

Formação de professores alfabetizadores: reflexões sobre a formação continuada

*Karoline Campos Lima MIRANDA¹
Santuzza Amorim da SILVA²*

Resumo

A formação de professores alfabetizadores é um campo de pesquisa que requer exploração e problematização, especialmente em função dos índices insatisfatórios de aprendizagem inicial da língua escrita identificados por avaliações nacionais. Este texto resulta de um levantamento bibliográfico das discussões sobre formação inicial e continuada de professores alfabetizadores. Fundamentando-se em documentos oficiais e estudos de acadêmicos de autores como Gatti e Barretto (2009, 2019), Francisco Imbernón (2006, 2009, 2010), Magda Soares (2014, 2021), entre outros, este estudo tem enquanto objetivo contribuir para o debate sobre esses professores. Concluímos que os argumentos presentes nas pesquisas sobre formação de professores proporcionaram importantes entendimentos. Acreditamos que, após a formação inicial, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental necessitam de aprofundamento em conhecimentos essenciais para uma prática pedagógica eficaz em alfabetização e letramento. Isso reforça a necessidade de uma formação continuada constante nessa área.

Palavras-chave: Alfabetizador. Formação contínua. Formação docente.

¹ Mestre em Educação e Formação Humana – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Professora efetiva na Prefeitura de Santa Luzia - MG.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3519-649X>

E-mail: kakcampos@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais - PPGE/FaE/UEMG.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8711-5377>

E-mail: santuzza.silva@uemg.br

Training literacy teachers: reflections on continued training

*Karoline Campos Lima MIRANDA
Santuzza Amorim da SILVA*

Abstract

The training of literacy teachers is a research field that requires further exploration and critical examination, especially due to the unsatisfactory levels of initial written language learning identified by national assessments. This text results from a bibliographic review of discussions on the initial and continuing education of literacy teachers. Drawing on official documents and studies by scholars such as Gatti and Barretto (2009, 2019), Francisco Imbernón (2006, 2009, 2010), Magda Soares (2014, 2021), among others, this study aims to contribute to the debate on literacy teachers. We conclude that the arguments presented in research on teacher education have provided valuable insights. We believe that, after their initial training, teachers in the early years of elementary education require further deepening of essential knowledge for effective pedagogical practices in literacy and reading. This underscores the need for ongoing professional development in this area.

Keywords: Literacy. Continuing training. Teacher training.

Formación de alfabetizadores: reflexiones sobre la formación continua

*Karoline Campos Lima MIRANDA
Santuza Amorim da SILVA*

Resumen

La formación de maestros alfabetizadores es un campo de investigación que necesita ser explorado y problematizado, principalmente debido a los índices insatisfactorios en relación con el aprendizaje inicial de la lengua escrita señalados por las evaluaciones nacionales. El presente texto es fruto de una revisión bibliográfica de las discusiones relacionadas con la formación inicial y continua de maestros alfabetizadores. Buscamos contribuir al debate que se relaciona con los maestros, basándonos en documentos oficiales y estudiosos, como Gatti y Barretto (2009, 2019), Francisco Imbernón (2006, 2009, 2010), Magda Soares (2014, 2021), entre otros. Concluimos que los argumentos establecidos en las investigaciones del campo de la formación de maestros nos han brindado importantes elementos para creer que, después de la formación inicial, los maestros que actuarán en los primeros años de la Educación Primaria necesitan un mayor conocimiento, necesario para una buena práctica pedagógica en relación con la alfabetización y el letramento.

Palabras clave: Alfabetismo. Formación continua. Formación de maestros.

Introdução

A formação de professores no Brasil é um campo de estudos amplo, possuindo vários aspectos para serem levados em consideração. Um desses panoramas está vinculado à relação entre formação de professores e a melhoria da qualidade da educação, uma vez que o professor é considerado um dos segmentos mais importantes, no qual se deve investir para garantir essa melhoria (GATTI ET AL., 2019; SOARES, 2014; DAVIS ET AL., 2011; GARCIA, 1999).

