 3.1 PILARES PARA UMA BOA GESTÃO DO ESPAÇO FORMATIVO

Um bom formador, assim como o professor, potencializa a formação se possibilitar uma boa gestão na condução do espaço formativo



GESTÃO DO CONHECIMENTO

01

GESTÃO DO TEMPO

02

GESTÃO DO ESPAÇO

03

GESTÃO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS

04



### 3.2. PRÁTICAS FORMATIVAS REFLEXIVAS

40

A formação de professores, através da condução do formador, deve mobilizar saberes que possibilitem um trabalho pedagógico efetivo, onde o professor alfabetizador seja capaz de pensar em situações metodológicas que envolva a criança nos conteúdos de alfabetização e o faça compreender o funcionamento da língua no seu dia-a-dia.



Entretanto, diante dos desafios que se apresentam nas salas de aula, é necessário adotar estratégias inovadoras que contribuam para um ambiente formativo que possibilite compartilhamento de saberes respeitem as individualidades dos professores e dialoguem com as novas formas de aprender presentes na sociedade atual.

A formação para um novo desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor-pesquisador que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las. Isso exige um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando-a melhor. (ANDRÉ, 2016)



### 3.2.1 Aprendizagem baseada em problemas (ABP)

Propor problemas contextualizados como ponto de partida para o processo de aprendizagem. No caso da formação de alfabetizadores, esses problemas podem envolver situações práticas, como dificuldades de leitura e escrita apresentadas por determinados alunos, a adaptação de materiais didáticos ou a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas.

**Como a ABP contribui na formação docente?**



**Essa estratégia possibilita aos professores:**

- Lidar com os desafios complexos da alfabetização de forma criativa e reflexiva.
- Romper com a passividade colocando o alfabetizador como protagonista do processo formativo.
- Favorecer as competências de colaboração autonomia intelectual, análise crítica
- Aproxima a formação da realidade escolar, discutindo problemas vividos no cotidiano da sala de aula
- Prepara educadores mais autônomos, criativos e preparados para conduzir o processo de alfabetização com qualidade e inovação.

## NA PRÁTICA É...



42

### 1. Identificação de um problema significativo

Crianças não avançam, dificuldade em compreender o Sistema de escrita etc

### 2. Levantamento de conhecimentos prévios

O que já sabem sobre o problema? O que fazem atualmente em sala de aula? Quais hipóteses explicam a situação?

### 3. Formulação de questões de estudo

Por que essa dificuldade acontece?

O que a pesquisa em alfabetização diz sobre isso? Quais estratégias podem ajudar as crianças a avançar?

### 4. Estudo teórico orientado

Leituras sobre alfabetização e letramento; Análise de documentos curriculares; Estudo de pesquisas e relatos de práticas

### 5. Construção coletiva de estratégias pedagógicas

Planeja intervenções didáticas; propõe atividades de leitura e escrita; Discute formas de acompanhamento das aprendizagens das crianças

### 6. Aplicação na prática e acompanhamento

Reações das crianças  
Avanços e dificuldades  
Adequação das estratégia

### 3.2.2 ESTUDO DE CASO

Metodologia formativa que utiliza situações reais de sala de aula para que professores analisem, discutam e proponham intervenções pedagógicas fundamentadas

**Por que o estudo de caso é potente na formação docente?**



#### **Essa abordagem permite que os professores:**

- Exerçam a análise de problemas reais, sem respostas prontas;
- Conectem teoria e prática ao interpretar evidências (sondagens, produções infantis, interações, erros e avanços);
- Desenvolvam raciocínio pedagógico colaborativo, alinhado às ideias de aprendizagem ao aprenderem a partir da participação em discussões contextualizadas
- Construam repertório de intervenções; alfabetizadoras responsivas às necessidades dos alunos;
- Utilizem a argumentação baseada em critérios, prática defendida em perspectivas de avaliação formativa inspiradas nos trabalhos da ASCD, quando o foco é desenvolvimento e não classificação.



## NA PRÁTICA É...

44



**1. Apresentação do caso ou situação narrada:** Desafio de alfabetização, comportamento leitor/escritor da turma, produção de um aluno etc.)

**2. Análise individual**  
O professor lê e sublinha problemas, hipóteses e evidências

**3. Discussão em grupo**  
O debate orientado, com argumentação e confronto de interpretações

**4. Proposição de intervenção**  
Construção de soluções didáticas fundamentadas teoricamente

**5. Devolutiva e síntese do formador**  
Sistematização das aprendizagens e ampliação do repertório

### 3.2.3 ATIVIDADE EM GRUPO

Nessa abordagem, a aprendizagem se dá pela interação, diálogo, resolução de problemas e troca de experiências

**Por que a atividade em grupo mobiliza conhecimentos na formação docente?**



#### O uso de grupos formativos possibilita:

- Construção compartilhada de conhecimentos sobre o SEA
- o professor pensa, discute e ressignifica sua atuação com apoio do coletivo,
- Maior engajamento docente, porque o grupo atua como espaço de apoio, escuta e validação de experiências, fortalecendo a autoeficácia e a corresponsabilidade profissional.
- Ampliação do repertório de intervenções didáticas, ao analisar situações reais e planejar ações a partir de diferentes pontos de vista.
- Estímulo à argumentação pedagógica com base teórica, evitando julgamentos vagos e promovendo decisões fundamentadas.

