



**PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSANGELA APARECIDA CASTRO SERAFIM**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO  
DO(A) PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR (A): DIÁLOGO ENTRE POLÍTICAS E  
PRÁTICAS**

Presidente Prudente  
2026

**ROSANGELA APARECIDA CASTRO SERAFIM**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO  
DO(A) PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR (A): DIÁLOGO ENTRE POLÍTICAS E  
PRÁTICAS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof.º Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi.

### Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

372.4      Serafim, Rosangela Aparecida Castro.  
S482d      Desafios e perspectivas reflexivas na formação em  
              serviço do(a) professor(a) alfabetizador(a): diálogo entre  
              políticas e práticas. / Rosangela Aparecida Castro  
              Serafim. – Presidente Prudente, 2026.  
              86 f.: il.

              Dissertação (Mestrado em Educação) -  
              Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente  
              Prudente, SP, 2026.  
              Bibliografia.  
              Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi.

              1. Professor alfabetizador. 2. Prática reflexiva. 3.  
              Política pública. I. Título.

Catálogo na fonte – Bibliotecária Renata Maria Morais de Sá – CRB 8 /10234

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: “DESAFIOS E PERSPECTIVAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO(A) PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR: DIÁLOGO ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS”**

**AUTOR/A: ROSANGELA APARECIDA CASTRO SERAFIM**

**ORIENTADOR/A: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi**

Aprovado/a como parte das exigências para obtenção do título de MESTRE/A em EDUCAÇÃO.

Área de Concentração EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi (orientador) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Denise Ivana de Paula Albuquerque – FCT/UNESP, Universidade Estadual Paulista

Local e data da realização: Presidente Prudente, 24 de fevereiro de 2026.

## Central de Assinaturas Eletrônicas

### Sobre o documento

---

**Assunto:** Documento eletrônico  
**Status do documento:** Concluído  
**Data de criação do documento:** 26/02/2026 14:56  
**Fuso horário:** (UTC-03:00) Brasília  
**Número de assinaturas:** 3  
**Solicitante:** LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6441529)

### Signatários do documento

---

**CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI (PROFESSOR)**

utopico92@gmail.com

Recebido em 26/02/2026 14:56

Assinado em 26/02/2026 15:52

Assinatura Interna UNOESTE

Usando endereço IP: 2804:18:10d7:e4db:6444:f9ff:feb2:d4d8

ID da assinatura: 6370372

**DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (COORDENADOR DE CURSO)**

danielle@unoeste.br

Recebido em 26/02/2026 14:56

Assinado em 26/02/2026 16:35

Assinatura Interna UNOESTE

Usando endereço IP: 177.131.32.97

ID da assinatura: 6370373

**DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE (SIGNATÁRIO EXTERNO)**

denise.albuquerque@unesp.br

Recebido em 26/02/2026 14:56

Assinado em 26/02/2026 15:58

Assinatura Interna UNOESTE

Usando endereço IP: 2804:58:c1ea:6c00:9ce:4c91:d8e6:6a2f

ID da assinatura: 6370374

---

URL do documento: <https://www.unoeste.br/ica/e8470788>

Assinatura digital do documento: e176a233d0ec59af084fa85b4b564225b202ceec1ab829a0defc0d38959656c1

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Mantida pela EPEC - Empresa Prudentina de Educação e Cultura SA

Utilize o QRCode abaixo para conferir a autenticidade deste documento:



## **AGRADECIMENTOS**

A caminhada até aqui foi marcada por aprendizados, desafios e muitas conquistas. Por isso, é com gratidão que registro alguns agradecimentos a pessoas e instituições que foram fundamentais neste percurso. Ao meu orientador, professor doutor Cristiano Di Giorgi, pela paciência, escuta atenta e pelas valiosas orientações que me conduziram com firmeza e sensibilidade na construção desta dissertação.

Aos demais professores do mestrado, que com competência e generosidade socializaram saberes e ensinaram com excelência, contribuindo significativamente para minha formação acadêmica e humana.

Aos colegas do mestrado, pelas trocas de experiências, pelas reflexões compartilhadas e pelas amizades que nasceram ao longo dessa jornada, enriquecendo os debates e tornando o caminho mais leve e significativo.

À UNOESTE, por oferecer uma formação de qualidade e um espaço de construção do saber pautado no compromisso com a educação crítica e transformadora.

À banca examinadora, pelo profissionalismo, pela leitura atenta e pelas contribuições pertinentes e enriquecedoras que colaboraram para o aprimoramento deste trabalho

## DEDICATÓRIA

A Deus, por me conceder forças nos momentos de adversidade, por sustentar minha fé e iluminar meus passos ao longo desta jornada.

À minha família, pelo amor incondicional, pela paciência e pelo apoio constante, mesmo nos dias mais difíceis.

Ao meu orientador Cristiano Di Giorgi, pela orientação generosa e pelo comprometimento com minha formação.

E a mim mesma, enquanto docente, por não desistir diante dos desafios, por acreditar na transformação através da educação e por seguir firme no propósito de ensinar e aprender com sensibilidade, coragem e esperança.

À todos os professores da educação básica, que, mesmo diante de tantos desafios, seguem acreditando na transformação através da educação. Dedico este trabalho àqueles que, com sensibilidade, compromisso e coragem, constroem diariamente caminhos de aprendizagem, muitas vezes invisibilizados, mas profundamente significativos. Professores que resistem, reinventam suas práticas e mantêm viva a esperança de uma escola mais humana, crítica e inclusiva. Que esta dissertação represente, ainda que de forma singela, o reconhecimento pela dedicação e pela incansável luta em prol de uma educação mais justa e igualitária.

A todos, minha mais profunda gratidão.

*“A igualdade entre os homens não pode ser tomada como ponto de partida, mas como ponto de chegada”.*

*Saviani, Demerval- Escola e Democracia*

## RESUMO

### **Desafios e perspectivas reflexivas na formação em serviço do(a) professor(a) alfabetizador(a): diálogo entre políticas e práticas**

O presente estudo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (PPGE/Unoeste), tem por objetivo analisar as dinâmicas constitutivas entre trajetória formativa, políticas públicas educacionais e prática pedagógica alfabetizadora, à luz de uma abordagem (auto)biográfica. A investigação ancora-se na revisitação da historicidade da pesquisadora, cuja trajetória se constitui em um contexto social e cultural marcado por restrições de acesso ao conhecimento sistematizado, escassez de capital cultural e ausência de referências acadêmicas consolidadas. Nesse cenário, a escola configura-se como espaço de mobilidade e transformação, especialmente por meio de experiências formativas mediadas por docentes que, para além da transmissão de conteúdos, expressavam modos de ser, saber e pertencer ao campo educacional. A escolha da temática decorre das vivências profissionais da pesquisadora no contexto da escola pública, as quais suscitaram inquietações acerca dos processos formativos docentes e suas implicações na prática pedagógica. Tais inquietações conduziram à seguinte questão de pesquisa: como se configura a formação continuada em serviço do(a) professor(a) alfabetizador(a), considerando os desafios enfrentados e as perspectivas reflexivas que emergem ao longo de seu desenvolvimento profissional? Como objetivo geral, busca-se investigar a formação continuada em serviço do(a) professor(a) alfabetizador(a), com ênfase nos desafios e nas possibilidades reflexivas que permeiam o exercício da docência, tomando como referência as políticas educacionais que orientam a prática pedagógica. Especificamente, pretende-se compreender a constituição das experiências formativas ao longo da trajetória docente, identificar a materialização das políticas públicas no cotidiano escolar e analisar em que medida a reflexão sobre a prática contribui para a resignificação do fazer docente. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, fundamentada na perspectiva (auto)biográfica. Tal abordagem possibilita apreender as experiências formativas a partir da trajetória da pesquisadora, por meio da narração, análise e interpretação das vivências construídas no exercício da docência. As fontes de dados compreendem registros da trajetória

profissional, incluindo memórias docentes, experiências formativas e reflexões oriundas da atuação em sala de aula. A análise dos dados foi conduzida a partir de um movimento reflexivo que envolveu a descrição das experiências, a identificação de recorrências, tensões e desafios, bem como a construção de eixos analíticos interpretativos. Os resultados evidenciam que o processo formativo se configura de maneira indissociável das condições de origem e das oportunidades historicamente produzidas, o que demanda a problematização das políticas de formação continuada, considerando seus limites e potencialidades na promoção de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e contextualizadas no âmbito da alfabetização. Ademais, os achados indicam que a formação continuada em serviço do(a) professor(a) alfabetizador(a) se constitui como um processo complexo, atravessado por múltiplos desafios, dentre os quais se destacam a sobrecarga de trabalho, a escassez de recursos pedagógicos, a desvalorização docente e a oferta de formações, por vezes, distanciadas das demandas concretas do contexto escolar. Acresce-se a esse cenário a insuficiente articulação intersetorial entre as diferentes políticas públicas como: assistência social e saúde, o que fragiliza o atendimento integral às necessidades dos estudantes e limita a efetividade das ações formativas. Tais aspectos evidenciam a necessidade de reconfiguração dos modelos formativos, de modo que se tornem mais sensíveis às especificidades da prática pedagógica, bem como sustentados por políticas de articulação intersetorial que promovam ações integradas, colaborativas e contextualizadas. Por outro lado, a pesquisa revela potencialidades significativas nesse processo, tais como o fortalecimento da prática reflexiva, a valorização dos saberes docentes, a colaboração entre pares e a ressignificação da experiência profissional. Nesse sentido, destaca-se a reflexão crítica sobre a própria trajetória como elemento estruturante para o aprimoramento da prática alfabetizadora, possibilitando ao professor compreender, analisar e transformar sua ação pedagógica. Nessa direção, a articulação intersetorial também se apresenta como possibilidade de ampliação dessas potencialidades, ao favorecer o diálogo entre diferentes áreas e profissionais, contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos processos educativos e das condições que os atravessam. Ressalta-se, ainda, a centralidade das políticas públicas educacionais como eixo estruturante para a garantia de condições adequadas de formação, valorização e reconhecimento do(a) professor(a) alfabetizador(a). A fragilidade ou ausência dessas políticas, somada à desarticulação entre os diferentes setores responsáveis pela garantia de direitos sociais, impacta

diretamente a efetividade dos programas de formação continuada, intensificando os desafios do cotidiano escolar. Assim, torna-se imprescindível compreender como tais políticas, quando orientadas por uma perspectiva intersetorial, podem contribuir para a consolidação de processos formativos mais consistentes, democráticos e contextualizados, capazes de responder às demandas complexas da realidade educacional. Espera-se que os resultados deste estudo ofereçam subsídios para o fortalecimento de políticas públicas e programas de formação continuada, destacando a urgência da implementação de estratégias de articulação intersetorial que integrem diferentes áreas de atuação e promovam respostas mais efetivas às demandas educacionais. Desse modo, pretende-se contribuir para o desenvolvimento profissional docente, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, comprometida com a transformação da prática educativa e com a qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** professor alfabetizador; prática reflexiva; políticas públicas; pesquisa (auto)biográfica.

## **ABSTRACT**

### **Challenges and reflective perspectives in the in-service education of literacy teachers: a dialogue between policies and practices**

This study, developed within the Postgraduate Program in Education at the University of Western São Paulo (PPGE/Unoeste), aims to analyze the constitutive dynamics between formative trajectory, educational public policies, and literacy pedagogical practice, in light of a (auto)biographical approach. The investigation is anchored in revisiting the researcher's historicity, whose trajectory is constituted in a social and cultural context marked by restrictions on access to systematized knowledge, scarcity of cultural capital, and absence of consolidated academic references. In this scenario, the school is configured as a space of mobility and transformation, especially through formative experiences mediated by teachers who, beyond the transmission of content, expressed ways of being, knowing, and belonging to the educational field. The choice of the theme stems from the researcher's professional experiences in the context of the public school, which raised concerns about teacher training processes and their implications for pedagogical practice. These concerns led to the following research question: how is the continuing in-service training of literacy teachers configured, considering the challenges faced and the reflective perspectives that emerge throughout their professional development? As a general objective, this research seeks to investigate the continuing in-service training of literacy teachers, with an emphasis on the challenges and reflective possibilities that permeate the exercise of teaching, taking as a reference the educational policies that guide pedagogical practice. Specifically, it aims to understand the constitution of formative experiences throughout the teaching career, identify the materialization of public policies in the daily school routine, and analyze to what extent reflection on practice contributes to the re-signification of teaching practice. From a methodological point of view, this is a qualitative research, of an exploratory and interpretative nature, based on the (auto)biographical perspective. This approach makes it possible to understand formative experiences from the researcher's trajectory, through narration, analysis, and interpretation of experiences built in the exercise of teaching. The data sources comprise records of the professional trajectory, including teaching memoirs, formative experiences, and reflections arising from classroom work. The data analysis was conducted from a reflective movement that involved the description of experiences, the identification of recurrences, tensions, and challenges, as well as the construction of analytical and interpretative axes. The results show that the formative process is configured in a way that is inseparable from the conditions of origin and the opportunities historically produced, which demands the problematization of continuing education policies, considering their limits and potentialities in

promoting critical, reflective, and contextualized pedagogical practices in the field of literacy. Furthermore, the findings indicate that continuing in-service training for literacy teachers is a complex process, fraught with multiple challenges, among which are the workload overload, the scarcity of pedagogical resources, the devaluation of teachers, and the provision of training that is sometimes detached from the concrete demands of the school context. Added to this scenario is the insufficient intersectoral articulation between different public policies such as social assistance and health, which weakens the comprehensive care for students' needs and limits the effectiveness of training actions. These aspects highlight the need for a reconfiguration of formative models, so that they become more sensitive to the specificities of pedagogical practice, as well as supported by intersectoral articulation policies that promote integrated, collaborative and contextualized actions. On the other hand, the research reveals significant potential in this process, such as the strengthening of reflective practice, the valuing of teachers' knowledge, collaboration among peers and the re-signification of professional experience. In this sense, critical reflection on one's own trajectory stands out as a structuring element for the improvement of literacy practice, enabling the teacher to understand, analyze and transform their pedagogical action. In this direction, intersectoral articulation also presents itself as a possibility for expanding these potentialities, by favoring dialogue between different areas and professionals, contributing to a more comprehensive understanding of educational processes and the conditions that permeate them. Furthermore, the centrality of public education policies as a structuring axis for guaranteeing adequate conditions for the training, appreciation, and recognition of literacy teachers is highlighted. The fragility or absence of these policies, coupled with the lack of coordination between the different sectors responsible for guaranteeing social rights, directly impacts the effectiveness of continuing education programs, intensifying the challenges of daily school life. Thus, it becomes essential to understand how such policies, when guided by an intersectoral perspective, can contribute to the consolidation of more consistent, democratic, and contextualized training processes, capable of responding to the complex demands of educational reality. It is expected that the results of this study will provide support for strengthening public policies and continuing education programs, highlighting the urgency of implementing intersectoral articulation strategies that integrate different areas of action and promote more effective responses to educational demands. Thus, the aim is to contribute to the professional development of teachers, from a critical and reflective perspective, committed to the transformation of educational practice and the quality of teaching.