Sob tal ponto de vista, o avanço na qualidade da educação sempre esteve em pauta nos projetos governamentais. Nesse sentido, um dos índices utilizados para averiguar essa qualidade está relacionado ao nível de alfabetização e letramento da população. Aliás, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 com vigência de dez anos, estabelece como diretriz no “Art. 2º, inciso I, a erradicação do analfabetismo”, estabelecendo como meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

Todavia, o que observamos é que as pesquisas ainda mostram um cenário preocupante em relação a esses índices. Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2021, “a proficiência dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em Matemática e Língua Portuguesa expressa os grandes desafios do sistema educacional: 17,1% dos alunos atingem os dois níveis mais altos, em Matemática, e 14,8%, em Língua Portuguesa” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 56). Esses dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em 2016, evidenciam que são grandes os desafios a serem enfrentados, sendo os índices ainda bem aquém das metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024. Assim, diante desse contexto, os esforços públicos são direcionados para melhorar esses índices e alavancar a qualidade da educação, preocupando-se com a formação de professores alfabetizadores.

Isso exposto, o presente texto visa a contribuir com o atual debate sobre a formação de professores, em especial, a que se relaciona aos professores alfabetizadores. Metodologicamente, configura-se em uma revisão bibliográfica, pois buscamos um aprofundamento no tema em questão. Conscientes que o conhecimento não é uma construção individual, sendo fruto de uma construção coletiva, é necessário situar o panorama teórico já consolidado,

MIRANDA; SILVA

analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES- MAZZOTTI, 1992, p. 180).

Para tanto, pretende-se fazer um breve retrospecto da formação inicial após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9394/96 e estabelecer um diálogo com a formação de professores alfabetizadores, ancorando-se nos diálogos sobre a formação continuada.

Um breve retrospecto da formação inicial após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9394/96

A formação inicial de professores é um campo de pesquisa que tem recebido muita atenção ao longo dos anos. Sobre os problemas concernentes aos cursos de formação de professores, Gatti e Barretto (2009) apresentam um “estado da arte” abrangendo o período de 1950 a 1986, realizado por Silva *et al.* (1991), o qual constata que os trabalhos voltados para a análise da formação do professor

denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA *et al.*, 1991, p.135 *apud* GATTI; BARRETTO, 2009, p.41).

Desse modo, observamos que a formação de professores de forma específica fica enfraquecida, já que questões pedagógicas não são contempladas mais profundamente, ou na medida em que esses temas não recebem grande relevância nos currículos. Em contrapartida, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em dezembro de 1996, algumas alterações ocorreram em relação às instituições formadoras e aos cursos de formação de professores. Nesse sentido, a LDB traz como exigência a formação de professores de nível superior, como podemos ver a seguir:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

Formação de professores alfabetizadores:
reflexões sobre a formação continuada

- II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Com a referida Lei, a formação de docentes passou a ser em licenciatura plena, no entanto, ainda se admitia para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em Magistério. Em consequência, “nessa época, a maioria dos professores do Ensino Fundamental, no Brasil, possuía formação de Ensino Médio, no curso de Magistério e, ainda, milhares de professores leigos” faziam parte desse quadro (BORGES et al., 2011, p. 105). Diante dessa conjuntura, como previsto na Lei, que determinou prazo de dez anos como tempo de transição para a adequação dos sistemas de ensino, as alterações em relação aos currículos apenas puderam ser observadas a partir do ano de 2002 (GATTI; BARRETTO, 2009).

Como exposto na LDB 9394/96, em seu artigo 63, os Institutos Superiores de Educação ficaram responsáveis por manter a formação de professores. Neles, “os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas deveriam ter obrigatoriamente uma articulação entre si, evitando-se, portanto, que funcionassem de modo fragmentado [...]” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 44). No entanto, Gatti e Barreto (2009) apontam que mesmo com os esforços em direção à mudança na perspectiva de formação de professores no que diz respeito à estrutura, qualificação dos formadores de professores e aos currículos, houve normatizações e autorizações que favoreceram a instauração de escolas normais, o que permitiu que essas instituições crescessem em número destoante em relação aos Institutos Superiores de Educação. Em consequência disso, perdeu-se a referência e a organicidade em relação à formação de professores em nível superior.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, estabelecidas pela Resolução Conselho Nacional de Educação/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), definiram que o curso de Pedagogia tivesse a finalidade de “formar professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental” (GATTI *et al.*, 2019, p. 28). Desse modo, em relação à formação de professores de forma abrangente, não somente no curso de Pedagogia, as referidas diretrizes orientaram que a formação do professor deveria conter em todo o seu curso a prática pedagógica. Outra mudança considerável foi a flexibilidade na construção dos projetos realizados pelas instituições formadoras, desde que se atentassem para os articuladores na composição da matriz curricular. Em seu artigo 11, são apontados esses articuladores:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002, p. 5).