## NA PRÁTICA É...



46

### 1. Análise de sondagens de escrita

identificar hipóteses, discutir progressões e planejar intervenções.

### 2. Planejamento colaborativo de sequências didáticas

com intencionalidade sobre as regularidades do SEA

### 3. Estudo de textos teóricos

leitura prévia e debate coletivo para ressignificar conceitos.

### 4. Rodas de troca de experiências

socialização de práticas bem-sucedidas e desafios vividos na alfabetização.

### 5. Produção e adaptação de materiais didáticos

criação autoral com validação do grupo.

### 6. Devolutivas entre pares

Cada professor apresenta uma proposta, recebe sugestões e revisa.

### 3.2.4 COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS EXITOSAS 47

O compartilhamento de práticas exitosas no espaço formativo transforma experiências bem-sucedidas em conhecimento coletivo, fortalece vínculos e cria um repertório de soluções reais para desafios da alfabetização

**Por que compartilhar práticas exitosas na formação de professores?**



**O uso de grupos formativos possibilita:**

- Benefícios formativos do compartilhamento
- Acelera a difusão de boas práticas
- Reduz sensação de isolamento docente
- Constrói um banco vivo de estratégias didáticas
- Gera inovação por adaptação e autoria
- Converte experiência em saber sistematizado
- Aprendem por participação social, em um movimento de construção colaborativa, que evidencia que o desenvolvimento profissional se fortalece em grupos que compartilham sentidos e problemas comuns

## NA PRÁTICA É...



48

**1. Validam saberes da sala de aula,**  
Reconhece que o conhecimento pedagógico é construído na ação docente

**2. Expandem repertórios didáticos,**  
Compartilham estratégias reais e contextualizadas, mais facilmente transferíveis à prática do que orientações puramente abstratas.

**3. Fortalecem a identidade profissional alfabetizadora**  
Constrói confiança coletiva e sentimento de pertencimento ao grupo.

**4. Rodas de troca de experiências**  
socialização de práticas bem-sucedidas e desafios vividos na alfabetização.

**7. Inspiram o engajamento e a autoria pedagógica.**  
encorajando outros professores a adaptar, testar e também compartilhar suas experiências

**6. Qualifica o planejamento e a mediação pedagógica**

### 3.2.5 SALA DE AULA INVERTIDA

A sala invertida, consiste em inverter a lógica tradicional de ensino: os conteúdos teóricos são disponibilizados previamente, por meio de vídeos, textos ou materiais digitais, e o tempo presencial é dedicado a discussões, resolução de problemas e atividades práticas.

Como podemos utilizar a “Sala de Aula invertida” de modo a trazer benefícios para Formação de professores?



O uso da Sala de aula invertida permite:

- que o professor em formação chegue aos encontros com um repertório prévio e utilize o espaço coletivo para aprofundar reflexões, trocar experiências e elaborar estratégias pedagógicas ;
- valorizar a autonomia do futuro alfabetizador, que passa a gerir o próprio ritmo de estudo, revisitando os conteúdos quantas vezes forem necessárias;
- tornar o encontro mais dinâmico e colaborativo, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais, como a capacidade crítica e a criatividade.

## NA PRÁTICA É...

50



### 1. Planejamento do conteúdo formativo

O formador seleciona textos teóricos, vídeos curtos explicativos, relatos de práticas e documentos orientadores e enviam ao grupo antecipadamente

### Estudo prévio pelos professores

Antes do encontro formativo, os professores:  
Leem os textos indicados; assistem aos vídeos; registram dúvidas, reflexões e relações com sua prática

### 3. Ativação dos conhecimentos no encontro formativo

Retoma os pontos centrais do material estudado; provoca o diálogo com perguntas problematizadoras  
O foco não é repetir a teoria, mas mobilizá-la para a reflexão coletiva.

### Discussão e análise da prática alfabetizadora

O tempo do encontro é dedicado a:  
Análise de situações reais de sala de aula  
Discussão de produções escritas das crianças  
Compartilhamento de experiências entre professores

### 4. Construção coletiva de estratégias didáticas

Com base nas discussões, os professores:

Planejam intervenções pedagógicas; Elaboram sequências de leitura e escrita  
Pensam em estratégias para atender à diversidade da turma

### Aplicação na sala de aula e registros reflexivos

Após o encontro, os professores: Implementam as propostas em suas turmas  
Registram observações, avanços e dificuldades

### 3.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS INOVADORAS:

Estratégias inovadoras para os momentos formativos devem articular tecnologia, metodologias ativas e valorização do contexto de sala de aula. Essa combinação permite uma formação docente mais criativa e eficaz, capaz de formar professores críticos e preparados para os desafios do ensino da leitura e da escrita e incentiva os professores a desenvolverem aulas também mais criativas e interessantes para seus alunos.