**Keywords:** Literacy teacher; reflective practice; public policies; (auto)biographical research.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Evolução da alfabetização no Brasil (2023-2024).....	52
Gráfico 2 -	Percentual de crianças alfabetizadas por região (2024) .....	53
Gráfico 3 -	Estados com melhores índices de alfabetização (2024) .....	54
Gráfico 4 -	Média de livros didáticos distribuídos por aluno (PNLD 2022).....	57
Gráfico 5 -	Livros didáticos distribuídos pelo PNLD (2022-2024) .....	58
Gráfico 6 -	Investimento do MEC no PNLD .....	59
Gráfico 7 -	Percepção dos professores sobre o PPP no Brasil.....	61

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais da educação brasileira .....	28
Quadro 2 - Trajetória da pesquisadora .....	29
Quadro 3 - Sistematização do problema, objetivos da pesquisa e fontes de coleta de dados .....	40
Quadro 4- Análise de caso real da prática .....	66
Quadro 5 - Leitura e debate de documentos oficiais .....	68
Quadro 6 - Vivência de prática alfabetizadora- sugestões .....	69

## LISTA DE SIGLAS

BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM -	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE -	Conselho Nacional de Educação
DCENEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
HTPC -	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC-	Ministério da Educação
PPP-	Projeto Político Pedagógico
PNA-	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC -	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE-	Plano Nacional de Educação
PNLD-	Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1.1</b>	<b>Sobre minha trajetória</b> .....	<b>17</b>
<b>1.2</b>	<b>Ojetivos</b> .....	<b>19</b>
1.2.1	Objetivo geral.....	19
1.2.2	Objetivos específicos .....	19
<b>1.3</b>	<b>Estrutura da dissertação</b> .....	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Marcos legais e trajetória da pesquisadora</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>Formação de professores: fundamentos epistemológicos</b> .....	<b>30</b>
<b>2.3</b>	<b>Desenvolvimento profissional docente e formação continuada em serviço</b> .....	<b>31</b>
<b>2.4</b>	<b>Saberes docentes e a construção da prática pedagógica</b> .....	<b>33</b>
<b>2.5</b>	<b>A prática reflexiva e a docência alfabetizadora</b> .....	<b>34</b>
<b>2.6</b>	<b>Políticas públicas e formação de professores alfabetizadores</b> .....	<b>36</b>
<b>2.7</b>	<b>Articulação entre trajetória docente, reflexão e prática pedagógica</b> .....	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>DELINEAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	<b>39</b>
<b>3.1</b>	<b>A pesquisa (auto)biográfica</b> .....	<b>41</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>43</b>
<b>4.1</b>	<b>Tipo e abordagem da pesquisa</b> .....	<b>43</b>
<b>4.2</b>	<b>Contexto da pesquisa</b> .....	<b>44</b>
<b>4.3</b>	<b>Participante da pesquisa</b> .....	<b>44</b>
<b>4.4</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	<b>45</b>
<b>4.5</b>	<b>Análise dos dados</b> .....	<b>46</b>
<b>4.6</b>	<b>Processo analítico</b> .....	<b>47</b>
<b>4.7</b>	<b>Considerações éticas</b> .....	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>49</b>
<b>5.1</b>	<b>Formação docente, prática reflexiva e condições materiais de trabalho: tensões entre discurso, políticas públicas e realidade de sala de aula</b> .....	<b>50</b>
<b>5.2</b>	<b>A formação continuada em serviço como espaço de prática reflexiva e desenvolvimento profissional docente: limites e potencialidades</b> .....	<b>63</b>
<b>5.3</b>	<b>O papel da gestão e das políticas na mediação da formação</b> .....	<b>70</b>
<b>6</b>	<b>RELAÇÃO COM A LITERATURA</b> .....	<b>73</b>
<b>6.1</b>	<b>Síntese Interpretativa</b> .....	<b>75</b>
<b>7</b>	<b>SÍNTESE FINAL E HORIZONTES DE CONTINUIDADE</b> .....	<b>78</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>82</b>
	<b>ANEXO - DISPOSITIVO FORMATIVO REFLEXIVO (ESPIRAL)</b> .....	<b>86</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao revisitar minha trajetória, reconheço que cada lembrança carrega marcas de um percurso iniciado em um contexto social e cultural pouco escolarizado, no qual o acesso ao conhecimento sistematizado não era uma realidade cotidiana. Venho de um lugar em que o ponto de partida se apresentava diferenciado, permeado por limitações de acesso, de incentivo e de referências acadêmicas. Ainda assim, foi nesse mesmo contexto que começaram a emergir os primeiros sinais de inquietação e de desejo por algo que, à época, eu ainda não sabia nomear, mas que hoje reconheço como o anseio pela educação e pela transformação que ela pode proporcionar.

Desde muito cedo, lembro-me de admirar profundamente alguns professores que fizeram parte da minha trajetória escolar. Chamava-me atenção não apenas o que ensinavam, mas a forma como se posicionavam, como se expressavam e como ocupavam aquele espaço com segurança e elegância. Suas falas, sempre bem articuladas, seletivas e, aos meus olhos, “chiques”, despertavam em mim um misto de encantamento e curiosidade. Havia neles algo que transcendia o conteúdo escolar: uma postura que comunicava saber, autoridade e pertencimento a um universo até então distante da minha realidade.

Essas referências foram, ainda que de maneira silenciosa, contribuindo para a construção dos meus sonhos e para o delineamento do meu percurso formativo. Ao mesmo tempo em que eu reconhecia as dificuldades impostas pelo contexto de origem, também começava a perceber que a escola poderia representar um caminho possível de transformação.

Assim, ao revisitar minha historicidade, busco não apenas narrar minha trajetória, mas compreender, de forma analítica, como minhas experiências formativas foram se constituindo ao longo do tempo e de que maneira elas se articulam com questões mais amplas do campo educacional, especialmente no que se refere à formação de professores, às políticas públicas e à prática pedagógica.

Nesse sentido, esta pesquisa orienta-se pela seguinte questão-problema: de que modo as experiências formativas vivenciadas ao longo da trajetória docente se articulam às políticas públicas educacionais e contribuem para a constituição de uma prática reflexiva no processo de alfabetização? Como desdobramento, busca-se

compreender em que medida essas experiências favorecem (ou limitam) a construção de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas no cotidiano escolar.

Para responder a essa problemática, define-se como objetivo geral analisar as relações entre trajetória formativa, políticas públicas educacionais e prática pedagógica alfabetizadora, a partir de uma abordagem (auto)biográfica. Como objetivos específicos, busca-se:

- (a) compreender como as experiências formativas iniciais e continuadas foram se constituindo ao longo da trajetória docente;
- (b) identificar como as políticas públicas educacionais se materializam no contexto da prática pedagógica;
- (c) analisar de que forma a reflexão sobre a própria prática contribui para a construção do fazer docente.

Dessa forma, este estudo insere-se no campo das pesquisas (auto)biográficas em educação, compreendendo a trajetória da pesquisadora como espaço legítimo de produção de conhecimento, na medida em que possibilita a articulação entre experiência, reflexão e análise.

Nesse sentido, compreendo que o ato de aprender não se dá de forma isolada, mas está intrinsecamente relacionado às condições de origem e às possibilidades construídas ao longo do percurso, o que exige um olhar atento para as desigualdades presentes no ponto de partida, sem perder de vista a possibilidade transformadora do processo educativo.

Assim, por se tratar de uma pesquisa de natureza (auto)biográfica, este trabalho será conduzido na primeira pessoa do singular, na medida em que minha própria trajetória se constitui como campo de investigação, reflexão e produção de conhecimento, articulando narrativa e análise em diálogo com o referencial teórico adotado.

## **1.1 Sobre minha trajetória**

Minha trajetória profissional teve início no CEFAM, com duração de quatro anos em período integral, onde vivenciei experiências marcantes que, ainda hoje, influenciam significativamente minha prática docente. Para além das disciplinas pedagógicas que fundamentavam os conhecimentos teóricos, as aulas práticas de metodologia se destacavam por seu caráter formativo e enriquecedor. Foi nesse

contexto que comecei a compreender, de maneira mais concreta, como a teoria se materializa na ação pedagógica, evidenciando a importância da articulação entre conhecimento científico, saberes da experiência e análise da prática.

Durante esse período, participei de diversas vivências que contribuíram de forma significativa para minha formação integral. As viagens pedagógicas e outras experiências formativas não se limitaram ao campo da vivência, mas constituíram-se como elementos formativos essenciais, na medida em que favoreceram a construção de uma postura sensível às diferenças, à diversidade e às múltiplas realidades presentes no contexto educacional.

Nesse sentido, tais experiências podem ser compreendidas não apenas como vivências formativas, mas como elementos constitutivos de uma prática docente em construção, evidenciando a importância da articulação entre formação inicial e desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Após a conclusão do magistério, iniciei o curso de Pedagogia com o objetivo de aprofundar meus conhecimentos e ampliar minha formação docente. Posteriormente, realizei cursos de pós-graduação que contribuíram significativamente para a ampliação dos meus conhecimentos e para o fortalecimento da minha atuação profissional.

Dentre essas formações, destacam-se aquelas voltadas à Psicopedagogia, à Educação Musical e à Educação Inclusiva, que contribuíram para ampliar meu repertório pedagógico e para qualificar minha atuação frente às diferentes demandas do contexto escolar.

Atualmente, sigo em processo de formação, motivada pelo interesse investigativo no campo da formação docente. Embora essa temática seja amplamente discutida na literatura educacional, com produções já consolidadas, reconheço a relevância de sua problematização a partir de uma perspectiva (auto)biográfica, ancorada nas minhas vivências profissionais.

Nesse sentido, busca-se compreender como as políticas públicas educacionais, frequentemente concebidas em instâncias macro, se materializam ou não no contexto da sala de aula, bem como de que maneira os desafios decorrentes desse processo atravessam e ressignificam a prática docente.

Diante desse percurso, emerge a necessidade de analisar como as experiências formativas vivenciadas ao longo da trajetória docente, em articulação com as políticas públicas educacionais, contribuem para a construção da prática

reflexiva e para a qualificação da prática pedagógica alfabetizadora, eixo central desta investigação.

## **1.2 Objetivos**

Nesse contexto, esta pesquisa tem como:

### **1.2.1 Objetivo geral**

- Analisar, a partir das experiências da pesquisadora enquanto professora, os desafios e as perspectivas reflexivas que emergem da formação continuada em serviço do(a) professor(a) alfabetizador(a), evidenciando o diálogo entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas no contexto escolar.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

-Analisar de que forma os desafios do cotidiano escolar e as condições de atuação docente interferem no desenvolvimento da prática reflexiva do(a) professor(a) alfabetizador(a), em articulação com as políticas públicas de formação continuada;

-Compreender como a reflexão sobre a trajetória profissional possibilita a ressignificação da prática pedagógica alfabetizadora;

-Problematizar as contribuições e os limites das políticas públicas de formação continuada em serviço, considerando sua relação com as demandas da prática docente.

## **1.3 Estrutura da dissertação**

Este texto de dissertação foi organizado em cinco capítulos, sendo a introdução o primeiro.

No interior deste capítulo, o texto organiza-se em seções que apresentam minha trajetória pessoal e profissional, bem como a própria estrutura da dissertação, com o objetivo de situar o leitor quanto ao percurso formativo e ao problema de pesquisa.

Nesse primeiro capítulo, apresento parte da minha trajetória pessoal e profissional, com o objetivo de resgatar memórias enquanto professora alfabetizadora, compreendendo esse percurso em sua dimensão narrativa bem como enquanto elemento analítico que fundamenta a investigação.

Tal percurso não se limita a uma narrativa descritiva, mas constitui-se como elemento analítico central da pesquisa, na medida em que possibilita compreender minha constituição enquanto sujeito e profissional da educação, bem como explicitar o problema que orienta esta investigação.

O segundo capítulo é constituído pelo referencial teórico que fundamenta esta investigação. Nele, são discutidos os pressupostos epistemológicos da formação de professores, com base em autores como Dewey, Schön, Zeichner, Perrenoud, Imbernón, Marcelo Garcia, Sacristán, Candau, Arroyo, Fusari e Mizukami, buscando estabelecer um diálogo entre diferentes perspectivas teóricas. Além da apresentação dos autores, o capítulo procura articular tais contribuições ao problema de pesquisa, especialmente no que se refere à relação entre formação docente, prática reflexiva e políticas públicas educacionais. Ademais, aborda-se o desenvolvimento profissional docente, a prática reflexiva e os saberes construídos na docência, articulando esses aspectos às políticas públicas de formação continuada, especialmente no contexto da alfabetização.

O terceiro capítulo, intitulado “Delineamento metodológico”, apresenta a caracterização geral da pesquisa, explicitando sua natureza qualitativa, seu caráter exploratório-interpretativo e sua vinculação à abordagem (auto)biográfica. Nesse capítulo, delimita-se o campo investigativo, o objeto de estudo e os pressupostos que orientam a construção do percurso metodológico, evidenciando a coerência entre a problemática, os objetivos e a abordagem adotada.

O quarto capítulo, denominado “Metodologia”, detalha o percurso da pesquisa, contemplando os procedimentos metodológicos, os instrumentos utilizados, os critérios de seleção das experiências e documentos analisados, bem como o processo de construção e análise dos dados, fundamentado na perspectiva narrativa. Busca-se explicitar, de forma sistemática, as etapas da investigação e os caminhos percorridos na produção dos dados.

O quinto capítulo, intitulado “Apresentação e interpretação dos dados”, contempla a análise das experiências formativas da pesquisadora, organizadas em eixos temáticos que evidenciam os desafios, as tensões e as possibilidades presentes

na formação continuada em serviço. Nesse contexto, a análise articula as narrativas da experiência com o referencial teórico e com o contexto das políticas públicas educacionais, buscando superar uma abordagem meramente descritiva e evidenciar a dimensão interpretativa do estudo.

Os eixos temáticos que orientam a discussão no quinto capítulo da dissertação não são definidos a priori, mas emergem de um processo analítico-interpretativo, coerente com a abordagem qualitativa, de caráter exploratório-interpretativo e com a perspectiva (auto)biográfica adotada na pesquisa.

A construção dos eixos temáticos tem início no percurso metodológico explicitado no quarto capítulo, no qual são detalhados os procedimentos de produção e análise dos dados. As narrativas da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, bem como os registros e documentos analisados, constituem o corpus da investigação. A partir desse material, realiza-se um movimento de leitura aprofundada, reiterada e reflexiva, orientado pela busca de sentidos, recorrências, aproximações, distanciamentos, tensões e singularidades presentes nas experiências formativas.

Nesse processo, as unidades de sentido identificadas são progressivamente agrupadas, não de forma mecânica, mas por meio de um exercício interpretativo que considera a complexidade das experiências narradas. Esses agrupamentos dão origem a categorias provisórias que, ao serem refinadas e articuladas entre si, resultam na constituição dos eixos temáticos. Assim, os eixos configuram-se como sínteses interpretativas que expressam dimensões centrais da formação continuada em serviço, evidenciando desafios, possibilidades e contradições vivenciadas no percurso docente.

Nesse sentido, a título de exemplificação desse movimento analítico, observou-se que narrativas relacionadas às dificuldades enfrentadas na articulação entre as demandas institucionais e as necessidades reais dos estudantes foram inicialmente agrupadas em uma categoria provisória referente às tensões da prática pedagógica. À medida que a análise foi aprofundada, essa categoria foi reelaborada e passou a compor um dos eixos temáticos centrais da pesquisa, evidenciando as contradições entre as políticas públicas educacionais e as condições concretas do trabalho docente.

A elaboração dos eixos temáticos ocorre em diálogo constante com o referencial teórico apresentado no segundo capítulo, de modo que conceitos como prática reflexiva, desenvolvimento profissional docente e políticas públicas

educacionais funcionam como referenciais analíticos que orientam a interpretação dos dados. Dessa forma, evita-se uma leitura meramente descritiva, favorecendo a construção de uma análise mais densa e crítica.

Além disso, o caráter (auto)biográfico da investigação atribui centralidade à narrativa como dispositivo de produção de conhecimento. Nesse sentido, os eixos temáticos também emergem da problematização da própria trajetória da pesquisadora, compreendida como espaço de reflexão e elaboração teórica sobre a prática. Esse movimento permite evidenciar não apenas aspectos objetivos da formação, mas também dimensões subjetivas, históricas e contextuais que atravessam a constituição docente.

Por fim, ao estruturarem o quinto capítulo, esses eixos organizam a apresentação e a interpretação dos dados, possibilitando articular as experiências vividas ao contexto mais amplo das políticas públicas educacionais. Assim, cumprem a função de mediar o diálogo entre o empírico e o teórico, contribuindo para uma compreensão ampliada, crítica e situada da formação continuada do professor alfabetizador.

O sexto capítulo dedica-se à relação dos achados com a literatura, apresentando uma síntese interpretativa que articula os dados empíricos aos referenciais teóricos mobilizados na pesquisa. Nessa seção, busca-se aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados, evidenciando convergências, tensões e contribuições para o campo da formação docente.

Por fim, o sétimo capítulo apresenta a síntese final e os horizontes de continuidade, sistematizando os principais achados da pesquisa, suas implicações para as políticas públicas e para a formação continuada de professores alfabetizadores, bem como apontando possibilidades de desdobramentos futuros no campo investigado.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa fundamenta-se nos conceitos de formação continuada, formação em serviço, prática reflexiva e abordagem autobiográfica, compreendidos de forma articulada. A formação continuada em serviço é entendida como parte constitutiva da jornada de trabalho docente, materializando-se, especialmente, nos tempos e espaços de trabalho pedagógico coletivo. Nesses contextos, a escola configura-se como espaço formativo, no qual os professores refletem sobre a prática, analisam desafios do cotidiano e constroem saberes profissionais a partir das demandas concretas do contexto educacional.

A formação continuada é concebida como processo permanente de desenvolvimento profissional, indissociável da trajetória docente e das experiências construídas no cotidiano escolar, constituindo-se como dimensão estruturante da identidade profissional (Nóvoa, 2017; 2024). A formação em serviço, por sua vez, ocorre no próprio contexto de trabalho, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de aprendizagem profissional e o professor como sujeito ativo do processo formativo (Tardif, 2014).

A prática reflexiva é compreendida como processo contínuo de análise crítica da ação pedagógica, no qual a reflexão assume caráter ético, político e transformador (Schön, 2000; Freire, 1996; 2011). Já a abordagem autobiográfica reconhece a experiência vivida e a narrativa profissional como fontes legítimas de produção de conhecimento, possibilitando a compreensão dos processos formativos em suas dimensões subjetiva, histórica e social (Josso, 2004).