Destoando dos documentos norteadores anteriores, que possuíam somente questões conteudistas, nesse documento, observa-se a preocupação em estruturar as matrizes dos currículos de formação de professores, abordando questões pedagógicas, práticas, teóricas e de construção da identidade profissional. No entanto, enfatiza-se no parágrafo único: “Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão *preponderar* os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino [...]” (BRASIL, 2002, p. 5, grifo nosso). Nessa perspectiva, Gatti (2010) nos aponta que, no que tange às outras licenciaturas, mesmo com as mudanças causadas pelas novas diretrizes, as licenciaturas dos professores especialistas ainda possuíam o foco nas questões disciplinares específicas, não privilegiando a formação pedagógica.

O que se pode constatar é que existem muitos desafios concernentes a esses aspectos mencionados. A formação inicial é uma preocupação não somente de autores e estudiosos do campo, mas também das autoridades governamentais. Constata-se que, apesar da intermitência, “algumas iniciativas tiveram certa continuidade na década presente, com reformulações ou reduções, outras não foram adiante, e outras não conseguiram firmar-se na direção de suas finalidades” (GATTI, 2021, p.12). Diante disso, Gatti *et al.* (2019, p.76) contribui dizendo que

a legislação e as novas posturas sinalizam positivamente uma busca de melhor qualificação da formação de professores [...]. As pesquisas mostram, no entanto, que há uma distância apreciável entre a passagem de proposições filosóficas, teóricas, políticas e normativas e sua efetiva adoção, com muitos e complexos obstáculos a serem vencidos.

Portanto, ainda temos um longo caminho a ser percorrido para uma formação docente de qualidade que subsidie a prática profissional. Em relação estritamente à formação para professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, àqueles que fizeram, ou pelo menos deveriam ter feito de acordo com a legislação, a licenciatura em Pedagogia, ainda permanece a questão de formar “professor para os primeiros anos da educação básica, ou formar um pedagogo de modo geral” (GATTI *et al.*, 2019, p. 29).

No decorrer desse subtítulo, tecemos alguns apontamentos e uma breve trajetória sobre a formação inicial de professores e os cursos de licenciaturas. Dessa forma, observamos que além dos investimentos para a formulação de melhorias na formação inicial dos professores, há não só uma preocupação com a continuidade dessa formação, mas também uma inquietação no estabelecimento de um espaço de constante crescimento profissional para que, de fato, haja mudanças na prática pedagógica e resultados satisfatórios em relação à aprendizagem.

A formação continuada e a formação de professores alfabetizadores

Até o momento, constatamos pelos apontamentos de Gatti *et al.* (2019), pelas pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelos documentos oficiais, que a formação inicial realizada nos cursos de licenciatura possui desafios e algumas lacunas no que tange à adequação dos currículos à prática dos professores. Gatti e Barretto (2019) apontam que os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, que formam pedagogos e professores que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são amplos e não conseguem subsidiar a prática desses professores. Nesse sentido,

a despeito das muitas reformas educacionais, mantém-se basicamente inalterada a formação excessivamente genérica nos cursos de pedagogia, agravada pelo fato de que eles pretendem preparar ao mesmo tempo professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores (BARRETTO, 2015, p. 687).

Em virtude dos currículos amplos, a formação inicial de professores para atuar nos anos iniciais apresenta fragilidades, principalmente para atuar na alfabetização e letramento. Evidenciando esses apontamentos, Castro e Teixeira (2019, p. 96) realizaram um levantamento em periódicos sobre a formação de professores. Em suma, as autoras constataram que a formação inicial de professores não prepara bem o professor alfabetizador, pois “ao assumirem turmas de alfabetização esses professores demonstram desconhecimento de saberes indispensáveis a tarefa de alfabetizar”. Em outras palavras, os professores não apresentam conhecimentos essenciais para mediar o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, pois “Em maioria não reconhecem as regras de funcionamento e propriedades do referido sistema, desconhecem os pressupostos metodológicos para fundamentar formas de alfabetizar [...]” (CASTRO; TEIXEIRA, 2019, p. 96).