## Inovar na alfabetização



### 3.3.1 Projetos articulados à prática

52

A formação de professores alfabetizadores demanda metodologias que integrem teoria e prática, possibilitando ao docente em formação compreender de maneira concreta os desafios e as potencialidades do processo de alfabetização.



Nesse sentido, os projetos articulados à prática constituem uma estratégia eficaz, pois favorecem a construção de saberes a partir da vivência, da reflexão e da aplicação direta dos conhecimentos no contexto escolar.



**Vivência**



**Reflexão**



**Aplicação  
direta**

### 3.3.2 Aplicativos Digitais Interativos

O uso das tecnologias digitais oferecem dinamismo e interesse nas salas de formação e principalmente nas salas de aula com as crianças

**ferramentas  
digitais**  
como  
aplicativos  
educativos

**jogos  
interativos**  
**plataformas  
de leitura**

Ampliam as possibilidades de ensino, tornando o aprendizado mais dinâmico, participativo e prazeroso.

Essas tecnologias, quando bem integradas ao planejamento pedagógico, favorecem a motivação e permitem a personalização da aprendizagem, atendendo aos diferentes ritmos dos estudantes. Sejam eles professores ou alunos, as tecnologias sempre trazem leveza e divertimento nos espaços de aprendizagem.



**Que tal deixar a formação mais interativa e divertida?**



Escolha um modelo > Início > conteúdo > Jogar

Modelos de palavras | Digite o nome ou a descrição...

Ordenar por: Recomendado Alfabético

<b>Anagrama</b> Arraste as letras para as posições corretas para desmontar a palavra ao fundo.	<b>Olhe e rode</b> Use a seta para ver qual item aparece em seguida.	<b>Alvo o calor</b> Toque em cada calor, uma de cada vez, para atingir o alvo e desmontá-lo.
<b>Desembaralhe</b> Arraste e solte as palavras para rearranjar as letras no mesmo sentido.	<b>Pares correspondentes</b> Preparamos cartões de palavras para você montar os seus verbetes.	<b>Quiz</b> Uma série de perguntas de múltipla escolha. Responda corretamente para prosseguir.
<b>Classificação de grupo</b> Arraste e solte cada item no grupo correto.	<b>Combine</b> Responda sobre cada palavra clicando no lado de sua definição.	<b>Cartões de memorização</b> Toque em cada item para revelar o cartão, compare com o termo e responda se está certo.
<b>Cartões solistas</b> Crie flashcards sobre algum conteúdo de um trabalho em andamento.	<b>Complete a frase</b> Uma variedade de prompts em que você pode clicar em uma palavra para completar a frase.	<b>Escreva e correspondência</b> Toque no espaço reservado para escrever a resposta. Clique no espaço para correspondência.



<https://wordwall.net/create/picktemplate>

Bem-vinda, Rosilene Ferreira!

Resumo de atividades:

- Novos depósitos
- Equipe
- Seu fim
- Escalas
- Classificação
- Primeira imagem



<http://www.mentimeter.com>

**Criar um padlet**

**Quadro em branco**  
Um espaço digital colaborativo para ideias, respostas e comentários online.

**Saneles em branco**  
Uma tela digital colaborativa para ideias, respostas, comentários e colaboração online.

Revisões de IA:

- Exercício de avaliação
- Cartão de atividades
- Planos de aula
- Modelo para atividades de sala
- Lista de tarefas de ensino
- Lista de itens
- Modelo de avaliação de desempenho
- Planos de aula
- Atividade
- Quadro de atividades



<http://www.padlet.com>



SE TODO  
FORMADOR É  
PROFESSOR...

VAMOS FALAR  
SOBRE...



A Avaliação  
no  
Processo Formativo

MÓDULO  
4



## 4.A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO ESPAÇO FORMATIVO

A avaliação quando incorporada à formação de professores, opera como processo contínuo de análise, devolutiva e regulação da prática, cultivando um olhar crítico sobre dados, critérios e impactos. Esse ciclo favorece a construção de professores capazes de problematizar suas práticas alfabetizadoras e sustentar decisões com base em evidências.



Além disso, ela retroalimenta o ensino na medida em que norteia as tomadas de decisões tanto do formador quanto do professor dando subsídios para observar quais conteúdos precisam ser revisados ou ampliados e quais indivíduos precisam de uma intervenção mais próxima.



## Vamos conhecer alguns instrumentos de avaliação?

57



### 4.1 RUBRICA

- Define o que será avaliado (critérios)
- Descreve como é cada nível de qualidade (desempenho esperado)
- Permite que o próprio estudante compare sua produção com as descrições
- Estimula consciência do processo, e não só do resultado final

### Exemplo

Uma rubrica descreve níveis de qualidade para o planejamento de atividades de alfabetização, considerando intencionalidade, adequação ao nível dos alunos e estratégias de acompanhamento.