A literatura educacional evidencia que as políticas e ações de formação continuada de professores, embora ampliadas ao longo do tempo, tendem a assumir caráter normativo e padronizado, nem sempre contemplando as especificidades dos contextos escolares e das práticas docentes (Saviani, 2008; Libâneo, 2013). No campo da alfabetização, estudos clássicos indicam que a centralidade atribuída a métodos e resultados pode restringir a compreensão da complexidade do trabalho pedagógico, deslocando o foco da reflexão sobre a prática e sobre as condições institucionais que a sustentam (Soares, 2003; Hoffmann, 2009).

Pesquisas de abordagem autobiográfica e narrativa evidenciam que a análise das trajetórias profissionais permite compreender como as políticas de formação continuada são apropriadas, reinterpretadas e ressignificadas no cotidiano escolar,

revelando tensões entre prescrições institucionais e práticas efetivamente desenvolvidas pelos professores (Mortatti, 2019; Nicochelli; Di Giorgi 2021).

Os fundamentos teóricos deste estudo apoiam-se em autores clássicos da formação docente, articulando identidade profissional, prática reflexiva e políticas públicas educacionais. Nóvoa (1992; 2017) compreende a formação como processo contínuo de construção da identidade profissional, no qual a reflexão sobre a experiência ocupa lugar central. Tardif (2014) destaca os saberes docentes como produções plurais, constituídas na articulação entre saberes acadêmicos, curriculares e experienciais. No campo da prática reflexiva, Schön (2000) concebe o profissional reflexivo como aquele que pensa na e sobre a ação, enquanto Freire (1996; 2011) amplia essa perspectiva ao atribuir à reflexão um caráter crítico, ético e emancipatório. No âmbito das políticas públicas, Saviani (2008; 2013) possibilita compreender a formação docente como parte de um projeto educacional historicamente situado, no qual as políticas expressam concepções de educação, escola e docência.

Apesar do reconhecimento teórico da centralidade da reflexão e da experiência na formação docente, a literatura aponta um descompasso entre esses pressupostos e as formas de implementação das políticas de formação continuada. Em muitos contextos, predominam modelos prescritivos e normativos, que limitam a autonomia docente e reduzem o potencial reflexivo das ações formativas.

Esse descompasso evidencia uma tensão estrutural entre o discurso formativo que valoriza a autonomia, a reflexão e a contextualização; e práticas institucionais que tendem à padronização, ao controle e à fragmentação dos processos formativos. Tal contradição compromete a efetividade das políticas públicas e fragiliza a constituição do professor como sujeito crítico de sua prática.

Nesse sentido, a abordagem autobiográfica destaca-se como possibilidade analítica relevante, ao permitir a leitura das políticas e práticas formativas a partir da experiência concreta dos sujeitos, articulando dimensões individuais e institucionais e evitando interpretações descontextualizadas do processo formativo.

A revisão da literatura evidencia, ainda, uma lacuna significativa: a escassez de estudos que analisem a formação continuada em serviço a partir das experiências de professores alfabetizadores que também atuam ou atuaram na gestão escolar. Parte das pesquisas concentra-se em análises macroestruturais das políticas ou em avaliações de programas, sem aprofundar as mediações entre gestão, formação e prática docente.

Essa lacuna torna-se ainda mais relevante ao se considerar que a atuação simultânea na docência e na gestão possibilita uma compreensão ampliada das dinâmicas institucionais, das políticas educacionais e de seus efeitos sobre o trabalho pedagógico, configurando um lugar privilegiado de análise.

Diante desse cenário, a presente pesquisa justifica-se ao analisar, a partir da experiência da pesquisadora enquanto professora alfabetizadora e gestora, os desafios e as perspectivas que emergem do contexto da formação continuada em serviço. Ao assumir a experiência como categoria central de análise, o estudo contribui para ampliar o debate teórico sobre a formação docente, articulando políticas públicas, prática reflexiva e desenvolvimento profissional.

Dessa forma, o percurso teórico apresentado fundamenta a escolha metodológica da pesquisa e orienta a análise dos dados, ao evidenciar que a formação continuada em serviço deve ser compreendida como espaço de diálogo, produção de saberes e ressignificação das práticas

Assim, o aporte teórico, ao articular políticas públicas, prática reflexiva e narrativa autobiográfica, sustenta a análise proposta e posiciona a pesquisa no campo das investigações críticas sobre a formação docente, reafirmando a necessidade de superar modelos formativos prescritivos e de construir processos que reconheçam a complexidade, a historicidade e a dimensão política do trabalho do professor alfabetizador.

## **2.1 Marcos legais e trajetória da pesquisadora**

Os marcos legais da educação brasileira constituem o pano de fundo normativo e político no qual se inscrevem as práticas docentes e os processos de formação continuada em serviço. Nesta pesquisa, tais documentos são analisados não como prescrições neutras, mas como dispositivos que incidem diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os espaços institucionais de formação, tensionando a prática reflexiva do professor alfabetizador. Essa análise articula-se à questão de pesquisa ao buscar compreender como os professores significam, reinterpretem e ressignificam as políticas de formação continuada no cotidiano escolar.

Ao assumir essa perspectiva, compreende-se que os marcos legais não operam de forma linear sobre a prática docente, mas por meio de mediações

institucionais, interpretações locais e condições concretas de trabalho, o que produz efeitos heterogêneos e, por vezes, contraditórios no cotidiano escolar.

Em um plano mais amplo, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ao assegurar a educação como direito social e ao prever, no artigo 210, a existência de uma base nacional comum, estabelece princípios que orientam a organização curricular e a ação pedagógica nas escolas. Esses princípios se materializam, no contexto investigado, por meio de expectativas institucionais relacionadas à garantia do direito à aprendizagem. Tal exigência constitucional atravessa a prática docente e se expressa no PPP como compromisso com a aprendizagem dos estudantes, influenciando tanto o planejamento pedagógico quanto a organização das formações em serviço.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) aprofunda essa orientação ao estabelecer que os currículos da educação básica devem articular uma base nacional comum a uma parte diversificada, respeitando as especificidades locais. Essa determinação posiciona o professor como mediador de um processo interpretativo complexo, no qual diretrizes nacionais precisam ser traduzidas em práticas pedagógicas contextualizadas.

Nesse movimento, evidencia-se uma tensão constitutiva do trabalho docente: ao mesmo tempo em que se espera a garantia de direitos comuns de aprendizagem, exige-se a adaptação às realidades locais, o que demanda autonomia pedagógica nem sempre assegurada pelas condições institucionais.

Em um nível intermediário, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) reforçam a centralidade da formação docente como estratégia para a melhoria da qualidade da educação básica. As metas do PNE, ao enfatizarem a valorização dos profissionais da educação e a elevação dos indicadores de aprendizagem, incidem diretamente sobre a organização das políticas formativas nos sistemas de ensino.

Contudo, a ênfase nos indicadores de desempenho tende a introduzir uma lógica de responsabilização que, em determinados contextos, desloca o foco da formação continuada da reflexão crítica para o cumprimento de metas, tensionando o caráter formativo e emancipador desses processos.

No plano mais específico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como o documento que mais diretamente impacta a prática docente e a formação continuada. Ao definir direitos de aprendizagem e competências gerais, a

BNCC orienta a elaboração do currículo local e do PPP, demandando dos professores alfabetizadores constantes processos de adaptação, interpretação e reflexão.

Vale destacar que a BNCC se apresenta como referência normativa, enquanto o currículo se constrói no interior da escola, a partir das escolhas pedagógicas, dos saberes docentes e das condições institucionais concretas.

Essa distinção é fundamental para evitar a compreensão reducionista da BNCC como prescrição direta da prática pedagógica, reconhecendo que sua materialização depende de processos coletivos de interpretação e de condições efetivas de trabalho que viabilizem sua apropriação crítica.

Nesse sentido, a formação continuada em serviço emerge como espaço privilegiado de mediação entre a política curricular e a prática docente, possibilitando que os professores analisem criticamente as orientações normativas e suas implicações para o processo de alfabetização.

Assim, os marcos legais da educação brasileira, longe de constituírem apenas referenciais normativos, configuram-se como elementos estruturantes que orientam, tensionam e, por vezes, limitam a prática docente. Compreender sua incidência no cotidiano escolar implica reconhecer que a efetivação do direito à educação depende não apenas da existência de diretrizes legais, mas das condições concretas de sua implementação, da participação dos sujeitos escolares e da construção coletiva de sentidos no interior da escola, em consonância com os princípios da gestão democrática e da educação inclusiva.

Nesse contexto, a trajetória dos marcos legais da educação brasileira revela movimentos de continuidade e reconfiguração nas políticas de formação docente. A Tabela 4 sistematiza esses dispositivos, permitindo visualizar, de forma sintética, como diferentes programas e normativas expressam concepções distintas de formação, ao mesmo tempo em que evidenciam tensões entre proposições institucionais e as demandas concretas do trabalho docente.

Quadro 1 – Marcos legais da educação brasileira

<b>Ano</b>	<b>Marco Legal/Política Pública</b>	<b>Descrição</b>
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996.	Estabelece as bases da formação docente com articulação entre teoria e prática.
2003	Programa Pró-Letramento	Formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática para professores dos anos iniciais.
2007	Parâmetros Básicos para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE)	Diretrizes para a organização curricular das licenciaturas.
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Formação continuada para professores alfabetizadores, com foco nos três primeiros anos do ensino fundamental.
2015	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores.
2017	Base Nacional Comum Curricular BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Define competências e habilidades essenciais para os alunos; influencia a formação docente.
2019	Resolução CNE/CP nº 2/2019 – BNC-Formação	Estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores.
2020	Programa Tempo de Aprender (MEC)	Substitui o PNAIC, focando em formação docente, materiais e avaliação.
2023	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	Política para garantir a alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental.
2025	Revisão da BNC-Formação (prevista)	Atualizações para integrar avaliação diagnóstica, educação inclusiva e tecnologias digitais.

Fonte: A autora.

Assim, ao analisar os marcos legais da educação brasileira à luz da pergunta de pesquisa, este estudo evidencia que a formação continuada em serviço não se limita ao cumprimento de normativas, mas constitui um espaço de produção de sentidos, no qual os professores alfabetizadores interpretam, negociam e ressignificam suas práticas a partir de suas experiências, desafios e contextos de atuação.

Nesse sentido, a trajetória formativa da pesquisadora, apresentada a seguir, permite compreender como esses processos se materializam ao longo de seu percurso profissional.

Abaixo, o percurso da pesquisadora, desde sua formação inicial até o ingresso no mestrado. Essa simultaneidade temporal revela como as vivências individuais são atravessadas por movimentos políticos e normativos que impactam a prática docente e a construção de saberes profissionais.

Quadro 2 - Trajetória da pesquisadora



Fonte: A autora.

A análise do percurso formativo apresentado na Tabela 2 evidencia que a trajetória da pesquisadora não se desenvolve de forma linear, mas é marcada por sobreposições, deslocamentos e continuidades que dialogam com os contextos políticos e educacionais de cada período. Observa-se que os momentos de formação e atuação profissional se entrelaçam, revelando como as políticas públicas e as demandas institucionais incidem diretamente na constituição dos saberes docentes, ao mesmo tempo em que são reinterpretadas à luz da experiência vivida.

## **2.2 Formação de professores: fundamentos epistemológicos**

A discussão acerca da formação de professores tem sido amplamente desenvolvida no campo educacional, especialmente a partir de perspectivas que problematizam a concepção tradicional de ensino baseada na racionalidade técnica.

Essa concepção compreende o professor como mero executor de técnicas e métodos previamente definidos, desconsiderando a complexidade do contexto escolar, a historicidade dos sujeitos e a dimensão reflexiva da prática docente.

Nesse modelo, a prática pedagógica tende a ser concebida como aplicação de conhecimentos produzidos externamente ao cotidiano escolar, o que fragiliza a autonomia docente e limita a capacidade de intervenção crítica do professor frente às demandas concretas da sala de aula.

Conforme aponta Dewey (1959) em sua obra clássica “Como pensamos” (1933), o aprendizado não decorre da experiência isolada, mas sim do processo de reflexão sobre o que foi vivido, transformando a ação em conhecimento consciente.

A partir dessa compreensão, a formação docente passa a ser entendida como um processo que exige do professor uma postura ativa diante de sua prática, superando a lógica de mera aplicação de métodos.

Nessa mesma direção, Donald Schön introduz o conceito de profissional reflexivo, destacando que a prática docente não se reduz à aplicação de teorias previamente elaboradas, mas envolve um movimento contínuo de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação.

Ao enfatizar essas dimensões, Schön contribui para compreender o conhecimento profissional como algo construído no próprio fazer docente, especialmente diante de situações complexas, incertas e singulares, que não podem ser resolvidas por meio de respostas padronizadas.

Para o autor, o conhecimento profissional se constrói no enfrentamento de situações reais e incertas do cotidiano.

Corroborando essa perspectiva, Kenneth Zeichner amplia a discussão ao enfatizar a dimensão crítica da reflexão, defendendo que o professor deve compreender não apenas sua prática, mas também os contextos sociais, políticos e institucionais que a atravessam.

Nesse sentido, a reflexão docente ultrapassa o âmbito individual e passa a incorporar uma dimensão coletiva e social, permitindo ao professor situar sua prática em um contexto mais amplo de relações de poder, políticas educacionais e desigualdades sociais.

Assim, a formação de professores, na perspectiva crítica-reflexiva, implica não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também a construção de uma consciência crítica acerca das condições em que o trabalho docente se realiza.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de compreender a formação docente como um processo complexo, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também a construção de saberes a partir da prática, da reflexão e da inserção em contextos sociais específicos.

Tal compreensão dialoga diretamente com o problema desta pesquisa, ao considerar que a constituição da prática pedagógica alfabetizadora não pode ser analisada de forma dissociada das experiências formativas vivenciadas ao longo da trajetória docente e das políticas públicas que incidem sobre esse processo.

### **2.3 Desenvolvimento profissional docente e formação continuada em serviço**

O desenvolvimento profissional docente constitui-se como um processo contínuo, dinâmico e contextualizado, que se estende ao longo de toda a trajetória do professor.

Assim, é possível afirmar que trata-se de um processo que não se limita à formação inicial ou a ações pontuais de capacitação, mas que se constrói no cotidiano da prática docente, por meio da interação entre experiência, reflexão e conhecimento.

Nesse sentido, a formação continuada em serviço assume papel fundamental, uma vez que possibilita a articulação entre teoria e prática no contexto real de atuação, favorecendo a construção de saberes que emergem da experiência.

Essa articulação, no entanto, não ocorre de forma automática, sendo necessário que os processos formativos estejam intencionalmente estruturados para promover a reflexão crítica e a ressignificação das práticas pedagógicas.

De acordo com Marcelo Garcia, o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um processo amplo e permanente, que ultrapassa ações formativas pontuais.

O autor destaca que o desenvolvimento profissional se constitui como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, no qual os professores constroem conhecimentos a partir da prática e da reflexão sobre essa prática (García, 1999).

Nessa perspectiva, a formação docente deixa de ser entendida como transmissão de conhecimentos prontos e passa a ser concebida como um processo ativo de construção de saberes, fortemente ancorado na experiência profissional.

Esse entendimento reforça a compreensão de que o professor é sujeito ativo na construção de saberes, o que exige que os processos formativos estejam articulados às demandas concretas do cotidiano escolar.

Nessa mesma direção, Imbernón destaca a importância de uma formação continuada vinculada à prática docente:

A formação permanente do professor deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir-lhes examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente sua ação future (Imbernón, 2010, p. 47).

Ao enfatizar a reflexão sobre a prática, Imbernón evidencia que a formação continuada deve contribuir para que o professor desenvolva a capacidade de analisar criticamente suas ações, reconhecendo os fundamentos que sustentam suas escolhas pedagógicas.

Perrenoud complementa essa discussão ao afirmar que “formar professores reflexivos é, antes de tudo, formar profissionais capazes de analisar suas próprias práticas e de aprender com a experiência” (Perrenoud, 2000).

Nesse sentido, a reflexão torna-se não apenas um componente da prática docente, mas um princípio estruturante do desenvolvimento profissional, permitindo ao professor transformar sua experiência em conhecimento sistematizado.

Assim, compreende-se que o desenvolvimento profissional docente está intrinsecamente relacionado à reflexão sobre a prática, à análise das condições de

trabalho e à construção de saberes situados, sendo a formação continuada em serviço um elemento fundamental nesse processo.

Contudo, é importante destacar que tais processos formativos estão atravessados por políticas públicas educacionais que, muitas vezes, tensionam ou limitam as possibilidades de uma formação crítica e contextualizada, o que reforça a necessidade de uma análise que considere as condições concretas em que o trabalho docente se realiza.

#### **2.4 Saberes docentes e a construção da prática pedagógica**

A prática pedagógica é constituída por diferentes saberes que se desenvolvem ao longo da trajetória formativa e profissional do professor, sendo influenciada por fatores sociais, culturais e institucionais.