Em consequência, após a formação inicial, os professores necessitam de complementação, ou seja, de uma formação continuada, especialmente aqueles que se dedicam à etapa da alfabetização. Segundo Magda Soares (2014, p.149),

o curso de Pedagogia tem sido foco de uma luta de longa duração, para que realmente forme professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, o que não tem acontecido. Há uma resistência muito grande a qualquer mudança no currículo do curso de Pedagogia, que pode estar formando muito bem, pelo menos em várias instituições, especialistas em educação, mas não professores de sala de aula preparados para trabalhar nas séries iniciais e na educação infantil. Pode-se dizer que a situação atual é de ausência no País de uma formação inicial realmente destinada a professores que atuarão nessas etapas de escolarização.

Com efeito, os desafios relacionados à alfabetização e letramento recaem sobre os professores alfabetizadores, já que eles devem possuir habilidades e conhecimentos específicos para tal trabalho. Diante disso, é tão fundamental que os currículos sejam adequados a essa etapa da escolarização. Vale acrescentar que a formação inicial para professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental contemplam as modalidades de Magistério, Normal superior e o curso de licenciatura em Pedagogia. Já tecemos, anteriormente, algumas ponderações sobre a formação inicial e as discussões acerca da sua efetividade na formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em síntese, uma das causas apontadas para essa lacuna na formação de professores é o currículo amplo, o que prejudica a formação em especial do professor para trabalhar nos anos destinados à alfabetização e letramento, como apontado por Soares (2014).

Discutindo sobre o currículo, Gatti *et al.* (2019, p.75) ressaltam que é importante ter nítido qual é o perfil desse profissional que atuará nas salas de aula da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As autoras ainda destacam que os professores alfabetizadores devem ter como conhecimentos necessários, a “compreensão da relação da linguagem com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social; conhecimento da disciplina a ser trabalhada na docência e de seus respectivos conhecimentos pedagógicos [...]”, todos integrando a teoria com a prática pedagógica.

Nesse contexto de preocupação com as melhorias relacionadas à formação de professores, surge a inquietação com uma formação que venha posterior à formação continuada. É evidente que a profissão de professor é uma profissão em que o profissional está sempre em formação por obra de seu exercício. Dito de outro modo, por um lado, o exercício da docência já é em si uma formação

que não se esgota, por outro, traz em si a preocupação de uma formação sistematizada, posterior à formação inicial.

A formação continuada surge como uma sequência da formação inicial. A propósito, segundo Imbernón (2010, p. 16), que nos fornece um breve histórico do que é intitulado de formação continuada, o estudo realizado, a partir de 1970, não nega a existência de pesquisas e de análises anteriores a essa data. Todavia, o autor propõe que o início das investigações sobre a formação continuada de professores, na maioria dos países latinos, deu-se a partir de 1970, época em que se realizou estudos e pesquisas para “determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada”. Em sua grande maioria, os estudos buscavam analisar a importância da participação dos professores nos processos de criação e de planejamento das atividades de formação. Em função disso, ao participarem dos processos de criação dos cursos, os professores enriqueceram e nortearam os resultados a serem alcançados na prática docente, mostrando que se pode criar espaços de trocas coletivas e de saberes entre os indivíduos.

Apesar disso, na década de 1970, a formação continuada de professores era predominantemente individualista, ou seja, cada um buscava a sua própria formação, de acordo com os seus interesses. Sobre isso Davis *et al.* (2011) acrescentam que a formação individualista está centrada no indivíduo, em preencher lacunas deixadas pela formação inicial. Nessa abordagem, os professores não têm espaço para argumentar e dizer quais são as suas demandas e necessidades, já que a formação é “definida em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino, desconsiderando-se as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho” (DAVIS *et al.*, 2011, p. 830). Segundo as autoras, esse modelo de formação é muito utilizado atualmente, pois está fundamentado no entendimento de que o professor necessita somente de atualização de conhecimentos adequada para cumprir o seu papel em promover uma educação de qualidade para todos os alunos. Dialogando com Davis *et al.* (2011), Gatti e Barretto (2009, p. 200) sustentam que,

em geral, a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais.