—	—
✓	✗
✗	✓
✗	✓
✓	✗

58

## 4.2 Feedback estruturado (devolutiva dialógica)



Consiste na devolutiva fundamentada em registros, com perguntas que impulsionam reflexão, sem oferecer solução pronta. Deve gerar reconstrução consciente da ação do professor

### Exemplo

Conversa reflexiva  
Análise conjunta das escolhas pedagógicas  
Sugestões de aprimoramento



## 4.3 Autoavaliação reflexiva

59



O professor analisa seu próprio percurso formativo, identificando avanços, dificuldades e necessidades de aprendizagem

### Exemplo

Ao final de um ciclo formativo, o professor responde a perguntas como:

- O que aprendi sobre alfabetização que modificou minha prática?
- O que ainda preciso aprofundar?



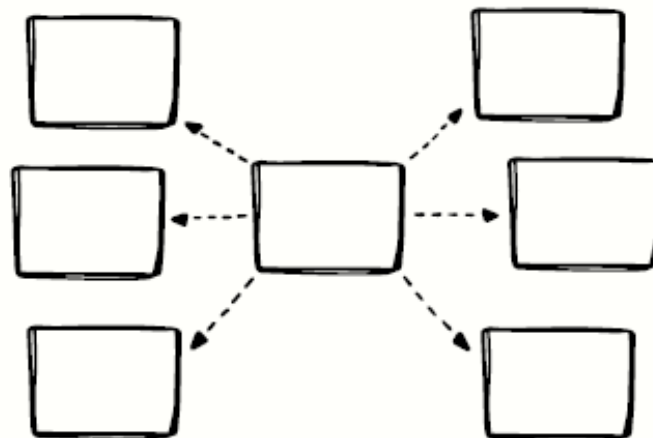
## 4.4 Mapas conceituais e sínteses reflexivas



Produções que evidenciam a compreensão dos conceitos estudados.

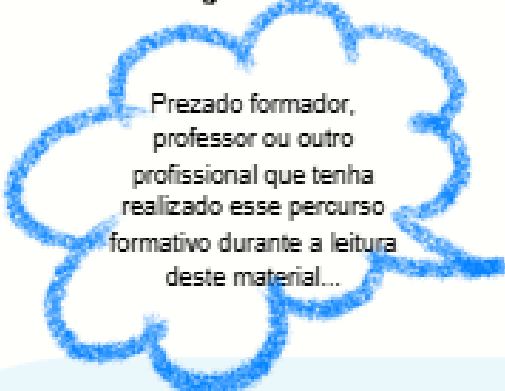
### Exemplo

Após estudar teorias sobre alfabetização, os professores constroem um mapa conceitual relacionando hipóteses de escrita, intervenções pedagógicas e avaliação da aprendizagem.



## Considerações finais

61



Prezado formador,  
professor ou outro  
profissional que tenha  
realizado esse percurso  
formativo durante a leitura  
deste material...



Esperamos ter alcançado nosso objetivo de instigar sua curiosidade e interesse em buscar mais formações e informações sobre todos os temas tratados neste guia.

Esperamos ainda que o recorte que trouxemos de cada assunto abordado possa tê-lo feito refletir o quanto nossa missão de formadores (seja formando crianças, seja formando profissionais professores) apesar de desafiador, é de grande importância e responsabilidade para a sociedade pois, ao possibilitar que um indivíduo leia e escreva com autonomia, estamos oferecendo um mundo onde ele possa interagir e transformar, e é através de um trabalho de qualidade que o professor poderá contribuir para isso.

Ao formador cabe a missão de ampliar essas fontes de possibilidades para que o professor qualifique seu trabalho.

Assim, cada um desses atores educacionais, aprendendo e/ou ensinando tem o poder de tornar esta sociedade mais humana pelo “simples” direito fundamental do cidadão: ser alfabetizado!

Um abraço!