Esses saberes não se apresentam de forma isolada ou estática, mas se constituem em um movimento dinâmico, no qual a experiência, a reflexão e as condições concretas de trabalho se articulam na construção da prática docente.

Sacristán destaca que a prática pedagógica não é neutra, mas socialmente construída, sendo atravessada por políticas educacionais, currículos e condições institucionais.

Nesse sentido, a docência é compreendida como uma prática situada, marcada por determinações históricas e sociais que influenciam diretamente as possibilidades de ação do professor no cotidiano escolar.

Essa compreensão amplia o olhar sobre o trabalho docente, ao evidenciar que as escolhas pedagógicas não são apenas individuais, mas também condicionadas por estruturas mais amplas que organizam o sistema educacional.

Candau (1997) enfatiza a dimensão cultural da educação, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que considerem a diversidade e promovam uma formação crítica e contextualizada.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve reconhecer e valorizar as diferenças culturais presentes no espaço escolar, rompendo com modelos homogêneos de ensino que desconsideram as múltiplas realidades dos estudantes.

Tal abordagem reforça a necessidade de uma atuação docente comprometida com a inclusão e com o respeito à diversidade, princípios fundamentais para uma educação democrática.

Arroyo (2000), por sua vez, destaca que os saberes docentes são construídos a partir das experiências vividas no cotidiano escolar, sendo marcados pelas trajetórias pessoais e profissionais dos professores.

Assim, os saberes docentes não se limitam ao conhecimento teórico adquirido em processos formativos formais, mas incluem os conhecimentos produzidos na prática, no enfrentamento dos desafios cotidianos.

Essa perspectiva reconhece o professor como produtor de conhecimento, cuja experiência constitui uma fonte legítima de saber pedagógico.

Fusari e Mizukami reforçam a ideia de que a formação docente se constrói na articulação entre teoria e prática, evidenciando que o conhecimento pedagógico é continuamente ressignificado no exercício da profissão (Fusari, 1998; Mizukami, 2002).

Nesse processo, a reflexão assume papel central, permitindo ao professor analisar sua prática, ressignificar suas ações e construir novas formas de atuação.

Dessa forma, os saberes docentes constituem-se como elementos centrais na construção da prática pedagógica, sendo produzidos, mobilizados e transformados ao longo da experiência docente.

Ao serem compreendidos nessa perspectiva, os saberes docentes evidenciam a necessidade de processos formativos que reconheçam a complexidade do trabalho pedagógico e valorizem a experiência como elemento constitutivo da formação.

## **2.5 A prática reflexiva e a docência alfabetizadora**

A prática reflexiva assume papel central na docência, especialmente no contexto da alfabetização, que exige do professor a capacidade de lidar com múltiplas dimensões do processo de ensino e aprendizagem.

No contexto da alfabetização, essas dimensões se intensificam, uma vez que o professor precisa tomar decisões pedagógicas constantes, considerando os diferentes ritmos, hipóteses de escrita e contextos socioculturais dos estudantes.

Com base em Schön, compreende-se que o profissional reflexivo, diante de situações incertas, únicas e conflituosas, não recorre apenas a regras técnicas previamente estabelecidas, mas constrói respostas a partir de um processo de reflexão na ação, reinterpretando a situação e reorganizando sua prática em tempo real (Schön, 2000).

Essa perspectiva evidencia que a prática docente, especialmente na alfabetização, não pode ser reduzida à aplicação de métodos, mas exige do professor uma atuação situada, que considera as especificidades de cada contexto e de cada sujeito em processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor alfabetizador se constitui como um sujeito que investiga sua própria prática, analisando continuamente suas escolhas pedagógicas e seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes.

Essa compreensão evidencia que a prática docente exige uma postura investigativa, na qual o professor analisa, interpreta e ressignifica continuamente sua ação pedagógica.

Zeichner amplia essa discussão ao propor uma reflexão crítica, considerando as dimensões sociais e políticas da prática docente.

Ao incorporar essa dimensão crítica, a reflexão deixa de ser um processo apenas individual e técnico, passando a envolver a compreensão das condições estruturais que atravessam o trabalho docente, incluindo políticas públicas, contextos institucionais e desigualdades educacionais.

Nesse contexto, a docência alfabetizadora demanda a articulação entre conhecimento teórico, experiência prática e reflexão crítica, possibilitando ao professor compreender os desafios do processo de alfabetização e desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes.

Tal articulação é fundamental para que o professor não apenas aplique métodos, mas construa práticas pedagógicas conscientes, capazes de responder às demandas reais dos estudantes e do contexto escolar.

Assim, a reflexão sobre a trajetória docente configura-se como elemento fundamental para a qualificação da prática alfabetizadora, permitindo ao professor transformar sua ação pedagógica de forma consciente e contextualizada.

Nesse sentido, a docência alfabetizadora se constitui como um espaço privilegiado de produção de conhecimento, no qual a reflexão crítica sobre a prática possibilita a construção de caminhos pedagógicos mais coerentes com a realidade dos estudantes e com os princípios de uma educação inclusiva e democrática.

## 2.6 Políticas públicas e formação de professores alfabetizadores

As políticas públicas educacionais desempenham papel fundamental na organização da formação docente, influenciando diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

Ao orientar programas de formação continuada, currículos e diretrizes pedagógicas, tais políticas estabelecem parâmetros que impactam diretamente o trabalho docente, especialmente no campo da alfabetização.

No entanto, nem sempre essas propostas dialogam com a realidade da escola, gerando tensões entre o que é prescrito e o que é possível realizar na prática.

Essa distância entre o prescrito e o vivido evidencia o caráter complexo das políticas educacionais, que, embora sejam formuladas em instâncias macro, são reinterpretadas no cotidiano escolar.

Sacristán (2000) destaca que as políticas educacionais se concretizam no cotidiano escolar por meio da ação dos professores, sendo constantemente reinterpretadas.

Nesse sentido, o autor evidencia que o professor não é apenas executor de políticas, mas um sujeito que as ressignifica a partir de sua prática, atribuindo-lhes sentidos no contexto concreto de sua atuação.

Imbernón ressalta que a efetividade das políticas formativas depende de sua capacidade de considerar o contexto e as necessidades dos docentes.

Dessa forma, políticas públicas que desconsideram as condições reais de trabalho tendem a produzir efeitos limitados, uma vez que não dialogam com as demandas concretas enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar.

Assim, compreende-se que a formação continuada não pode ser concebida de forma descontextualizada, mas deve estar articulada às realidades locais e às necessidades formativas dos professores.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender como as políticas públicas influenciam ou limitam o desenvolvimento profissional docente e a construção de práticas pedagógicas reflexivas no contexto da alfabetização.

Essa análise se torna ainda mais relevante ao considerar que a alfabetização, enquanto processo complexo e socialmente situado, exige políticas formativas que valorizem a reflexão crítica, a autonomia docente e a articulação entre teoria e prática.

## **2.7 Articulação entre trajetória docente, reflexão e prática pedagógica**

A partir das discussões apresentadas, evidencia-se que a formação docente, o desenvolvimento profissional, os saberes da prática e as políticas públicas constituem dimensões interdependentes na construção da prática pedagógica.

Essas dimensões não se organizam de forma linear, mas se articulam de maneira complexa no cotidiano escolar, influenciando e sendo influenciadas pelas condições concretas do trabalho docente.

Ao considerar a trajetória docente como objeto de investigação, esta pesquisa reconhece as experiências vividas como fontes legítimas de produção de conhecimento.

Nesse sentido, a trajetória docente é compreendida não apenas como narrativa individual, mas como espaço de análise, no qual se articulam experiências, saberes e processos formativos.

A reflexão sobre essas experiências possibilita compreender como os saberes são construídos e mobilizados no contexto da prática alfabetizadora.

Esse movimento reflexivo permite ao professor analisar suas ações, ressignificar suas práticas e compreender os fundamentos que orientam suas escolhas pedagógicas, especialmente no contexto da alfabetização, marcado por múltiplos desafios e especificidades.

Dessa forma, a articulação entre trajetória, reflexão e prática permite evidenciar como o professor alfabetizador constrói sua identidade profissional, enfrenta os desafios do cotidiano escolar e desenvolve estratégias para qualificar sua ação pedagógica.

Tal articulação também revela que a constituição da prática docente está diretamente relacionada às condições de formação, às experiências vividas e às políticas educacionais que incidem sobre o trabalho pedagógico.

Assim, compreender essa relação torna-se fundamental para analisar de que maneira a formação continuada em serviço, mediada pelas políticas públicas, contribui para a construção de práticas pedagógicas reflexivas, especialmente no que se refere à capacidade do professor de analisar criticamente sua prática e de reconstruí-la a partir da reflexão sobre sua trajetória e sobre os contextos em que atua.

Desse modo, este estudo se propõe a compreender como esses elementos se articulam na constituição da prática pedagógica alfabetizadora, contribuindo para

a construção de uma atuação docente mais consciente, crítica e comprometida com os princípios de uma educação inclusiva e democrática.

### 3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresento o delineamento metodológico da pesquisa, explicitando os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o desenvolvimento do estudo, bem como os procedimentos adotados na produção e análise dos dados. Ao assumir esta escrita, coloco-me não apenas como pesquisadora, mas como sujeito implicado no processo investigativo, reconhecendo que analisar a própria trajetória profissional exige um movimento contínuo de distanciamento e aproximação, de implicação e criticidade.

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, ancorada na perspectiva (auto)biográfica. Essa escolha metodológica decorre da compreensão de que os processos formativos, especialmente no contexto da formação continuada em serviço, são atravessados por dimensões subjetivas, históricas e institucionais que não podem ser reduzidas a dados quantitativos.

Nessa direção, compreendo, com base em Minayo (2001, p. 22), que a pesquisa qualitativa trabalha com um universo que “corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Tal perspectiva sustenta a intenção deste estudo de analisar, a partir das minhas experiências enquanto professora alfabetizadora, os desafios e as possibilidades reflexivas que emergem da formação continuada em serviço, em diálogo com as políticas educacionais e as práticas pedagógicas vividas no cotidiano escolar.

Ao longo da minha trajetória, tenho percebido que a formação docente não se constrói de maneira linear, tampouco se limita às propostas institucionais. Ela se constitui, sobretudo, no movimento de reflexão sobre a prática. Nesse sentido, aproximo-me da compreensão de Dewey, ao afirmar que não aprendemos apenas da experiência, mas, sobretudo, ao refletirmos sobre ela (Dewey, 1959).

Essa ideia encontra ressonância nas contribuições de Schön, ao destacar que o conhecimento profissional se constrói no próprio fazer docente, uma vez que o profissional reflexivo reflete na ação e sobre a ação (Schön, 2000).

Ao trazer essas reflexões para o meu percurso, reconheço que os desafios enfrentados no cotidiano escolar muitas vezes atravessados por prescrições curriculares, programas formativos e demandas institucionais tensionam a prática e

exigem posicionamentos constantes. Nesse sentido, a reflexão não se configura como um exercício individual isolado, mas como uma prática situada. Corroboro, assim, com Kenneth Zeichner, ao afirmar que “a reflexão docente não pode ser reduzida a um processo individual, devendo estar vinculada às condições sociais e institucionais da prática” (Zeichner, 1993).

Essa compreensão também se articula com Philippe Perrenoud, ao defender que “formar um professor reflexivo é, antes de mais nada, formar um profissional capaz de analisar sua prática, de resolver problemas e de inventar estratégias” (Perrenoud, 2000, p. 17).

Dessa forma, o delineamento metodológico adotado nesta pesquisa não se limita a descrever procedimentos, mas expressa uma posição epistemológica que reconhece a prática docente como espaço de produção de saberes, atravessado por contradições, desafios e possibilidades de transformação.

No Quadro 3, sistematizam-se o problema de pesquisa, os objetivos e as fontes mobilizadas, evidenciando os elementos que orientam a análise e a construção da resposta ao problema investigado.

Quadro 3 - Sistematização do problema, objetivos da pesquisa e fontes de coleta de dados

<b>Problema de pesquisa</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Fontes de pesquisa</b>	<b>Resposta do problema</b>
<p>-De que modo as experiências formativas vivenciadas ao longo da trajetória docente se articulam às políticas públicas educacionais e contribuem para a constituição de uma prática reflexiva no processo de alfabetização?</p> <p>-Em que medida essas experiências favorecem (ou limitam) a construção de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas no cotidiano escolar.</p>	<p>-Analisar, a partir das experiências da pesquisadora enquanto professora, os desafios e as perspectivas reflexivas que emergem da formação continuada em serviço do(a) professor(a) alfabetizador(a), evidenciando o diálogo entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas no contexto escolar.</p>	<p>-Analisar de que forma os desafios do cotidiano escolar e as condições de atuação docente interferem no desenvolvimento da prática reflexiva do(a) professor(a) alfabetizador(a), em articulação com as políticas públicas de formação continuada.</p> <p>-Compreender como a reflexão sobre a trajetória profissional possibilita a ressignificação da prática pedagógica alfabetizadora.</p> <p>-Problematizar as contribuições e os limites das políticas públicas de formação continuada em serviço, considerando</p>	<p>-Legislações educacionais;</p> <p>-Diretrizes curriculares;</p> <p>-Programas de formação continuada</p> <p>-Registros reflexivos da pesquisadora.</p>	<p>-As políticas públicas de formação continuada influenciam a prática docente, porém apresentam limitações quando não dialogam com o contexto escolar; assim, a prática pedagógica e reflexiva se constrói na articulação entre experiência, condições de trabalho e processos formativos.</p>

		sua relação com as demandas da prática docente.		
--	--	-------------------------------------------------	--	--

Fonte: A autora.

A sistematização apresentada no Quadro 3 permite evidenciar a coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos delineados e as fontes mobilizadas para a análise. Observa-se que a investigação se estrutura a partir de uma articulação entre dimensões normativas e experienciais, o que possibilita compreender a formação continuada em serviço como um processo atravessado tanto pelas políticas públicas quanto pelas condições concretas da prática docente. Nesse sentido, a resposta ao problema investigado não se apresenta de forma linear, mas é construída na inter-relação entre esses diferentes elementos, reafirmando o caráter interpretativo e situado da pesquisa.

### 3.1 A pesquisa (auto)biográfica

A opção pela pesquisa (auto)biográfica fundamenta-se na compreensão de que a formação docente se constrói ao longo da trajetória de vida e de profissão, sendo marcada por experiências, memórias e processos de ressignificação da prática.

Nesse sentido, a narrativa autobiográfica não se reduz a um relato descritivo, mas se configura como um exercício analítico e reflexivo sobre a própria experiência. Conforme afirma Passeggi (2010, p. 126) “a reflexividade autobiográfica é mediadora da consciência histórica das aprendizagens”.

Ao narrar minha trajetória como professora alfabetizadora, não busco apenas rememorar acontecimentos, mas compreender como os processos formativos foram sendo construídos, tensionados e ressignificados ao longo do tempo.

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Nóvoa, ao afirmar que “não há formação de professores sem uma forte componente de reflexão sobre a prática e sobre a experiência” (Nóvoa, 1992).

Ao assumir essa abordagem, reconheço que minha trajetória não é isolada, mas atravessada por políticas públicas, condições de trabalho e contextos institucionais que influenciam diretamente a prática pedagógica. Nesse sentido, a

pesquisa (auto)biográfica permite articular o individual e o coletivo, o vivido e o contextualizado.

Nessa direção, dialogo com Imbernón, ao destacar que “a formação permanente deve partir da prática dos professores e retornar a ela, estabelecendo um processo contínuo de reflexão e transformação” (Imbernón, 2010, p. 65).

Do mesmo modo, García enfatiza que: “o desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre ao longo da vida, integrando experiências, conhecimentos e contextos” (García, 1999).

Ao olhar para minha própria trajetória, reconheço que os processos de formação continuada foram sendo construídos em meio a avanços, limites e tensões, muitas vezes marcados por políticas educacionais que nem sempre dialogam com as demandas reais da escola.

Assim, a pesquisa (auto)biográfica possibilita compreender esses movimentos de forma mais aprofundada, permitindo que a experiência vivida se torne objeto de análise e produção de conhecimento. Como ressalta Souza (2010, p. 163) “a abordagem autobiográfica concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história”.

Desse modo, ao assumir minha trajetória como campo de investigação, comprometo-me com um exercício rigoroso de reflexão, no qual busco não apenas descrever minha prática, mas problematizá-la, compreendê-la e ressignificá-la à luz dos referenciais teóricos e das experiências vividas no contexto da educação pública.

## **4 METODOLOGIA**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o delineamento metodológico da pesquisa, explicitando o tipo de abordagem adotada, o contexto em que se insere, o sujeito da investigação, bem como os procedimentos de produção e análise dos dados. Considerando a natureza qualitativa e interpretativa do estudo, fundamentado na abordagem autobiográfica, busca-se evidenciar os caminhos percorridos para a compreensão dos sentidos atribuídos à formação continuada e em serviço do professor alfabetizador. Desse modo, este capítulo organiza-se de forma a detalhar os fundamentos metodológicos que sustentam a investigação, assegurando coerência entre os objetivos propostos, o referencial teórico e os procedimentos adotados.