Para Imbernón (2010, p.18), os anos de 1980 foram marcados pelo auge da técnica na formação. Nesses anos, a formação inicial de professores alcança o nível universitário, o que modificou o trabalho docente nas escolas de graduação. Para se adequarem a essa mudança, criaram-se programas de formação continuada, que eram voltados para as “modalidades de

treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação [...], e não na perspectiva em que a reflexão e a análise são meios fundamentais para a formação”. O paradigma da racionalidade técnica foi uma marca desse tempo, trazendo impactos na educação, principalmente por causa do

reducionismo à dimensão técnica, especialmente no campo do currículo, da didática e da formação de professores. Existe uma ênfase nas questões de organização em que a ação pedagógica se reduz aos momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, desconsiderando especialmente o contexto político, econômico e social da prática educativa (GATTI, et al., 2019, p.181).

Nos anos de 1990, começa uma tímida mudança em relação a esse cenário. Em alguns países já existia a institucionalização da formação continuada, que segundo o que era defendido àquela época, possuía o intuito de adequar os professores aos tempos presentes, promover o constante aperfeiçoamento da sua prática para suprimir as necessidades formativas do presente e do futuro”. A institucionalização da formação teve sua parte negativa, já que a formação do professor, historicamente envolvida por uma racionalidade técnica [...] potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura” (IMBERNÓN, 2010, p.19).

Sob esse ponto de vista, esses modelos de treinamentos, que se denominam, muitas vezes como formação continuada, estão limitados a transmitirem aos professores técnicas e conhecimentos com instruções individuais ou grupais, mas que são criados por terceiros, sem participação dos professores. Percebemos que tal padrão de formação continuada, que está explicitado, ainda vigora em muitos dos cursos ofertados aos professores. Logo, ainda que as mudanças tenham sido tímidas nessa década, destaca-se que foi uma época em que apareceram novas modalidades de formação continuada, “como a formação em escolas ou em seminários permanentes e a figura do assessor (IMBERNÓN, 2010, p. 21), uma figura importante dentro do contexto da formação continuada, pois marca o elo entre o que os programas pretendem oferecer e o professor.

Nos anos 2000 até a atualidade, como menciona Imbernón (2010), vemos a marca de uma busca por novas alternativas na formação continuada de professores. As mudanças no cenário tecnológico, econômico e contextos sociais criaram um cenário de instabilidade em relação às habilidades necessárias para se educar no novo século. Nessa conjuntura, a formação que extrapole somente os conteúdos das disciplinas se torna fundamental, exigindo um novo olhar para a educação.

No entanto, em meio a essas mudanças, os educadores entraram em uma “crise da profissão de ensinar” (IMBERNÓN, 2010, p. 22), que os levou à desmotivação em relação à formação e à inovação, ou em fazer coisas diferentes para se adequarem ao novo tempo. Nesse sentido,

surge uma crise institucional da formação. Como se considera o sistema educacional do século passado obsoleto, sente-se a necessidade de uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos professores e dos alunos. [...] Ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas, sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

Dito de outra forma, embora muito tímido em relação ao que é necessário, a formação continuada de professores começa a esboçar um novo olhar. No Brasil, nos anos 2000, vemos grande influência da mudança na legislação ocorrida em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96. Nesse viés, a lei aborda muitos temas referentes à educação e, em especial, fala sobre a formação continuada. Nos artigos 63º inciso III e 67º inciso II afirmam que:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996).

Observa-se que há uma expressa preocupação na formação do professor de forma contínua. Vale ressaltar que a lei ainda afirma que esse aperfeiçoamento profissional faz parte de ações que promovem a valorização dos profissionais da educação. Além disso, uma educação de qualidade perpassa pelo desafio de que “os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, além de planos de cargos e salários que promovam maior profissionalização” (BRASIL, 2005, p. 20).

Em virtude disso, a busca pela formação de qualidade é alvo de grandes discussões, trazendo questionamentos, tais como: como ofertar uma formação de qualidade para os professores? Cursos isolados e esporádicos podem ser considerados uma formação de qualidade? Nesse sentido, alguns autores têm questionado o modelo de formação continuada adotado, que na maioria dos casos, não contempla as demandas necessárias do professor.