## REFERÊNCIAS



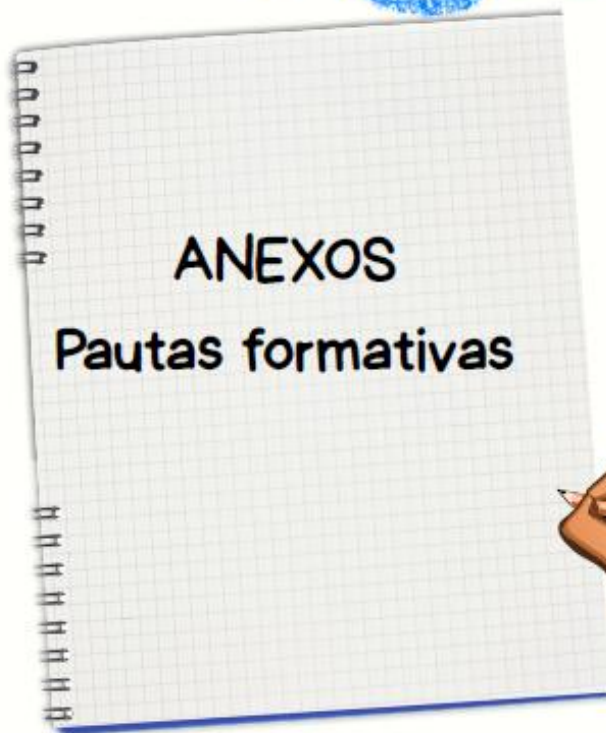
62

- ANDRÉ, Marli A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.
- ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Phillipe; PAQUAY, Léopold e colaboradores. **A profissionalização dos formadores de professores**. São Paulo: Artmed Editora S.A, 2003
- BAKHITIN, Mikhail. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019
- BRASIL. **Ministério da Educação**. PNA – Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019
- CANAU, Vera Lúcia (org). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lúgia Marcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**, Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- GIOVANI, P. de e TAMASSIA, S. A. S. **A observação de aulas como estratégias na formação continuada de professores**. In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Loyola, 2013.
- Goular, Cecília M A. SOUZA, Marta (orgs) **Como Alfabetizar, na roda com professores dos anos iniciais**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2015
- IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética (Como eu ensino)**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p.
- PLACCO, Vera; SOUZA, V. L. T. de (orgs.). **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Loyola, 2006
- REIS, P. **Observação de Aulas e Avaliação Docente**. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação de Professores, 2011.
- SARGIANE, Renan. Org. **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Porto, 2022.
- SAVIANE, D. **Escola e democracia**. 33 ed. Campinas: Autores Associados, 2000
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- SOLIGO, Rosaura. **Metodologias Dialógicas de formação: Eixo formação Docente e Saberes Profissionais**. GEPEC. Disponível em <<https://rosaurasoligo.siteoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/rosaura-soligo-metodologias-dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf>>. Acessado em 12/10/2024.
- VAILLANT, Denise. **Formação de professores: Estado da prática**. PREAL. Programa de Promoción de la reforma educativa em América Latina y Caribe, Santiago, Chile, 2003.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ávila Maria Cristina (org). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. 16. ed. São Paulo: Editora 34, 2017



MAS AINDA  
NÃO TERMINOU  
POR AQUI...

REUNIMOS ALGUNS EXEMPLOS DE  
PAUTAS FORMATIVAS COM O INTUITO  
DE CONTRIBUIR COM A ORGANIZAÇÃO  
DE ESPAÇOS FORMATIVOS CRÍTICOS-  
REFLEXIVOS



ANEXOS  
Pautas formativas



## ELABORAÇÃO DE PAUTA FORMATIVA

## MODELO SUGERIDO PELA FORMAÇÃO DE FORMADORES (FOFO) REALIZADO PELA FUNDAÇÃO LEMAN (MODELO 1)

Nome

Rede de ensino

Função

Nome do formador(a)

Tema da pauta

Tempo de duração

Público-alvo

Objetivos do encontro

Atividade 1: Acolhimento do grupo

Duração: 20'

Detalhamento da atividade:

(1) Exemplo: Apresentação dos objetivos do encontro – apresentar os objetivos e deixá-los expostos ao longo do encontro. (3')

(2) Exemplo: Apresentação dos participantes – o formador deverá iniciar sua apresentação e, em seguida, pedir para que cada um se apresente, fale seu nome, há quanto tempo está na função e uma curiosidade sobre ele que ninguém saiba. (10') (especificar aqui qual a dinâmica que será utilizada para apresentação, sempre que tiver um grupo que ainda não se conhece; neste caso, o tempo previsto depende do número de participantes previstos para o encontro – caso o grupo já se conheça, pode pular este item)

(3) Exemplo: Leitura deleite feita pelo formador: (7') nome do texto e nome do autor.

(pode incluir quantos itens desejar neste detalhamento, garantindo sempre a organização do tempo para cada ação, cuidando para não ultrapassar a duração total da atividade prevista)

Recursos: (Especifique que recursos serão necessários para desenvolver esta atividade)

(1)

(2)

Atividade 2: Levantamento dos conhecimentos prévios do grupo sobre o tema do encontro

Duração:

Detalhamento da atividade:

(1)

(2)

Recursos:

(1)

(2)

Atividade 3: Momentos de reflexão para ampliação do conteúdo

Duração:

Detalhamento da atividade:

(1)

(2)

Recursos:

(1)

(2)

Atividade 4: Sistematização dos saberes construídos ao longo do encontro

Duração:

Detalhamento da atividade:

(1)

(2)

Recursos:

(1)

(2)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (indique aqui todas as referências utilizadas para preparar o encontro)

ANEXOS (Textos, links de fundamentação, vídeos, áudios, entre outros recursos que pretendem utilizar)

**MODELO 2**  
**(PROGRAMA “DIDÁTICA DO ENSINO**  
**DA LÍNGUA PORTUGUESA)**  
**ELOS CONSULTORIA**

1. Objetivo do encontro

Refletir sobre os comportamentos, propósitos e procedimentos utilizados pelo leitor proficiente durante a leitura, já que o tema ainda gera muitas dúvidas.