### **4.1 Tipo e abordagem da pesquisa**

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, fundamentada na abordagem autobiográfica. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os sentidos, significados e interpretações atribuídos aos processos de formação continuada e em serviço, bem como às práticas reflexivas desenvolvidas no cotidiano escolar, aspectos que não podem ser apreendidos por meio de mensurações ou abordagens quantitativas.

O caráter exploratório da investigação reside na intenção de aprofundar a compreensão de um fenômeno complexo; a formação em serviço do professor alfabetizador a partir das experiências vividas, das trajetórias profissionais e das relações estabelecidas entre políticas públicas, prática pedagógica e desenvolvimento profissional. A dimensão interpretativa, por sua vez, possibilita analisar tais experiências à luz de referenciais teóricos críticos, considerando o contexto histórico, social e institucional em que se inserem.

A adoção da abordagem autobiográfica mostra-se metodologicamente pertinente ao objetivo da pesquisa, uma vez que permite compreender os processos formativos a partir da minha própria experiência de pesquisadora enquanto professora alfabetizadora. Ao narrar e refletir sobre minha trajetória profissional, torna-se possível evidenciar como os sentidos da formação continuada e da prática reflexiva são construídos, ressignificados e tensionados ao longo do tempo, especialmente em contextos marcados por políticas educacionais específicas.

Assim, a narrativa autobiográfica constitui-se como um potente dispositivo de análise da formação docente, articulando memória, reflexão crítica e produção de saberes profissionais.

## **4.2 Contexto da pesquisa**

A pesquisa situa-se no âmbito da educação pública, abrangendo redes de ensino e unidades escolares nas quais atuei ao longo de minha trajetória profissional, na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O recorte temporal compreende, aproximadamente, o período de 2015 a 2025, fortemente marcado por transformações nas políticas públicas voltadas à alfabetização e à formação continuada de professores.

Nesse intervalo, exerci funções diretamente relacionadas ao processo de alfabetização, à formação docente e à gestão pedagógica, o que possibilitou um contato contínuo com as dinâmicas institucionais, as demandas formativas e os desafios presentes no cotidiano escolar. Esse contexto favorece uma análise situada, ancorada em experiências reais e em práticas efetivamente desenvolvidas no interior das escolas públicas.

No que se refere ao contexto institucional, dialogo com políticas públicas nacionais voltadas à alfabetização e à formação de professores, o programa Tempo de Aprender e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Tais políticas constituem o pano de fundo das experiências narradas e são compreendidas como elementos que incidem diretamente sobre as práticas pedagógicas, os processos formativos e a organização do trabalho docente.

## **4.3 Participante da pesquisa**

O sujeito desta pesquisa sou eu mesma, que assumo, simultaneamente, o papel de participante e de objeto da investigação. Trata-se, portanto, de um estudo de natureza autobiográfica, no qual a minha trajetória profissional é tomada como fonte legítima de produção de conhecimento sobre a formação docente e a prática reflexiva.

Ao mobilizar memórias pessoais e institucionais, a pesquisa reconhece que a experiência vivida constitui um campo fecundo de análise, permitindo compreender como os processos de formação continuada e em serviço se materializam no cotidiano

escolar e como são apropriados, ressignificados ou tensionados pelos sujeitos que deles participam.

A narrativa autobiográfica não se limita a um relato descritivo, mas configura-se como um exercício reflexivo, crítico e interpretativo da própria prática profissional. O uso dessas memórias foi conduzido de forma ética e responsável, com atenção à seleção, ao tratamento das informações e à preservação do sigilo e da integridade das instituições envolvidas.

Dessa forma, as experiências relatadas não assumem caráter avaliativo, mas constituem-se como instrumentos de compreensão dos processos formativos, preservando o compromisso ético com os contextos educacionais analisados.

#### **4.4 Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa fundamentam-se na articulação entre análise documental, narrativa autobiográfica e autoavaliação das práticas profissionais, compreendidas como fontes complementares para a interpretação dos sentidos atribuídos à formação continuada e em serviço no contexto da alfabetização.

##### **a) Análise documental**

O corpus documental incluiu legislações educacionais, diretrizes curriculares nacionais, documentos orientadores do Ministério da Educação, materiais de programas formativos e registros institucionais das redes públicas de ensino. A seleção considerou critérios de pertinência temporal e temática, em consonância com os objetivos da pesquisa.

##### **b) Narrativa autobiográfica**

A narrativa autobiográfica foi construída a partir da escrita reflexiva da trajetória profissional da pesquisadora, contemplando experiências vividas na docência e na participação em processos de formação continuada.

Aqui, as narrativas foram produzidas ao longo do processo investigativo, de forma intencional e retrospectiva, orientadas pelos objetivos da pesquisa. Foram considerados episódios significativos para a compreensão

dos desafios enfrentados, das aprendizagens construídas e das ressignificações da prática pedagógica ao longo do tempo.

Estudos de natureza autobiográfica, como os desenvolvidos por Mortatti (2019) e Nicochelli e Di Giorgi (2021), reforçam a pertinência dessa abordagem ao demonstrar que a análise da própria trajetória docente possibilita compreender as relações entre políticas educacionais, formação continuada e prática pedagógica em contextos reais de atuação. Nesse sentido, as narrativas e os documentos são compreendidos como fontes complementares, cuja articulação sustenta o processo de análise dos dados apresentado na seção seguinte.

### **c) Autoavaliação das práticas profissionais**

A autoavaliação das práticas constituiu um procedimento reflexivo sistemático, orientado por dimensões analíticas como: prática pedagógica na alfabetização, participação em formações continuadas e relação com políticas públicas educacionais.

Esse processo envolveu análise crítica das próprias ações e decisões profissionais, permitindo identificar avanços, limites e tensões ao longo da trajetória docente. A autoavaliação foi articulada às narrativas autobiográficas e à análise documental, configurando-se como instrumento de aprofundamento interpretativo da prática.

Nessa perspectiva, a autoavaliação assume papel central, por favorecer a reflexão sistemática sobre a prática e contribuir para a construção e a ressignificação da identidade profissional, conforme discutido por António Nóvoa (2017; 2024), ao compreender a formação docente como um processo contínuo de reflexão e transformação profissional.

## **4.5 Análise dos dados**

A análise dos dados desta pesquisa assumiu caráter qualitativo, interpretativo e reflexivo, tendo como foco a compreensão dos sentidos atribuídos à formação continuada e em serviço, bem como às práticas reflexivas construídas ao longo da trajetória profissional da pesquisadora. Os dados provenientes da análise documental, das narrativas autobiográficas e da autoavaliação das práticas foram analisados de

forma articulada, considerando o contexto histórico, institucional e profissional em que se inserem.

A análise do material empírico foi precedida por um movimento de aproximação teórico-metodológica, realizado por meio de levantamento bibliográfico nas bases SciELO e BDTD, a partir de descritores relacionados à formação continuada, prática reflexiva, professor alfabetizador e políticas públicas educacionais. Esse levantamento contribuiu para situar o objeto de estudo no campo científico, evidenciando a recorrência de discussões sobre o desenvolvimento profissional docente e a formação institucionalizada, ao mesmo tempo em que revelou lacunas no que se refere à articulação entre teoria e prática e à experiência do professor alfabetizador na escola pública, reforçando a relevância desta investigação.

#### **4.6 Processo analítico**

O processo de análise foi desenvolvido em etapas inter-relacionadas:

##### **a) Leitura flutuante e exploratória**

Inicialmente, realizou-se uma leitura atenta e reiterada dos documentos institucionais e das narrativas autobiográficas, com o objetivo de apreender o conjunto do material, identificar recorrências, tensões, convergências e singularidades. Essa etapa possibilitou uma aproximação sensível e compreensiva dos dados, respeitando sua complexidade e sua inserção nos contextos em que foram produzidos.

A análise considerou também os achados do levantamento bibliográfico realizado nas bases SciELO e BDTD, que evidenciaram a recorrência de discussões sobre desenvolvimento profissional docente e formação institucionalizada, bem como lacunas relacionadas à articulação entre teoria e prática e à experiência do professor alfabetizador na escola pública. Tais elementos contribuíram para o aprofundamento da compreensão do objeto de estudo e para o fortalecimento de sua relevância científica.

#### **4.7 Considerações éticas**

No que se refere aos aspectos éticos, o presente estudo obteve dispensa de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, por se tratar de uma investigação de natureza autobiográfica, que não envolve a participação direta de seres humanos na

condição de participantes, nem a coleta, o registro ou a análise de dados identificáveis de terceiros.

Ressalta-se, entretanto, que, em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, foram observados os princípios da dignidade da pessoa humana, do respeito à privacidade, da confidencialidade e da responsabilidade no uso das informações, conforme estabelecido pelas normativas vigentes para pesquisas com seres humanos no Brasil.

A investigação foi conduzida em consonância com os princípios de responsabilidade ética na produção científica, assegurando o uso criterioso, responsável e contextualizado das informações mobilizadas.

No que se refere à confidencialidade e à integridade dos dados, as memórias pessoais e institucionais utilizadas ao longo da pesquisa foram tratadas de forma ética e criteriosa, com a adoção de procedimentos que asseguram o anonimato das instituições, dos contextos e das experiências mencionadas, sempre que necessário.

Os dados documentais e narrativos foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, preservando-se sua integridade, fidedignidade e coerência interpretativa. Seu uso ocorreu de maneira respeitosa e responsável, evitando qualquer forma de exposição indevida e garantindo a preservação dos sujeitos e das instituições indiretamente envolvidos nas situações analisadas.

Ademais, ao assumir simultaneamente o papel de sujeito e objeto da investigação, comprometo-me com a ética da autorreflexão crítica, garantindo que as narrativas autobiográficas não configurem exposição sensível indevida, mas se constituam como um exercício analítico fundamentado e eticamente orientado, em conformidade com os princípios da pesquisa qualitativa no campo educacional.

## 5 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para fins de análise e discussão, os sentidos atribuídos à formação continuada ao longo da minha trajetória docente foram organizados a partir de uma perspectiva temporal e processual, articulando diferentes momentos formativos e profissionais. Essa organização não pressupõe uma linearidade rígida, mas busca evidenciar movimentos de continuidade, ruptura e ressignificação que atravessam a constituição da identidade docente.

Assim, a análise estrutura-se em eixos que contemplam: (i) a formação docente em sua relação com a prática reflexiva e as condições materiais de trabalho, evidenciando as tensões entre discursos formativos, políticas públicas e a realidade da sala de aula; (ii) a prática reflexiva como dimensão constitutiva do desenvolvimento profissional docente, construída na articulação entre experiência, reflexão e formação continuada; e (iii) o papel da gestão escolar na mediação dos processos formativos, considerando seus impactos na efetivação das propostas de formação no contexto institucional.

Esses eixos dialogam, de forma transversal, com o aporte teórico que fundamenta a pesquisa, especialmente com contribuições de Dermeval Saviani, Paulo Freire e António Nóvoa, entre outros autores que problematizam a formação docente em sua dimensão histórica, crítica e reflexiva. Dialogam ainda com os marcos legais e as políticas públicas voltadas à formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) no Brasil, os quais serão aprofundados nos capítulos 6 e 7, respectivamente.

Por fim, destaca-se que cada eixo incorpora problematizações emergentes do cotidiano escolar, bem como um exercício de análise de natureza autobiográfica, no qual as reflexões produzidas a partir da experiência docente dão origem a interpretações críticas sobre os processos formativos vivenciados.

Essa organização possibilita compreender a formação continuada como um processo histórico, situado e atravessado pelas configurações institucionais do trabalho docente, evidenciando suas tensões, limites e potencialidades no contexto da escola pública.

### **5.1 Formação docente, prática reflexiva e condições materiais de trabalho: tensões entre discurso, políticas públicas e realidade da sala de aula**

Minha formação inicial no CEFAM (curso profissionalizante de nível médio voltado à formação de professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental) configurou-se como um marco fundante da trajetória docente, ao oferecer uma experiência formativa integral, pautada na articulação sistemática entre teoria e prática. As disciplinas pedagógicas, associadas às atividades práticas de metodologia, possibilitaram compreender como os referenciais teóricos se materializam na ação docente, favorecendo uma aproximação concreta entre conhecimento acadêmico e exercício profissional.

Somam-se a esse processo as vivências culturais e pedagógicas como viagens de estudo, visitas a museus, experiências em espaços ambientais, contato com comunidades indígenas, atividades teatrais e dramatizações que ampliaram significativamente o repertório formativo e contribuíram para uma concepção de educação que reconhece as dimensões cultural, afetiva e estética como constitutivas do processo educativo. Essas experiências, inscritas na memória profissional, deixaram marcas duradouras na prática docente, evidenciando que formações iniciais contextualizadas e experienciadas produzem impactos que extrapolam o tempo institucional da escolarização.

O estágio supervisionado em escolas públicas intensificou o contato com a realidade educacional e constituiu-se como espaço privilegiado de problematização da prática. As observações realizadas suscitaram questionamentos acerca da organização da sala de aula, do uso de recursos pedagógicos, do estímulo à reflexão dos alunos e da rigidez dos materiais didáticos previamente definidos. Tais inquietações foram retomadas nos espaços formativos, configurando um movimento contínuo de aproximação e distanciamento entre teoria e prática.

Esse movimento evidencia a emergência de uma postura reflexiva diante da ação docente, aproximando-se da noção de reflexão na ação proposta por Donald Schön (2000), segundo a qual o desenvolvimento profissional se constrói na análise crítica das situações vividas e na capacidade de reinterpretar a prática à luz da experiência.

Com o ingresso na graduação em Pedagogia, emergiu um contraste significativo entre a formação vivencial anteriormente experimentada e uma

abordagem predominantemente teórica. A distância percebida entre os conteúdos acadêmicos e a realidade da sala de aula revelou uma lacuna formativa compartilhada por outros estudantes, reforçando a compreensão de que a formação docente, quando dissociada das condições reais do trabalho pedagógico, tende a produzir discursos prescritivos pouco frutíferos para o enfrentamento dos desafios cotidianos da docência.

Essa constatação converge com Maurice Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes se constituem na articulação entre conhecimentos teóricos e saberes da experiência, e com José Carlos Libâneo (2013), ao defender a indissociabilidade entre teoria e prática como condição para a profissionalização docente.

O investimento contínuo em cursos de pós-graduação evidencia um movimento intencional de formação continuada orientado pelas demandas concretas da prática escolar. As especializações em Psicopedagogia, Educação Musical, Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva e Supervisão Escolar ampliaram os horizontes teóricos e metodológicos, possibilitando uma atuação mais sensível à diversidade, às dificuldades de aprendizagem e às dimensões da gestão pedagógica.

Nesse percurso, a formação continuada assume o sentido de aprofundamento profissional e de fortalecimento da prática, não como acúmulo de títulos, mas como resposta reflexiva às exigências impostas pelas configurações institucionais do trabalho docente.

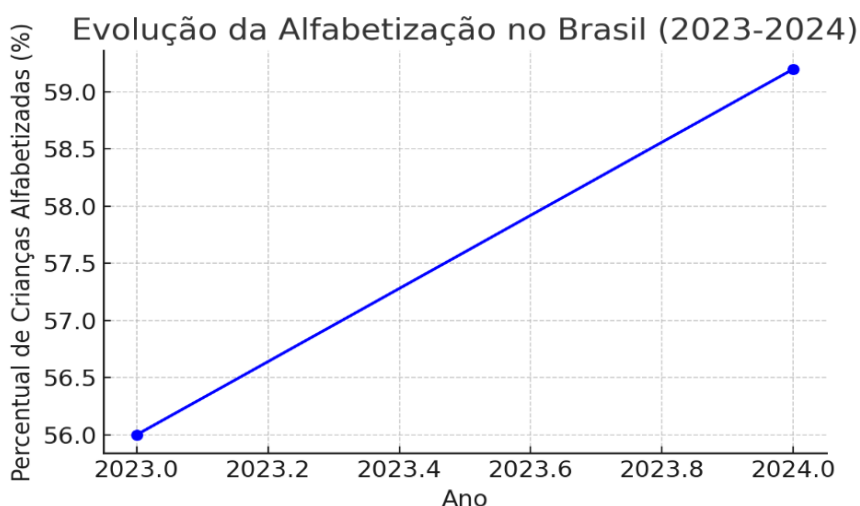
O início da atuação profissional no Ensino Fundamental explicitou, de forma contundente, o descompasso entre os discursos formativos e a complexidade da realidade escolar. Turmas numerosas, defasagens de aprendizagem, demandas socioemocionais e baixa participação das famílias passaram a exigir da professora iniciante competências que extrapolavam o domínio dos conteúdos curriculares, evidenciando os limites da formação quando não acompanhada de condições materiais adequadas, acompanhamento pedagógico sistemático e políticas de formação continuada efetivas.