Em primeiro lugar, o professor contemporâneo demanda habilidades para exercer a docência em diferentes contextos, dos mais diversificados e com sujeitos diversos. Sob tal ponto de vista, é um desafio para os cursos de licenciatura, “desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural” (GATTI, *et al.*, 2019, p.177). No que diz respeito à formação continuada, as autoras defendem que “há que se considerar a descontinuidade de programas e a ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas da vida profissional dos docentes, de políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora [...]” (GATTI, *et al.*, 2019, p.178).

Em seguida, o cenário contemporâneo exige uma formação que supere a fragmentação e a desvinculação entre formação inicial e formação continuada. Isso se remete “à concepção do docente como profissional do ensino, uma vez que tem conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada [...]” (GATTI, *et al.*, 2019, p. 183). De modo, tendo em vista os desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura, a formação continuada aparece como uma resposta às lacunas deixadas por esses cursos. Assim, “a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 200).

Inclusive, construiu-se ao longo dos anos algumas críticas em relação à formação continuada, principalmente as de perspectiva individualista. Essas críticas se assentam nos baixos índices dos efeitos da formação continuada em relação aos resultados dos alunos; na relação de os cursos serem de pouca duração; e na limitada participação dos professores nas formulações e definições das políticas (GATTI; BARRETTO, 2009).

Na mesma linha, Magda Soares (2014), argumenta que

há lacunas a preencher, já que os cursos, [...] não formam professores, mas especialistas em educação; mas o que os cursos de formação continuada, ainda que pretendam preencher as lacunas, ignoram que as professoras já chegam sabendo muito, que elas constroem permanentemente saberes sobre o ensino e a aprendizagem, sobre as possibilidades e os limites do contexto escolar, o que obriga a reconstruir o conceito de prática e sua relação com teorias (SOARES, 2014, p. 153).

Salienta-se ainda que a formação continuada, de acordo Davis *et al.* (2011), é conceitualizada em duas perspectivas: a individualista e a colaborativa. A perspectiva individualista, como discutida anteriormente, é aquela centrada somente no indivíduo, sem colaboração e construção coletiva.

Contrapondo a perspectiva individualista de formação continuada, a perspectiva colaborativa caracteriza-se pela participação de todos os atores envolvidos no contexto escolar e tem como local de formação a escola. Centra-se nas demandas e problemas enfrentados no local de trabalho como guia para a condução da formação. Essa perspectiva divide-se em dois subgrupos: o primeiro admite que o coordenador pedagógico é o responsável pela formação dos professores e o segundo é o que “busca fortalecer e legitimar a escola como lócus de formação contínua e permanente, de modo a criar nela uma comunidade colaborativa de aprendizagem” (Davis *et. al*, 2011, p. 831).

Paralelamente, Gatti e Barretto (2009) apontam que o conceito de formação continuada adota um novo paradigma, não mais embasado somente para questões epistemológicas e tecnicistas, mas redirecionado para o processo de autocrescimento do docente. Esse paradigma entende que o professor deve participar ativamente do seu processo de formação por já possuir conhecimentos teóricos e práticos. Assim, o professor torna-se protagonista de modelos de formação, que, nessa perspectiva, não ignora seu percurso profissional. Em outras palavras, “Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 203).

Para além de apenas preencher lacunas pontuais e de cursos esporádicos, existe uma concepção de formação continuada como uma formação permanente (IMBERNÓN, 2006) que visa a um desenvolvimento profissional do docente no contexto da sua prática, refletindo sobre as questões e problemáticas de forma contextualizada. Assim, segundo Imbernón (2009, p. 49), a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”.

Desse modo, fazendo a aproximação dos conhecimentos básicos que a formação inicial propiciou com os da trajetória profissional, de forma a contextualizá-los, a formação permanente deve levar o docente à aprendizagem constante, de forma colaborativa e coletiva. Faz-se necessário então, aprender pelas situações do dia a dia, a partir da prática, em um ambiente de formação colaborativa. Com isso, a formação deve acontecer no lugar de trabalho (IMBERNÓN, 2006), estabelecendo um contexto de “aprendizagem contínua”. Assim,

defende-se que a “aprendizagem contínua” seja uma noção a ser incorporada à cultura escolar, mediante parcerias estabelecidas entre universidades, unidades escolares e sistemas educacionais. Só atuando em conjunto, torna-se possível formar culturas institucionais nas escolas que ofereçam apoio a professores diferentes em diferentes momentos do ciclo profissional (DAVIS *et. al*, 2011, p. 833).