2. Conteúdos

Comportamentos, propósitos e procedimentos leitores.

Formação de formadores.

3. Leitura em voz alta pelo formador

Livro *Atrás da porta*, de Ruth Rocha<sup>3</sup>.

4. Indicação literária

Espaço para que os coordenadores pedagógicos indiquem o que estão lendo.

5. Leitura do registro reflexivo

6. Compartilhamento da pauta

7. Desenvolvimento

Atividade 1: na sala de aula

Leitura do livro *Atrás da porta*, de Ruth Rocha, a ser realizada em dois momentos. A primeira parte será interrompida no clímax da história e retomada após o almoço para finalização.

Atividade 2: retomada da ação de formação na escola

## MODELO 3 – EDUCAR PRA VALER

OBJETIVOS - Expectativas do que espera-se que os participantes saiam da formação sabendo.

BOAS-VINDAS, COMBINADOS E AGENDA – Boas-vindas, socialização dos combinados e apresentação das pautas da agenda.

PRÁTICA(S):

METODOLOGIA(S):

MATERIAL(IS):

ACOLHIDA – Vivência de uma atividade pedagógica integradora com uso de uma metodologia ativa de aprendizagem e apoio ao desenvolvimento de uma habilidade socioemocional. PRÁTICA(S):

METODOLOGIA(S):

MATERIAL(IS):

RETOMADA DA FORMAÇÃO ANTERIOR – Retomada dos pontos principais da formação anterior – Elucidação de possíveis dúvidas da etapa anterior. – Consolidação do encaminhamento da formação anterior.

PRÁTICA(S):

METODOLOGIA(S):

MATERIAL(IS):

PROPOSTA CURRICULAR PARA A ETAPA – Apresentação e detalhamento das habilidades de Língua Portuguesa para etapa em estudo. – Vivência das habilidades na rotina, com o material, com apoio de metodologias ativas. – Destaque das habilidades foco para a etapa. PRÁTICA(S):

METODOLOGIA(S):

MATERIAL(IS):

VIVÊNCIA DA ROTINA DE AULA DE LP COM APOIO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS – Vivência da rotina de aula de LP, com exploração das Orientações Didáticas e material do aluno (para atendimento das habilidades da etapa ou da Fundamentação teoria ou para consolidação das habilidades críticas na avaliação de LP ou da Avaliação de leitura oral).

PRÁTICA(S):

METODOLOGIA(S):

MATERIAL(IS):

AValiação DA APRENDIZAGEM – Análise dos resultados de aprendizagem dos estudantes, em Rede (de leitura oral e de LP). – Análise do instrumento de avaliação (caderno de prova). – Análise de itens de habilidades críticas.

PRÁTICA(S):

METODOLOGIA(S):

OFICINA PEDAGÓGICA: – Atividade em grupos: Discussão e planejamento de possíveis estratégias pedagógicas interventivas.

PRÁTICA(S):

METODOLOGIA(S):

MATERIAL(IS):

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – Ex.: Estudo teórico prático com o objetivo de ressignificar o conhecimento pedagógico dos professores para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem em relação às habilidades da etapa ou aquelas que merecem atenção especial. – Sugestões de leituras para ampliação cultural do professor ou de repertório para o seu planejamento.

PRÁTICA(S):

METODOLOGIA(S):

MATERIAL(IS):

FIZ E RECOMENDO! – Socialização de uma experiência docente que promoveu o êxito na aprendizagem dos alunos.

PRÁTICA(S):

METODOLOGIA(S):

MATERIAL(IS):

ENCAMINHAMENTOS – Ex.: Proposição de acesso aos materiais trabalhados e sugeridos em formação. – Desenvolvimento, na prática, das experiências vivenciadas ou propostas em formação. – Ou outras.

PRÁTICA(S):

METODOLOGIA(S):

MATERIAL(IS):

CONSIDERAÇÕES FINAIS E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO – Ex.: Validação das aprendizagens do dia, considerações finais, elucidação de dúvidas. – Autoavaliação. – Preenchimento do formulário de avaliação da formação.

PRÁTICA(S):

METODOLOGIA(S):

MATERIAL(IS):

REFERÊNCIAS – Ex. Listagem das referências de obras ou sites usados para as pesquisas, estudos, citações expostas nos materiais da formação (slides, cartões de atividades ou fichas de recursos, imagens textos etc.). Normas da ABNT.

# Sobre a autora

## Rôsilene de Jesus Santos Ferreira



Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) pela Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA). Possui Especialização em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), concluído no ano de 2016 e Gestão Pública pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), concluído no ano de 2010. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), concluído em 2004. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente (GELEF) e do Grupo de Pesquisa do Ensino de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais (GruPELPAI) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) e do Grupo de Estudo Alfabetização Humanizadora: princípios e funções de caracteres.