Esse cenário ganha maior densidade quando analisado à luz dos dados do Indicador Criança Alfabetizada, segundo os quais 59,2% das crianças brasileiras concluíram o 2º ano do Ensino Fundamental plenamente alfabetizadas (INEP, 2024). Embora esse dado represente avanço em relação a anos anteriores, revela que uma parcela significativa dos estudantes ainda não atinge as competências básicas

esperadas, evidenciando as fragilidades das políticas públicas quando desarticuladas das condições concretas de trabalho docente e da realidade vivida nas escolas públicas.

A fim de compreender a dinâmica da alfabetização no Brasil ao longo do período analisado, o gráfico a seguir apresenta a evolução do percentual de crianças alfabetizadas entre 2021 e 2024, permitindo observar tendências temporais e possíveis efeitos de políticas educacionais implementadas no contexto pós-pandêmico. Essa análise contribui para a compreensão dos avanços e dos limites que ainda caracterizam o cenário nacional.

Gráfico 1 – Evolução da alfabetização no Brasil (2023-2024)



Fonte: INEP (2024).

O gráfico evidencia uma evolução positiva na taxa de alfabetização no Brasil entre 2021 e 2024, com aumento contínuo de 56,5% para aproximadamente 59%. Essa trajetória ascendente, caracterizada por avanços anuais graduais — de 56,5% em 2021 para 57,0% em 2022, 57,5% em 2023 e 58,0% em 2024 —, sugere os possíveis impactos de políticas educacionais implementadas no período pós-pandemia, como programas de recomposição das aprendizagens e investimentos em infraestrutura escolar.

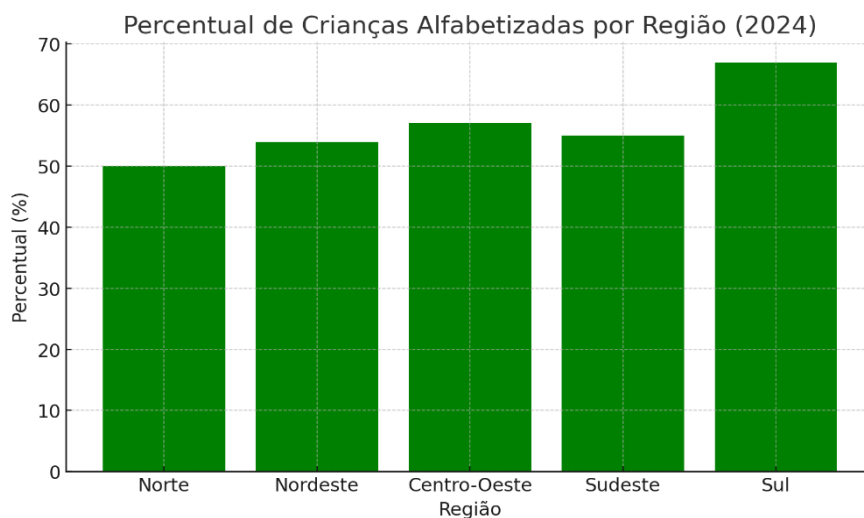
No entanto, ainda que se observe essa melhoria, os dados indicam que a alfabetização plena não foi universalizada, o que reforça a necessidade de

manutenção e ampliação de políticas públicas voltadas à equidade, especialmente no enfrentamento das desigualdades regionais e socioeconômicas.

Nesse sentido, os resultados dialogam com as discussões de Dermeval Saviani e Paulo Freire, ao evidenciarem que a garantia do direito à alfabetização exige não apenas políticas de acesso, mas também condições materiais e pedagógicas que assegurem a qualidade da aprendizagem, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Na sequência, o gráfico apresenta a distribuição do percentual de crianças alfabetizadas por regiões brasileiras no ano de 2024, evidenciando desigualdades territoriais presentes no país. A análise regional permite problematizar como as condições socioeconômicas, políticas e estruturais influenciam os resultados educacionais, revelando distintos níveis de acesso e garantia do direito à alfabetização entre as regiões.

Gráfico 2 - Percentual de crianças alfabetizadas por região (2024)



Fonte: INEP, 2024

Fonte: INEP (2024).

O gráfico de colunas evidencia desigualdades territoriais persistentes no Brasil. Observa-se que a Região Sul apresenta o melhor desempenho, sendo a única a ultrapassar a marca de 60%, o que a posiciona como referência no contexto analisado. As regiões Centro-Oeste e Sudeste situam-se em um patamar

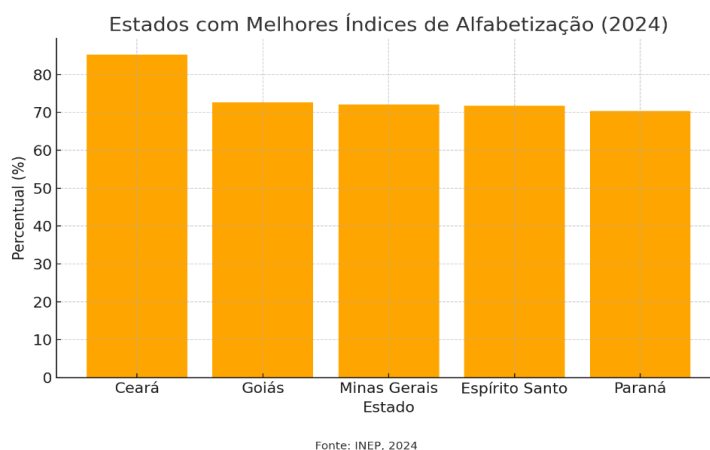
intermediário, com índices próximos entre si, variando entre aproximadamente 55% e 57%.

Por sua vez, as regiões Norte e Nordeste apresentam os menores percentuais, com destaque para a Região Norte, que ocupa a posição mais baixa na distribuição, com índices próximos a 50%. Esse cenário evidencia que, embora haja certa aproximação entre os indicadores das regiões mais desenvolvidas economicamente, persistem desigualdades significativas no acesso e na efetivação do direito à alfabetização, sobretudo nas regiões historicamente marcadas por maiores vulnerabilidades sociais.

Essa configuração territorial revela que as políticas educacionais, quando não articuladas a estratégias de equidade e a investimentos estruturais mais consistentes, tendem a reproduzir desigualdades já existentes. Assim, os dados reforçam a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades regionais e assegurem condições efetivas para a alfabetização, em consonância com a concepção de educação como direito social e responsabilidade do Estado.

Por fim, o gráfico apresenta o desempenho dos estados com os melhores índices de alfabetização em 2024, possibilitando uma análise mais específica das experiências estaduais que se destacam no contexto nacional. Esse recorte analítico evidencia iniciativas exitosas e permite contrastá-las com a heterogeneidade dos resultados entre as unidades federativas, contribuindo para a compreensão das estratégias que têm impactado positivamente os indicadores educacionais.

Gráfico 3 – Estados com melhores índices de alfabetização (2024)



Fonte: INEP (2024).

A análise da performance por unidade federativa evidencia que o Ceará ocupa posição de destaque no cenário nacional, apresentando um índice de alfabetização superior a 80%, o que o distancia significativamente dos demais estados presentes no ranking. Esse desempenho sugere a consolidação de políticas educacionais estruturadas e de longo prazo, frequentemente associadas ao regime de colaboração entre estado e municípios, com ênfase em programas voltados à alfabetização na idade adequada.

Na sequência, observa-se maior homogeneidade entre os estados de Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo e Paraná, cujos percentuais se situam na faixa dos 70%. Esses resultados indicam a presença de iniciativas consistentes em diferentes regiões do país, embora ainda não suficientes para alcançar os patamares mais elevados observados no caso cearense.

Essa configuração evidencia que, apesar da existência de experiências exitosas no âmbito estadual, a efetividade das políticas de alfabetização não se distribui de forma equânime no território brasileiro, revelando desafios estruturais relacionados às desigualdades regionais, à capacidade de implementação das políticas públicas e às condições concretas de funcionamento das redes de ensino.

Nesse sentido, o destaque do Ceará dialoga com a literatura que analisa programas como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), frequentemente apontado como referência na articulação entre formação docente, gestão educacional e avaliação externa, o que contribui para a elevação dos indicadores educacionais no estado.

A análise conjunta dos três gráficos permite compreender a alfabetização no Brasil a partir de uma perspectiva articulada entre dimensões temporal, territorial e institucional. A evolução positiva observada ao longo do período evidencia avanços graduais, possivelmente relacionados a políticas educacionais implementadas no contexto pós-pandêmico; contudo, esses avanços ainda não se traduzem na universalização da alfabetização.

A análise regional revela a persistência de desigualdades territoriais significativas, indicando que as condições socioeconômicas, políticas e estruturais impactam diretamente os resultados educacionais. Já a análise por unidades federativas evidencia a existência de experiências exitosas, como o caso do Ceará, ao mesmo tempo em que explicita a heterogeneidade dos indicadores entre os estados.

Nesse conjunto, os dados evidenciam que os avanços na alfabetização, embora relevantes, ocorrem de forma desigual e não homogênea, reforçando a necessidade de políticas públicas que articulem acesso, permanência e qualidade da aprendizagem em uma perspectiva de equidade. Assim, os gráficos analisados não apenas descrevem o cenário atual da alfabetização no país, mas também contribuem para a compreensão crítica das limitações e potencialidades das políticas educacionais, reafirmando a alfabetização como direito social e como compromisso do Estado na redução das desigualdades educacionais.

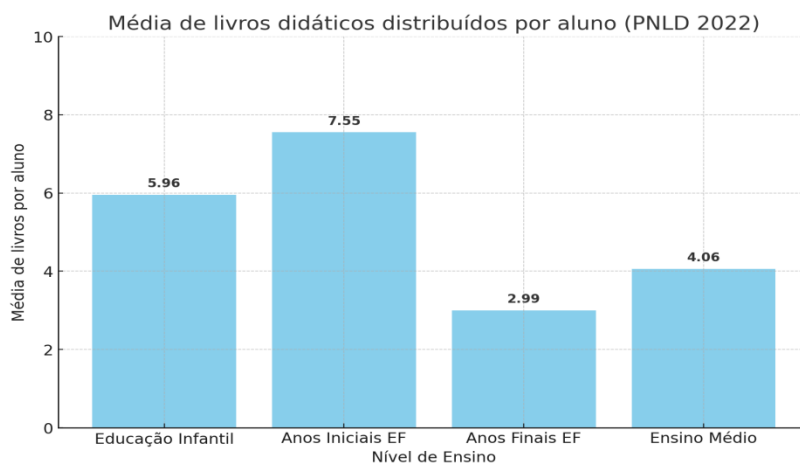
Nesse contexto, observa-se uma contradição entre o avanço normativo das políticas de alfabetização como: o PNAIC, o Programa Tempo de Aprender e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; e sua efetivação no cotidiano escolar. A profusão de materiais didáticos, exemplificada pela distribuição de múltiplos livros por aluno no âmbito do PNLD, revela uma lógica quantitativa que nem sempre dialoga com as necessidades concretas da sala de aula.

Cumprе ressaltar que a crítica aqui não se dirige à qualidade pedagógica dos livros, mas ao excesso e à lógica de produção e distribuição que orienta essas políticas, contribuindo para a fragmentação do tempo pedagógico e para a intensificação do trabalho docente.

Dando continuidade à análise dos dados, passa-se, neste momento, a uma abordagem mais específica acerca das políticas de distribuição de materiais didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Essa mudança de foco permite aprofundar a compreensão sobre as condições materiais que sustentam o trabalho pedagógico nas escolas públicas, articulando os dados anteriormente analisados com a dimensão concreta dos recursos disponíveis para a prática docente.

O primeiro gráfico apresenta a distribuição per capita de livros didáticos fornecidos pelo PNLD no ano de 2022, segmentada por nível de ensino. A análise tem como objetivo observar como o suporte pedagógico físico é distribuído entre a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, evidenciando as etapas que recebem maior volume de material por estudante.

Gráfico 4 - Média de livros didáticos distribuídos por aluno (PNLD 2022)



Fonte: PNLD/FNDE, 2022

Fonte: FNDE (2024).

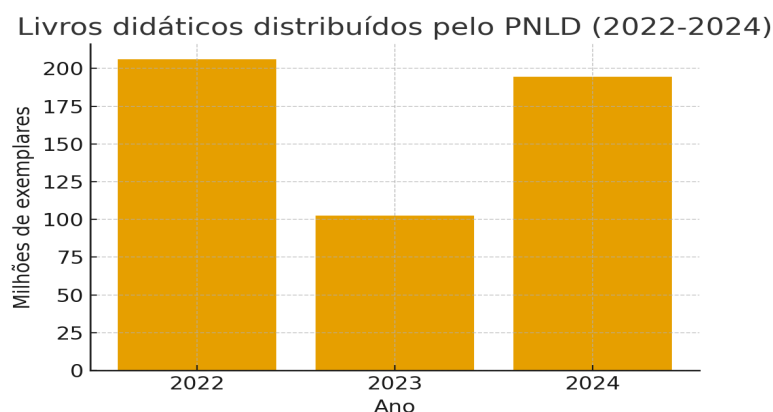
A análise do gráfico evidencia uma distribuição desigual de materiais didáticos entre as diferentes etapas da educação básica no ano de 2023. Observa-se que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental concentram a maior média de livros por estudante (aproximadamente 7,5), seguidos pela Educação Infantil, enquanto os Anos Finais apresentam o menor índice (cerca de 3,1). Tal configuração sugere uma priorização da alocação de recursos pedagógicos impressos nas etapas iniciais do processo de escolarização, especialmente aquelas vinculadas à alfabetização e ao letramento emergente, em detrimento das etapas subsequentes.

Essa assimetria na distribuição pode ser compreendida à luz das políticas educacionais que historicamente concentram esforços na alfabetização inicial, ainda que, na prática, não assegurem a continuidade e a consolidação das aprendizagens nos anos posteriores. Nesse sentido, os dados evidenciam não apenas uma organização técnica do programa, mas também uma escolha política que revela a forma como o Estado prioriza determinadas etapas da escolarização. Tal configuração suscita questionamentos acerca da suficiência e da equidade na distribuição de recursos, especialmente quando se considera a necessidade de garantir condições materiais adequadas ao longo de toda a trajetória escolar.

Neste segundo gráfico, o foco recai sobre a evolução temporal da distribuição de exemplares entre os anos de 2022 e 2024. A representação em milhões de livros permite identificar variações anuais na demanda e no alcance do programa,

destacando oscilações no volume total de materiais distribuídos às instituições de ensino brasileiras ao longo do triênio.

Gráfico 5 – Livros didáticos distribuídos pelo PNLD (2022-2024)



Fonte: FNDE (2024).

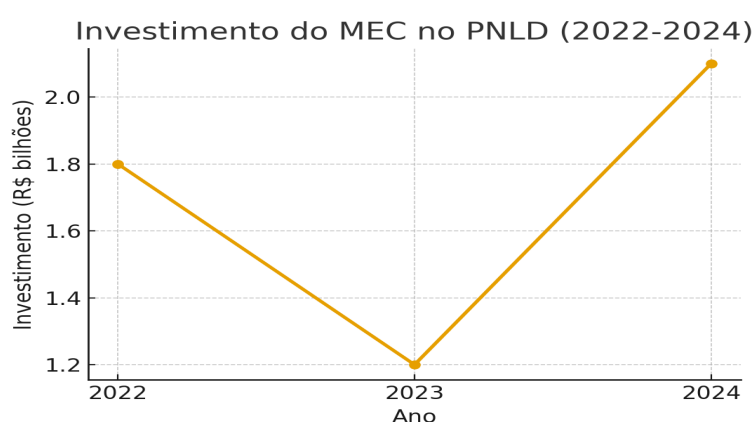
O gráfico evidencia uma variação significativa no volume de exemplares distribuídos ao longo do período analisado, com destaque para a expressiva redução observada no ano de 2023, seguida de uma retomada em 2024. Enquanto os anos de 2022 e 2024 apresentam volumes elevados e relativamente próximos na ordem de centenas de milhões de exemplares, 2023 se destaca como um ponto de inflexão, com redução substancial no quantitativo de materiais distribuídos.

Esse comportamento está relacionado à própria dinâmica estrutural do PNLD, que opera em ciclos plurianuais, nos quais a distribuição integral de determinados componentes ocorre de forma escalonada, alternando entre anos de maior e menor volume. No entanto, para além da explicação técnica, esses dados revelam implicações importantes para o cotidiano escolar, uma vez que a instabilidade no fornecimento de materiais pode impactar diretamente o planejamento pedagógico, a continuidade das práticas docentes e o acesso dos estudantes aos recursos didáticos.

Dessa forma, a oscilação observada não deve ser compreendida apenas como uma característica operacional do programa, mas como um elemento que incide concretamente sobre a organização do trabalho pedagógico, evidenciando a necessidade de políticas mais estáveis e previsíveis no que se refere à provisão de materiais didáticos.