Por certo, a formação na ação, no contexto escolar, é essencial para que os professores se apropriem de conhecimentos teóricos relacionando-os às suas práticas. Logo, “A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço permanente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim [...] inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (NÓVOA, 2002 p. 38). Nesse contexto, Nóvoa (2002, p. 40) aponta para uma formação contínua estabelecida no ambiente da escola, alicerçada no trabalho colaborativo, com partilha entre os sujeitos e com a finalidade nos “problemas a resolver”, e não em “conteúdos a transmitir”.

Diante desse cenário, percebemos que a formação continuada de professores não pode ser definida para ser aplicada a uma localidade ampla, pois existem diferentes realidades socioeconômico-culturais que precisam ser levadas em consideração, ou seja, uma proposta de formação continuada de uma localidade pode não ser a melhor e mais indicada para ser realizada em outra região. Em síntese, “O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores e, sem dúvida, na inovação e na mudança” (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Para Garcia (1999), a formação dos professores deve apoiar-se em alguns princípios, dentre os quais estão a continuidade e formação permanente, a integração entre teoria e prática e a necessidade de tornar a escola espaço de formação. Em vista disso, almeja-se “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança” (GARCÍA, 1999, p. 137).

O desenvolvimento profissional de professores necessita ser subsidiado por algumas características primordiais. Diante disso, de acordo com Pryjma e Winkeler (2014), o processo de desenvolvimento profissional de professores necessita ter como características essenciais:

[ser] um processo reflexivo pela interação entre teoria e prática situado no contexto da ação; necessita ser assumido pelo docente, pelos gestores e entendido que sofre determinações pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional; seus programas necessitam ser planejados, desenvolvidos e avaliados considerando o professor e a instituição de modo a promover a transformação da prática educativa (PRYJMA; WINKELER, 2014, p. 23).

Portanto, considera-se a formação de professores um *continuum*, que se inicia com a formação inicial e percorre por toda a sua trajetória profissional. É todo um processo, “uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem” (GATTI et al., 2019, p. 183). Logo, a melhor concepção em relação ao docente é aquela que se volta ao seu desenvolvimento profissional, isto é, a que abrange a evolução e a continuidade, “que supera a

tradicional justaposição entre formação inicial e continuada e que agrega a noção de ‘aprendizagem contínua’ intrínseca à cultura das escolas, que também precisariam oferecer apoios diferentes a professores, em momentos distintos do ciclo profissional” (GATTI et al., 2019, p.183).

Conforme abordamos até o momento, constata-se que a formação inicial e continuada de professores de qualidade é um grande desafio. E diante de tantos debates sobre a formação de professores, um dos questionamentos relevantes e atuais é a formação de professores para os anos iniciais. Em relação a isso, sabemos que a formação continuada de professores para essa etapa da escolarização tem recebido investimentos e pesquisas ao longo dos anos, pois ainda há uma grande defasagem nos níveis de alfabetização, apontados pelas avaliações sistêmicas.

Resumidamente, alfabetizar e letrar envolvem conhecimentos e práticas que precisam ser apropriadas para o alcance desses objetivos, a saber: a alfabetização é “o processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2021, p. 27); e o letramento são “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias [...]” (SOARES, 2021, p. 27). Portanto, os professores que atuam nos anos iniciais são imbuídos de alfabetizar e letrar os estudantes.

Assim, almejando a qualidade de ensino e reconhecendo os processos de alfabetização e letramento como basilares para o desenvolvimento do educando, a formação continuada de professores alfabetizadores ganha centralidade nas políticas públicas de formação de professores, pois “entre todos os grandes desafios para a educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças” (BRASIL, 2013, p. 6).

Ressaltamos ainda que a formação inicial não subsidia o professor para transformar as teorias que foram estudadas em práticas (IMBERNÓN, 2006). Ademais, um dos problemas que podemos elencar dessa estrutura de formação inicial realizada pelos cursos de licenciatura em Pedagogia é a formação direcionada para os professores alfabetizadores, já que com a ampliação de responsabilidades e necessidades de formação para atuar em diversas áreas, há lacunas que, inevitavelmente, ficam evidentes.