Professora alfabetizadora da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís-MA atualmente exercendo a função de Formadora de Professores Alfabetizadores no Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAED) pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA e Articuladora Pedagógica Municipal do Eixo Alfabetização pelo Programa Pacto pela Aprendizagem do Governo do Estado do Maranhão em parceria com o Governo Federal pelo Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA). No ensino superior desenvolve atividade como Professora Formadora no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui experiência como Formadora de Professores Alfabetizadores em diferentes municípios do Estado do Maranhão e pelo Programa Formar-Delp/Instituto Avisa-La em parceria com a Fundação Leman. Participou do Grupo de Trabalho para elaboração da Proposta Curricular para o 1 Ano da Rede Municipal de Educação de São Luís-MA.

## Sobre a orientadora

### Hercília Maria de Moura Vituriano



Possui graduação em Pedagogia - Universidade Estadual do Maranhão (1999); Mestrado em Educação - Universidade Federal do Ceará (2008) e doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão, do Curso de Pedagogia no Departamento de Educação I e como professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/PPGEEB/UFMA - Mestrado. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente/GELEF. Desenvolve estudos nas seguintes áreas/campos: Leitura/escrita; Leitura literária na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e processos de Formação inicial e continuada de professores - Formação de Formadores.

Atou na Educação Básica, na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís-MA exercendo atividades como: Coordenadora pedagógica/formadora de professores e formação de formadores; Professora dos anos iniciais do ensino fundamental; Coordenadora junto ao Programa PROJOVEM e cargo comissionado na função de Chefe de Assessoria Técnica Pedagógica da SEMED/São Luís. Atou ainda como Consultora Educacional junto ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/BANCO MUNDIAL) para acompanhamento, supervisão pedagógica em Projetos educacionais, tais como a escolas multisseriadas, Escola-Ativa, por meio da parceria PNUD/MEC/FUNDESCOLA. Outras experiências: no ensino superior atuou como Coordenadora dos cursos de Especialização na área de Educação, do Instituto Laboro de Pós-Graduação.

**ANEXOS**

## ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS  
ASSOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) **Sandreliza Pereira Mota**

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante **Rôsilene de Jesus Santos Ferreira**, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **O formador de professores alfabetizadores em contexto de formação continuada: saberes e constituição profissional.**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

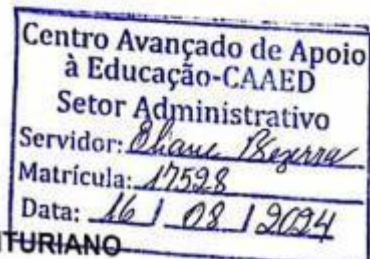
Colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 16 de agosto de 2024



Prof. Dra **HERCILIA MARIA DE MOURA VITURIANO**

Coordenadora do PPGEEB/UFMA



**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_ **FORMADORA** do Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAED) conceder entrevista para **RÔSILENE DE JESUS SANTOS FERREIRA** o(a) mestrando (a), do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), para a **pesquisa** intitulada: "**O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA: concepções e práticas na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís – MA.**"

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DAS IMAGENS INTERNAS DO CENTRO AVANÇADO DE APOIO À EDUCAÇÃO

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DAS IMAGENS INTERNAS DO CENTRO AVANÇADO DE APOIO À EDUCAÇÃO (CAAED)

Eu, Sandreliza Pereira Mota, coordenadora do Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAED), autorizo a mestranda RÓSILENE DE JESUS SANTOS FERREIRA do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) a divulgar imagens internas deste órgão por meio de fotografias para pesquisa de sua Dissertação de Mestrado.

São Luís-MA, 06 de agosto de 2025.



Sandreliza Pereira Mota  
Coordenadora CAAED

**Sandreliza P. Mota**  
Coordenadora  
Mat.: 17947

Centro Avançado de Apoio à Educação-CAAED Setor Administrativo
Servidor: <u>Sandreliza</u>
Matrícula: <u>17947</u>
Data: <u>06 / 08 / 2025</u>

**ANEXO D – INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA UTILIZADO  
PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS-SEMED**

**INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA – ANOS INICIAIS  
SEMED/SL**

UEB:		
SALA:	ANO:	TURNO
PROFESSORA REGENTE:		
PROFESSOR SUPORTE PEDAGÓGICO:	DATA DO ACOMPANHAMENTO:	

<b>FOCO DA OBSERVAÇÃO</b>	
<input type="checkbox"/> Planejamento <input type="checkbox"/> Aprendizagem dos Estudantes	<input type="checkbox"/> Atuação e postura do(a) professor(a) em sala de aula <input type="checkbox"/> Componentes Curriculares