Por fim, o terceiro gráfico apresenta a trajetória financeira e orçamentária do Ministério da Educação (MEC) destinada ao PNLD no mesmo período. Ao representar o investimento em bilhões de reais, o gráfico permite analisar a relação entre os recursos financeiros aplicados e a capacidade de execução do programa, evidenciando tendências de retração ou expansão nos aportes governamentais voltados à educação básica.

Gráfico 6 – Investimento do MEC no PNLD



Fonte: Brasil (2024).

O gráfico demonstra que o investimento do Ministério da Educação (MEC) no PNLD acompanha, de maneira geral, a variação no volume de materiais distribuídos, com oscilações significativas ao longo do período analisado. Após uma retração em 2023, quando os investimentos atingem aproximadamente R\$ 1,2 bilhão, observa-se uma retomada expressiva em 2024, culminando no maior aporte da série, em torno de R\$ 2,1 bilhões. Esse movimento sugere não apenas a correlação entre investimento financeiro e volume de distribuição, mas também possíveis reconfigurações na composição e no escopo do programa, incluindo fatores como custos logísticos, ampliação da cobertura e incorporação de novos tipos de materiais didáticos.

Contudo, a análise desses dados indica que o aumento dos investimentos não implica, necessariamente, melhoria qualitativa das condições de ensino, nem tampouco a efetivação de práticas pedagógicas mais consistentes. Nesse sentido, a dinâmica observada revela a predominância de uma lógica quantitativa na organização das políticas públicas de material didático, na qual o volume de

investimento e de distribuição assume centralidade, em detrimento de uma avaliação mais aprofundada sobre os impactos pedagógicos e a adequação dos recursos às necessidades concretas das escolas.

A análise integrada dos dados permite compreender o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a partir de uma lógica de organização cíclica, na qual o fluxo de recursos financeiros e materiais é condicionado pelas diferentes etapas do processo de escolarização. A disparidade na média de livros por aluno evidencia uma maior concentração de materiais nas etapas iniciais, especialmente na alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em contraste com a menor disponibilidade observada nos anos finais. Tal configuração, embora coerente com a centralidade atribuída ao letramento inicial, suscita questionamentos acerca da continuidade e da suficiência das condições materiais ao longo da trajetória escolar.

A oscilação observada no volume de distribuição e no aporte financeiro ao longo do período analisado evidencia a dinâmica plurianual do programa, marcada pela alternância entre anos de reposição integral e anos de manutenção. Ainda que essa lógica responda a critérios operacionais, seus efeitos incidem diretamente sobre a regularidade do acesso aos materiais didáticos nas redes de ensino, podendo produzir descontinuidades no suporte pedagógico oferecido às escolas.

Por fim, o aumento do investimento em 2024, em paralelo à ampliação do volume de exemplares distribuídos, indica uma expansão dos recursos destinados ao programa, possivelmente associada à diversificação dos materiais ofertados. No entanto, esse crescimento quantitativo não permite, por si só, inferir melhorias na apropriação pedagógica desses recursos, tampouco sua efetiva articulação com as condições concretas do trabalho docente.

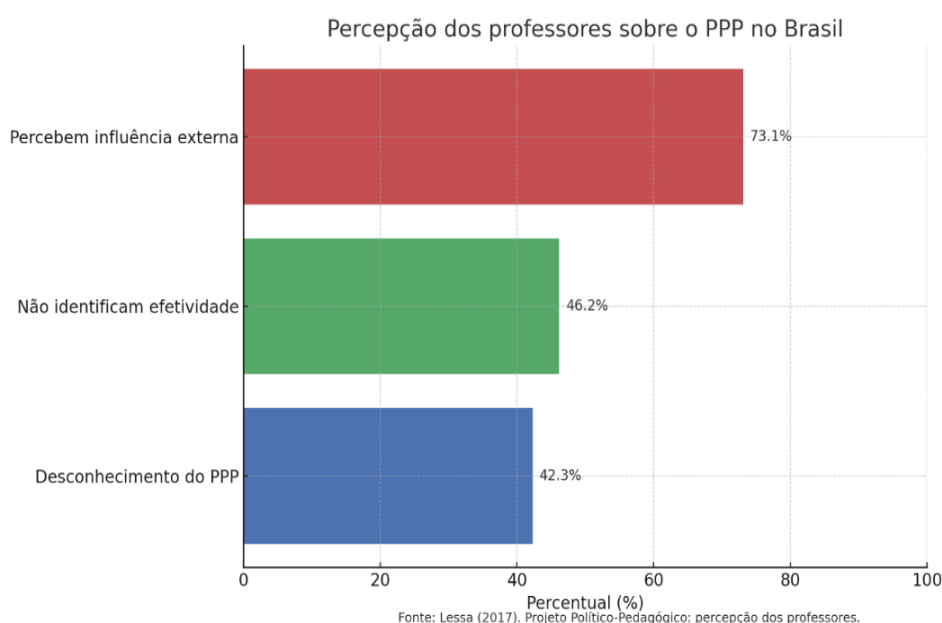
Dessa forma, os dados analisados evidenciam que o PNLD desempenha papel relevante na provisão de materiais didáticos, ao mesmo tempo em que revelam limites estruturais relacionados à distribuição, à regularidade e à efetividade de uso desses recursos, reforçando a necessidade de problematizar a relação entre políticas públicas, condições de trabalho docente e garantia do direito à educação.

Para além da análise dos indicadores quantitativos, torna-se necessário problematizar as implicações dessas políticas no cotidiano do trabalho docente e na organização da escola, especialmente no que se refere aos modos de construção coletiva e à efetivação dos instrumentos de gestão pedagógica.

O gráfico a seguir apresenta uma síntese analítica acerca da percepção de professores sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), evidenciando fatores que influenciam sua efetivação no cotidiano escolar. A análise dos dados sugere que a eficácia do PPP como instrumento de autonomia e identidade institucional encontra-se diretamente condicionada ao nível de engajamento e de compreensão dos educadores. Observa-se que a percepção docente é significativamente impactada por influências externas, ao passo que elementos como o desconhecimento e a baixa identificação com a efetividade do projeto indicam limites relevantes em sua apropriação pelos sujeitos escolares. Tais evidências dialogam com as discussões desenvolvidas por Lessa (2017), ao apontarem que a construção e a consolidação do PPP dependem não apenas de sua formalização institucional, mas, sobretudo, do envolvimento efetivo dos profissionais da educação, de processos formativos contínuos e da constituição de espaços coletivos de participação e reflexão no interior da escola.

Os índices indicam que a percepção docente é fortemente impactada por influências externas (73,1%), enquanto fatores como o desconhecimento (42,1%) e a baixa identificação com a efetividade do projeto (45,2%) evidenciam limites significativos na sua apropriação pelos sujeitos escolares.

Gráfico 7 - Percepção dos professores sobre o PPP no Brasil



Fonte: Lessa (2017).

Esse cenário evidencia que a fragilização do PPP não se restringe ao plano das disposições individuais dos professores, mas se inscreve em um conjunto mais amplo de determinações institucionais e organizacionais que dificultam sua construção coletiva e sua utilização como instrumento orientador das práticas pedagógicas.

Além das demandas curriculares, o professor é constantemente interpelado por exigências institucionais que extrapolam o ensino propriamente dito, tais como a organização de eventos escolares, datas comemorativas, mostras pedagógicas e o cumprimento de atividades administrativas. Embora frequentemente justificadas como estratégias de enriquecimento curricular, tais demandas tendem a deslocar a centralidade da alfabetização em sua dimensão crítica, significativa e formativa. O acúmulo de atribuições compromete o tempo destinado ao planejamento, à reflexão e à qualificação da prática pedagógica. Conforme destaca Freire (1996), a docência se constrói na relação entre ação e reflexão; contudo, essa perspectiva pressupõe condições concretas de trabalho que assegurem tempo pedagógico e autonomia profissional, aspectos que nem sempre se materializam no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a intensificação das demandas institucionais pode ser compreendida como expressão de uma lógica de organização do trabalho docente que amplia responsabilidades sem garantir as condições necessárias para sua realização, contribuindo para a fragmentação do tempo pedagógico e para o enfraquecimento de práticas formativas mais consistentes.

No contexto da Educação Infantil, evidenciam-se tensões relacionadas à compreensão do papel do professor, especialmente no que se refere à indissociabilidade entre cuidado e educação. As concepções fragmentadas presentes nas práticas cotidianas revelam a persistência de visões reducionistas sobre o trabalho docente nessa etapa, reforçando a necessidade de uma formação específica e contínua. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) reconhecem o cuidado como dimensão constitutiva da ação pedagógica, articulada às interações e às brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho educativo.

A análise dessas tensões indica que a fragmentação entre cuidado e educação não se sustenta apenas no plano das concepções, mas está relacionada a condições institucionais e formativas que historicamente secundarizam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, reforçando a necessidade de políticas que reconheçam essa etapa como espaço legítimo de produção de conhecimento.

A atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por sua vez, atribui novos sentidos à prática docente ao evidenciar a centralidade do diálogo, da escuta e da valorização dos saberes construídos ao longo das trajetórias de vida dos estudantes. A urgência no aprender tensiona as práticas pedagógicas e exige do professor uma postura ética e contextualizada, reafirmando a concepção freireana de educação como prática dialógica e emancipadora.

Essas dimensões do trabalho docente articulam-se aos desafios relacionados à organização e à efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A pesquisa de Sanches (2023) evidencia que, embora existam iniciativas institucionais voltadas à promoção da participação, esta ocorre, em muitos casos, de forma restrita, pontual e predominantemente formal, sem garantir o envolvimento efetivo dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Essa limitação compromete o potencial do PPP como instrumento de gestão democrática, uma vez que esvazia seu caráter coletivo e reduz sua função formativa, contribuindo para que o documento assumira um caráter burocrático, distanciado das práticas pedagógicas.

O estudo evidencia, ainda, que fatores estruturais, como a sobrecarga de trabalho, a escassez de tempo para o trabalho coletivo e a limitação de recursos, impactam diretamente a efetivação do PPP como instrumento orientador das práticas escolares.

Dessa forma, a fragilização do PPP deve ser compreendida à luz das condições concretas de organização do trabalho docente, e não apenas como resultado da falta de engajamento dos sujeitos, evidenciando a necessidade de fortalecimento de espaços institucionais de participação e reflexão coletiva.

## **5.2 A formação continuada em serviço como espaço de prática reflexiva e desenvolvimento profissional docente: limites e potencialidades**

A formação continuada em serviço configura-se como espaço estratégico para o fortalecimento da prática docente, especialmente no campo da alfabetização, ao possibilitar a reflexão coletiva sobre os desafios cotidianos da sala de aula. Embora apresente limites estruturais e pedagógicos como a homogeneização das propostas formativas e o distanciamento em relação às demandas concretas das turmas, esse espaço também abriga potencialidades significativas, sobretudo quando concebido a

partir de perspectivas dialógicas, contextualizadas e sensíveis à diversidade do trabalho docente.

A partir da experiência profissional e da análise crítica dos processos formativos institucionais, compreende-se que uma das principais potencialidades da formação continuada em serviço reside na possibilidade de organização de espaços formativos diferenciados, orientados por demandas específicas dos professores alfabetizadores. No início do ano letivo, é recorrente a presença de docentes recém-formados ou oriundos de outras etapas de ensino, cujas necessidades formativas se apresentam de maneira heterogênea. Nesse contexto, a proposição de grupos focais temáticos emerge como alternativa potente para a estruturação de formações mais situadas, favorecendo a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional docente.

Essa organização possibilita, por exemplo, a constituição de um grupo focal voltado ao trabalho com alfabetizadores e aos desafios relacionados às práticas de leitura e produção textual, permitindo o aprofundamento de questões didáticas diretamente vinculadas ao cotidiano da sala de aula. Paralelamente, outro grupo pode ser organizado com foco na análise e discussão de documentos oficiais e textos teóricos, conforme sistematizado nas Tabelas 4 e 5, favorecendo a articulação entre políticas públicas, fundamentos conceituais e práticas pedagógicas. Tal configuração encontra respaldo na compreensão do grupo focal como “espaço de escuta e construção de saberes, no qual os sujeitos produzem sentidos a partir da partilha de experiências” (Sales; Gracindo, 2018, p. 83), fortalecendo processos formativos ancorados na realidade profissional dos docentes.

Essa diferenciação interna dos espaços formativos tensiona a lógica tradicional de formação continuada baseada em modelos homogêneos e transmissivos, ao deslocar o foco da oferta institucional para as demandas reais dos sujeitos. Tal movimento contribui para ressignificar a formação como prática situada, na qual o conhecimento pedagógico é produzido na interface entre experiência, reflexão e fundamentação teórica.

Assim, a divisão por eixos formativos contribui para superar a lógica de formações generalistas, ampliando a pertinência, a intencionalidade pedagógica e a efetividade das ações de formação continuada.

Tal perspectiva dialoga com as contribuições de Soares (2016; 2017), ao compreender a alfabetização como um processo complexo, marcado por diferentes tempos, ritmos e condições de aprendizagem. Ao afirmar que “alfabetização e

letramento são processos indissociáveis, mas se realizam de modos diversos em práticas concretas de ensino” (Soares, 2017), evidencia-se a necessidade de propostas formativas que considerem as especificidades das turmas, dos conteúdos e das experiências docentes, reforçando a inadequação de modelos formativos padronizados.

No âmbito dos grupos focais voltados à prática alfabetizadora, a análise de casos reais constitui-se como estratégia formativa central, ao possibilitar que os professores compartilhem situações desafiadoras vivenciadas em sala de aula, problematizando coletivamente as dificuldades e construindo encaminhamentos pedagógicos contextualizados, conforme apresentado na Tabela 3.

Ao deslocar o foco da formação da prescrição de métodos para a problematização de situações concretas, essa estratégia contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa por parte do professor, aproximando-se da concepção de docência como prática reflexiva e situada.

A discussão da Base Nacional Comum Curricular, associada a textos clássicos e estudos acadêmicos sobre alfabetização, possibilita a compreensão crítica das orientações curriculares e sua ressignificação à luz das realidades escolares, fortalecendo a prática reflexiva, conforme indicam Pimenta e Ghedin (2010).

Além disso, a vivência de práticas alfabetizadoras, articulada aos diferentes grupos focais, amplia as possibilidades formativas ao integrar ação e reflexão. Atividades como jogos de consciência fonológica, leituras compartilhadas e rodas de reflexão permitem que os professores experimentem metodologias, analisem suas potencialidades e limites e discutam adaptações possíveis aos seus contextos de atuação, em consonância com a compreensão de desenvolvimento profissional defendida por Nóvoa (2009).

Ao considerar o perfil dos professores alfabetizadores, suas trajetórias formativas e os contextos institucionais em que atuam, a organização da formação continuada por meio de grupos focais assume não apenas caráter metodológico, mas formativo. Conforme destaca Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e se constroem na articulação entre formação, experiência e contexto de trabalho. Nesse sentido, a formação continuada em serviço, quando estruturada de forma dialógica e contextualizada, contribui para o fortalecimento da autonomia docente, entendida, à luz de Contreras (2002), como capacidade crítica de interpretar e agir diante das demandas da prática educativa.

Essa compreensão permite deslocar a formação continuada de uma perspectiva instrumental para uma dimensão político-pedagógica, na qual o desenvolvimento profissional docente se articula à construção de práticas comprometidas com a equidade, com a inclusão e com a garantia do direito à aprendizagem.

Tal proposição não se apresenta como modelo prescritivo, mas como contribuição analítica ao debate sobre a formação de professores alfabetizadores, ao evidenciar que a efetividade da formação continuada depende de sua capacidade de dialogar com a complexidade do trabalho docente, com as trajetórias dos professores e com os contextos institucionais da escola pública.

A fim de operacionalizar a discussão acerca da formação continuada ancorada na prática, apresenta-se, a seguir, uma sistematização de análise de casos reais do cotidiano escolar. A Tabela 4 organiza elementos que orientam a investigação coletiva das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, considerando dimensões pedagógicas, contextuais e institucionais. Tal proposta busca subsidiar uma abordagem formativa que ultrapasse a identificação superficial das dificuldades, promovendo a compreensão ampliada dos fatores que incidem sobre o processo de aprendizagem.

#### Quadro 4- Análise de caso real da prática

Sugestão	
Identificação da criança	Nome e escola
Descrição das dificuldades observadas	Dificuldade de relação fonema-grafema  Leitura lenta ou silabada sem compreensão  Desatenção ou baixa motivação durante atividades de leitura e escrita  Insegurança ao se expressar oralmente
Contexto familiar e sociocultural	Quem acompanha a criança em casa?

	<p>Há acesso a livros, revistas, celulares, televisão?</p> <p>A criança frequenta biblioteca ou participa de momentos de leitura fora da escola?</p> <p>Há histórico de dificuldades semelhantes na família?</p>
Histórico pedagógico e intervenções	<p>Relato da professora: estratégias já utilizadas</p> <p>Participação da criança nas atividades: ativa, passiva, resistente?</p> <p>Encaminhamentos pedagógicos anteriores (reforço, atendimento especializado?)</p>
Análise contextual	<p>Após as discussões e reflexões sobre o caso, elaborar ações conjuntas de enfrentamento: encaminhamento especializado? Reforço escolar? Apoio intersetor? É dificuldade ou defasagem?</p>

Fonte: Autora.