De fato, as habilidades e competências de um professor da Educação Infantil são diferentes do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, como era de se esperar, diante de uma gama de aptidões e conhecimentos que precisam ser desenvolvidos e contemplados na formação inicial, o currículo fica amplo e alguns conhecimentos teóricos e práticos não são aprofundados. Outrossim, por um lado, “a formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem

respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando” (GATTI *et al.*, 2019, p. 29-30); por outro, as diretrizes que apresentam uma amplitude de objetivos e de necessidades formativas levam “a um certo grau de inoperância e ambiguidade nas formações de professores para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental” (GATTI *et al.*, 2019, p.29-30). Ainda vale ressaltar que a licenciatura em Pedagogia é o único curso que forma os professores para atuarem como alfabetizadores e, pela gama de aptidões e currículo extenso, não consegue contemplar todas as necessidades formativas de um professor alfabetizador.

Diante da importância dos anos iniciais de escolarização e da alfabetização e letramento, a melhoria na qualidade da educação é um alvo dos projetos governamentais. Nesse sentido, a formação de professores torna-se fundamental para o enfrentamento desses desafios. Além das metas direcionadas para a melhoria nos índices de alfabetização, o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014) também apresenta na meta 13, estratégia 13.4, que é necessário

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, [...] integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática[...] (BRASIL, 2014).

De acordo com essa estratégia, existe a necessidade de que o curso de Pedagogia atenda às necessidades da educação básica, já que, diante do cenário atual da educação brasileira, a alfabetização e letramento são fundamentais. Porém, como já exposto, os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, que formam pedagogos e professores que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são amplos e tendem a não conseguir subsidiar a prática desses professores (GATTI; BARRETTO, 2019). Destarte,

a despeito das muitas reformas educacionais, mantém-se basicamente inalterada a formação excessivamente genérica nos cursos de pedagogia, agravada pelo fato de que eles pretendem preparar ao mesmo tempo professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores (BARRETTO, 2015, p. 687).

Com base nisso, compreendemos que a formação de professores alfabetizadores perpassa pela formação inicial, sendo crucial que o currículo seja adequado e robusto para evitar uma preparação superficial para atuação nesse campo. Além disso, é essencial que os programas e políticas de formação continuada sejam contínuos, sem interrupções, oferecendo subsídios para uma prática profissional eficaz.

Considerações finais

O presente texto visou a contribuir com as atuais discussões sobre a formação de professores, em especial, com a formação de professores alfabetizadores. Para tanto, fizemos um breve retrospecto da formação inicial e estabelecemos um diálogo ancorado na formação continuada com as necessidades formativas de professores alfabetizadores.

Em síntese, pode-se concluir que, os argumentos das pesquisas no campo da formação de professores, nos proporcionaram elementos importantes para entender que, após a formação inicial, os professores que atuarão nos anos direcionados à alfabetização e letramento necessitam de aprofundamento em conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz nessa área. Portanto, é fundamental que haja uma formação continuada que capacite os professores alfabetizadores com habilidades específicas para tal trabalho, o que deve motivar iniciativas governamentais para melhor qualificar esses profissionais.

Acreditamos que há ainda um longo percurso a ser trilhado e é fundamental continuarmos a refletir sobre a formação de professores alfabetizadores, já que a alfabetização e o letramento são fundamentais para capacitar os cidadãos a desempenharem plenamente seus papéis na sociedade.

Referências

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. A “Revisão da Bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n° 81, p.53-60, maio. 1992.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 06 nov. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **LEI Nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF. 2013. Disponível em:

<http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso: 18 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Rede nacional de formação continuada de professores de educação Básica.** Orientações Gerais. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalogo_rede_2004.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

CASTRO, Luciana; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. A formação inicial para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação do professor alfabetizador. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p.87-98 jan/mar 2019. DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n1.h406.

DAVIS, Cláudia Lemes Ferreira et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos & Pesquisas Educacionais** - Fundação Victor Civita. V. 2. nov. 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas/São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, São Paulo, v. 42, n. extra 2: Políticas, Programas e Práticas, p. 1-17, maio, 2021.

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

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

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

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, ed. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/102/91>. Acesso em: 4 fev. 2024.

Formação de professores alfabetizadores:
reflexões sobre a formação continuada

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.294>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro educação básica 2021**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf_Acesso em: 10 dez. 2023.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 31/07/2024
Aprovado em: 06/10/2024