<b>1. RELAÇÃO COM O PLANEJAMENTO</b>	<b>S<sub>1</sub></b>	<b>N</b>	<b>NO</b>	<b>Observações</b>
Utiliza o material didático?				Indique qual material
A professora gerencia bem o tempo pedagógico das atividades planejadas?				
Os recursos utilizados pelo professora são adequados às habilidades e aos conteúdos propostos?				
A professora cumpriu com a rotina proposta na formação e/ou adequou-o em função de imprevistos?				
O planejamento quinzenal considera os resultados das avaliações e as necessidades da turma?				
<b>2. ATUAÇÃO E POSTURA DO PROFESSOR(A) EM SALA DE AULA</b>				
Inicia a aula no horário prevista.				
Deixa visível na turma qual será a rotina do dia.				
Possui uma rotina de trabalho pedagógico.				
A aula observada contempla os níveis de aprendizagem de todos os estudantes.				
Conduz as atividades de forma a estimular a interação entre as crianças.				
Realiza intervenções adequadas em momentos individuais e coletivos.				
Demonstra segurança e conhecimento com relação ao conteúdo trabalhado.				
Diversifica a organização dos(as) estudantes de acordo com os objetivos de cada atividade.				
Promove situações de aprendizagem com foco nas habilidades de leitura				
Promove situações de aprendizagem com foco nas habilidades de escrita				
Promove atividades de fluência e compreensão leitora.				
Desenvolve atividades de matemática na sala de aula (situações desafiadoras, vivências e aplicabilidade).				
Planejar situações didáticas considerando os conhecimentos adquiridos nas formações.				
Acompanha a infrequência dos estudantes.				
Disponibiliza e acompanha as atividades para casa.				
Possui um plano de intervenção para as crianças não alfabetizadas?				
Conhece os níveis de leitura/aprendizagem dos estudantes e tem isso bem mapeado?				

Promove o acesso ao espaço de leitura autônoma pelas crianças (ex.: cantinho da leitura)				
Identifica os descritores nos quais os estudantes têm mais dificuldade e os introduz em seu planejamento?				

<sup>1</sup> Legenda: **S:** Sim / **N:** Não/ **NO:** Não Observado

Promove um ambiente alfabetizador?				
Se expressa de forma correta, clara e adequada aos níveis dos estudantes?				
Consegue envolver a turma em todos os momentos centrados nas atividades?				
Esclarece todas as dúvidas sinalizadas pelos estudantes?				
Demonstrou afetividade com os estudantes?				
Demonstrou flexibilidade ao resolver problemas/questões que surgem com a turma?				
Elabora o Plano Educacional Individualizado – PEI, com os(as) estudantes(as) com deficiência/necessidades educacionais específicas.				
Consegue manter o domínio de sala?				

### 3. APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Demonstra interesse e entusiasmo pela aula.				
Demonstram motivação para aprender?				
Os estudantes realizaram as atividades levadas para casa?				
Escutam, com atenção, falas de professores				
São desafiadas a progredirem na aprendizagem				
Manipulam diferentes materiais durante a aula(ex.: jogos, fichas, revistas, alfabeto móvel)				
Têm oportunidades de colaborar, em pares e em pequenos grupos				
São estimulados à construção e ampliação de vocabulário e repertório linguísticos				
Participam de situações de escuta e manipulam textos de diferentes gêneros textuais (poema, fábula, conto, receita, quadrinhos, anúncios)				
São estimulados ao desenvolvimento da oralidade com foco na entonação, postura e interpretação adequada: apresentação de trabalhos, leitura de poema entre outras)				
Os estudantes com deficiência/necessidades educacionais específicas, participam efetivamente das aulas				

### 4. COMPONENTES CURRICULARES ( PARA O 4º E 5º ANO)

#### LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalha atividades de fluência/treino de leitura?				
Promove um ambiente alfabetizador?				
Aplica conhecimentos adquiridos nas formações?				
Acompanha a (in) frequência dos estudantes?				
Disponibiliza e acompanha o “Para casa”?				
Utiliza atividades complementares para os estudantes não alfabetizados?				

#### MATEMÁTICA

Utiliza abordagem desafiadora para investigar, resolver e compreender os conteúdos?				
Relaciona os novos conteúdos aos saberes prévios e utiliza material concreto?				
Desenvolve atividades de aprofundamento?				

### 1. DESCRITORES EM QUE OS ESTUDANTES APRESENTAM MAIS DIFICULDADES

LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA

<b>2. SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES COM RELAÇÃO À LEITURA</b>				
<b>Nº de estudantes não leitores</b>	<b>Nº de estudantes leitores de palavras</b>	<b>Nº de estudantes leitores de frases</b>	<b>Nº de estudantes leitores de textos sem fluência</b>	<b>Nº de estudantes leitores de texto com fluência</b>

<b>3. SITUAÇÃO DOS ESTUDANTE COM RELAÇÃO À MATEMÁTICA</b>				
<b>Nº de estudantes que sabem somar</b>	<b>Nº de estudantes que sabem subtrair</b>	<b>Nº de estudantes que sabem multiplicar</b>	<b>Nº de estudantes que sabem dividir</b>	<b>Nº de estudantes que conhecem as operações matemáticas</b>

**OBSERVAÇÕES:**