A sistematização apresentada evidencia que a análise de dificuldades no processo de alfabetização, quando orientada por múltiplas dimensões pedagógicas, contextuais e institucionais, possibilita superar leituras reducionistas centradas exclusivamente no desempenho individual do estudante. Ao incorporar elementos como o contexto sociocultural, o histórico pedagógico e as estratégias já mobilizadas, a proposta favorece uma compreensão mais ampla e situada das dificuldades de aprendizagem. Tal abordagem desloca o foco da responsabilização do aluno para a construção coletiva de alternativas pedagógicas, reforçando o caráter investigativo e formativo da prática docente.

Na sequência, o quadro 5 apresenta sugestões de leitura e debate de documentos oficiais e produções teóricas relevantes para o campo da alfabetização.

Essa organização tem como objetivo fortalecer a articulação entre fundamentos conceituais, diretrizes normativas e práticas pedagógicas, favorecendo processos formativos que não se restrinjam à dimensão técnica, mas que incorporem a análise crítica das políticas educacionais e das concepções de ensino que orientam o trabalho docente.

Quadro 5 - Leitura e debate de documentos oficiais

Tipo de documento	Sugestão de abordagem
Documento: BNCC	Discutir as competências específicas de Língua portuguesa para os anos iniciais, com foco na alfabetização e letramento
Texto teórico clássico de: SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros (2004)	Compreender a diferença entre alfabetização e letramento e suas implicações para o ensino.
PPP da unidade escolar	Leitura coletiva e periódica de trechos do PPP, seguida da problematização de situações concretas da escola, visando analisar a coerência entre o documento, as práticas pedagógicas e os desafios do cotidiano escolar.
Artigo acadêmico de: MORTATTI, Maria do Rosário. História dos métodos de alfabetização no Brasil	Debater métodos de alfabetização e como eles influenciam a prática docente.
Articulação teoria x prática	Fechamento das discussões e reflexões sobre a prática docente no contexto da alfabetização

Fonte: A autora.

A organização dos eixos de leitura e debate evidencia a centralidade da

articulação entre teoria, política educacional e prática pedagógica nos processos de formação continuada. Ao integrar documentos normativos, produções teóricas e o próprio Projeto Político-Pedagógico da escola, a proposta contribui para a construção de uma leitura crítica das orientações curriculares, evitando sua apropriação acrítica ou meramente instrumental. Nesse sentido, a formação docente deixa de se restringir à aplicação de diretrizes e passa a constituir-se como espaço de problematização e ressignificação das políticas educacionais no contexto concreto da escola.

Por fim, a quadro 6 sistematiza propostas de vivências práticas voltadas ao trabalho com a alfabetização, articulando atividades pedagógicas, objetivos formativos e referenciais teóricos. A inclusão dessas experiências no contexto da formação continuada busca promover a integração entre ação e reflexão, possibilitando que os professores experimentem, analisem e ressignifiquem estratégias didáticas à luz de seus contextos de atuação.

Quadro 6 - Vivência de prática alfabetizadora- sugestões

Tipo de atividade	Descrição	Objetivo	Base teórica
Consciência fonológica	Jogo da primeira letra: identificar o som inicial de palavras a partir de imagens	Desenvolver percepção fonêmica e reconhecimento de fonemas	Morais (1995); Soares (2004)
Roda de reflexão	Debate após cada atividade: observações, aplicabilidade e adaptações	Promover reflexão crítica e compartilhamento de experiências	Nóvoa (2009)
Leitura compartilhada	Em círculo escolher um gênero textual e selecionar trecho para leitura	Desenvolver compreensão leitora e escuta ativa	Soares (2016)

Fonte: A autora.

As propostas de vivências práticas evidenciam a potência formativa da articulação entre experimentação pedagógica e reflexão coletiva. Ao possibilitar que

os professores vivenciem, analisem e adaptem estratégias didáticas, a formação continuada aproxima-se de uma perspectiva de desenvolvimento profissional ancorada na prática, na qual o conhecimento pedagógico é construído na relação entre ação e reflexão. Tal dinâmica contribui para o fortalecimento da autonomia docente e para a construção de práticas mais conscientes, intencionais e contextualizadas no campo da alfabetização.

Assim, as propostas de vivências práticas evidenciam a potência formativa da articulação entre experimentação pedagógica e reflexão coletiva. Ao possibilitar que os professores vivenciem, analisem e adaptem estratégias didáticas, a formação continuada aproxima-se de uma perspectiva de desenvolvimento profissional ancorada na prática, na qual o conhecimento pedagógico é construído na relação entre ação e reflexão. Tal dinâmica contribui para o fortalecimento da autonomia docente e para a construção de práticas mais conscientes, intencionais e contextualizadas no campo da alfabetização.

### **5.3 O papel da gestão e das políticas na mediação da formação**

A experiência no exercício de funções de gestão escolar permite apreender a complexidade dos processos formativos e das múltiplas dimensões que permeiam o trabalho docente. Como observa Libâneo (2013, p. 45), “a gestão escolar não se limita à administração de recursos; ela exige articulação entre os aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais, de modo a garantir a efetividade dos processos educativos”. Ao assumir responsabilidades que extrapolam a sala de aula, evidencia-se que a prática pedagógica está condicionada pelas condições institucionais, pelas políticas educacionais e pelas formas de organização da escola.

A atuação do gestor escolar evidencia que sua qualificação não se restringe ao domínio técnico-administrativo, mas envolve a capacidade de compreender e intervir nas condições que estruturam o trabalho pedagógico. Nesse sentido, como destaca Saviani (2005, p. 87), “a prática educativa se constitui na relação entre condições objetivas e ação pedagógica consciente”, o que implica reconhecer que a formação do gestor e do corpo docente é inseparável da realidade institucional em que se insere. Assim, a formação continuada assume papel estratégico, consolidando-se como espaço de estudo, reflexão e troca de experiências, favorecendo a

construção compartilhada de saberes e a consolidação de práticas pedagógicas coletivas (Nóvoa, 1992).

A intersectorialidade, ao articular os campos da educação, da saúde e da assistência social, configura-se como dimensão estratégica de apoio ao trabalho escolar, na medida em que possibilita a integração de políticas públicas no enfrentamento de demandas complexas e na promoção do atendimento integral aos estudantes (Carvalho, 2010).

Entretanto, no plano empírico, observa-se que a escola tem assumido uma sobrecarga significativa diante de demandas sociais que extrapolam sua função pedagógica, envolvendo não apenas questões relacionadas à aprendizagem, mas também aspectos do desenvolvimento infantil e do apoio socioemocional dos estudantes.

Tal cenário evidencia uma tensão estrutural: ao mesmo tempo em que se amplia o escopo de atuação da escola, nem sempre se ampliam, na mesma proporção, as condições institucionais e intersectoriais necessárias para sustentar essas demandas, o que impacta diretamente a organização do trabalho docente e os processos formativos.

Nesse contexto, políticas públicas que promovam a articulação intersectorial fortalecem o papel da gestão como mediadora entre as determinações normativas e as necessidades concretas do coletivo escolar, oferecendo condições para que a instituição cumpra sua função educativa de forma mais integrada e eficaz.

Nesse cenário, o gestor atua no cruzamento entre a exigência de cumprimento das diretrizes normativas e o compromisso ético-pedagógico de criar condições para que a formação continuada dialogue com as demandas reais da escola. Saviani (2008, p. 31) afirma que “as políticas educacionais e as formas de organização escolar não são neutras, mas expressam projetos de sociedade que moldam diretamente a atuação docente”. Essa mediação exige sensibilidade institucional, escuta qualificada, capacidade de negociação e compreensão de que a prática pedagógica está inserida em um conjunto de determinações estruturais que transcendem a ação individual (Libâneo, 2013).

As reflexões de Nóvoa (2009, p. 78) reforçam essa perspectiva ao afirmar que “a escola constitui um espaço privilegiado de formação docente, no qual o coletivo atua como produtor de saberes profissionais”. Assim, a gestão escolar, quando articulada a políticas públicas consistentes e a ações intersectoriais, pode potencializar

a formação docente como processo dinâmico, situado e coletivo, integrando teoria, prática e experiências do cotidiano escolar.

Dessa forma, a mediação exercida pela gestão escolar não se limita à implementação de políticas, mas envolve a produção de condições institucionais que possibilitem a resignificação dessas políticas no cotidiano da escola. Ao atuar nesse entrecruzamento entre norma e prática, a gestão assume papel central na construção de processos formativos mais coerentes com as demandas reais do trabalho docente, contribuindo para a consolidação de uma formação continuada crítica, situada e comprometida com a efetivação do direito à educação.

## 6 RELAÇÃO COM A LITERATURA

A presente dissertação insere-se no campo dos estudos sobre a formação continuada em serviço do(a) professor(a) alfabetizador(a), dialogando com a literatura que compreende a docência como prática social, histórica e política, atravessada por saberes construídos na experiência, na reflexão crítica e nas condições institucionais de trabalho. Ao adotar uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, fundamentada na perspectiva autobiográfica, a pesquisa aproxima-se das contribuições de Lüdke e André (1986), ao reconhecer a centralidade dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências formativas, bem como de Josso (2004), que compreende as narrativas de vida como dispositivos formativos capazes de produzir consciência crítica sobre os percursos profissionais.

A opção pela narrativa autobiográfica como eixo metodológico articula-se diretamente às concepções de formação defendidas por Nóvoa (1992; 2009), para quem o desenvolvimento profissional docente não pode ser dissociado da história pessoal, das identidades construídas ao longo da trajetória e das experiências vividas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a investigação compreende a formação continuada não como um conjunto de ações pontuais ou prescritivas, mas como um processo contínuo, situado e relacional, no qual o professor se constitui como sujeito ativo de sua própria formação. Essa perspectiva converge com García (1999), ao defender que a formação docente deve promover mudanças educativas ancoradas na reflexão sobre a prática e na articulação entre teoria e realidade escolar.

Essa escolha metodológica implica, portanto, compreender a formação como processo de subjetivação profissional, no qual as experiências vividas não apenas são relatadas, mas reinterpretadas à luz de referenciais teóricos, produzindo novos sentidos sobre a prática docente.

No que se refere à prática reflexiva, a análise dialoga com os pressupostos de Schön (2000), ao compreender que o professor desenvolve sua competência profissional na ação e sobre a ação, ressignificando saberes a partir dos problemas concretos da prática pedagógica. Essa concepção é tensionada pelas contribuições de Pimenta e Ghedin (2010), que problematizam o conceito de professor reflexivo no contexto brasileiro, defendendo uma reflexão crítica comprometida com a transformação das condições objetivas do trabalho docente. De modo complementar, Tardif (2014) sustenta que os saberes docentes são plurais, construídos na

articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e saberes da prática, aspecto que se evidencia nas narrativas analisadas nesta pesquisa.

Nesse entrecruzamento teórico, evidencia-se que a reflexão docente não pode ser compreendida como exercício individual isolado, mas como prática situada, atravessada por condições institucionais, relações de poder e políticas educacionais.

A discussão sobre autonomia docente e políticas públicas de formação encontra respaldo teórico em Contreras (2002), ao compreender a autonomia como construção coletiva e ética, condicionada pelas relações institucionais e pelas políticas educacionais. Nessa direção, a dissertação dialoga com Saviani (2008), ao reconhecer que a escola, embora não seja a única responsável pela transformação social, constitui-se como espaço estratégico para a mediação crítica entre educação e sociedade, sendo diretamente impactada pelas políticas públicas que estruturam ou fragilizam os processos formativos.

Tal compreensão permite problematizar concepções individualizantes de autonomia docente, evidenciando que sua efetivação depende de condições concretas de trabalho, de espaços coletivos de decisão e de políticas educacionais comprometidas com a valorização da docência.

As reflexões sobre avaliação e inclusão presentes na pesquisa articulam-se às contribuições de Hoffmann (2014) e Luckesi (2011), ao conceber a avaliação como prática formativa, diagnóstica e promotora da aprendizagem, distanciando-se de perspectivas classificatórias e excludentes. Essa concepção dialoga com Mantoan (2003), ao defender uma escola inclusiva que reconheça as diferenças como constitutivas do processo educativo, exigindo práticas pedagógicas reflexivas, flexíveis e comprometidas com a equidade.

Nesse sentido, a avaliação, quando articulada a uma perspectiva inclusiva, deixa de operar como mecanismo de controle e passa a constituir-se como dispositivo pedagógico de acompanhamento, intervenção e garantia do direito à aprendizagem.

Por fim, a pesquisa compreende a formação docente como uma prática ética, crítica e emancipatória. Em Freire (2011; 2021), a reflexão sobre a prática é compreendida como um processo permanente, no qual ação e reflexão se constituem de maneira dialética, articulando-se ao compromisso político com a transformação da realidade educativa, uma vez que ensinar implica consciência crítica, diálogo e respeito aos saberes construídos na experiência histórica dos sujeitos.

Nessa perspectiva, ao articular a narrativa autobiográfica, a prática reflexiva, os desafios do cotidiano alfabetizador e as políticas públicas de formação, esta dissertação não apenas dialoga com o campo teórico existente, mas também tensiona seus limites ao evidenciar as contradições entre os pressupostos normativos e as condições concretas de realização da prática docente. Desse modo, reafirma-se a necessidade de reorganizar os processos formativos de modo a fortalecer a autonomia docente, a intencionalidade pedagógica e o compromisso com a garantia de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada.

### **6.1 Síntese interpretativa**

A análise das experiências vivenciadas no exercício da docência indica que os desafios e as perspectivas da formação continuada em serviço extrapolam a dimensão técnico-instrumental, envolvendo a constituição de saberes reflexivos capazes de articular teoria e prática em contextos concretos. Esse movimento evidencia o caráter tensionado da relação entre políticas educacionais de formação docente e práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar, revelando limites estruturais, possibilidades formativas e contradições inerentes aos processos de formação em serviço.

Ao longo de minha trajetória profissional enquanto professora alfabetizadora tenho observado que a autoavaliação das práticas de ensino se configura como dispositivo formativo central para o desenvolvimento profissional docente, ao favorecer a problematização sistemática das escolhas pedagógicas, dos resultados de aprendizagem e das condições de realização do trabalho educativo. Tais desafios manifestam-se tanto na organização do trabalho pedagógico quanto nas condições institucionais que, frequentemente, não asseguram tempos, espaços e mediações adequadas à reflexão crítica.

Esse processo evidencia que o ensino se constitui como prática dinâmica, marcada por permanentes movimentos de revisão, aprendizagem e ressignificação. Nessa perspectiva, a autoavaliação ultrapassa a lógica de identificação de acertos e erros, assumindo caráter formativo ao orientar a diversificação de estratégias pedagógicas, a escuta ativa dos estudantes e a construção de práticas que os reconheçam como sujeitos do processo educativo. Entre os dispositivos que

sustentam esse movimento destacam-se os registros reflexivos, as rodas de conversa, os autoquestionamentos orientadores e os planejamentos colaborativos.

Contudo, é fundamental destacar que a potência formativa da autoavaliação não se realiza de forma espontânea ou isolada, mas depende diretamente das condições institucionais que viabilizam sua sistematização. Na ausência de tempos coletivos institucionalizados e de uma cultura escolar orientada à reflexão, tais práticas tendem a se fragilizar ou a assumir caráter episódico, limitando seu alcance formativo.

Ao fomentar espaços de reflexão sobre a prática e ao problematizar os limites das políticas de formação em serviço, o estudo contribui para o debate acerca da reconfiguração das políticas públicas de formação docente. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de propostas que articulem reflexão coletiva, experiência profissional e contexto escolar, superando modelos prescritivos e descontextualizados. Destaca-se, ainda, a importância da construção de protocolos intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social, reconhecendo os limites da atuação isolada da escola.

Como afirma Saviani (2008), “a escola não é, por si só, alavanca da transformação social, mas é um instrumento indispensável para que essa transformação se realize”, o que reforça a compreensão de que os processos formativos docentes demandam sustentação em políticas públicas articuladas e em condições institucionais concretas.

Nesse contexto, a formação em serviço assume centralidade como espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Conforme Schön (2000), o desenvolvimento do profissional reflexivo requer uma abordagem formativa na qual a reflexão sobre a prática ocupa lugar estruturante. Essa perspectiva dialoga com Pimenta e Ghedin (2010), ao defenderem uma reflexão crítica comprometida com a transformação das condições objetivas do trabalho docente. De modo complementar, Libâneo (2013) ressalta que a didática deve operar como mediação crítica entre professor, aluno e conhecimento, reafirmando a centralidade da reflexão na prática pedagógica.

À luz desses referenciais, os achados da pesquisa apontam implicações diretas para as políticas de formação docente, evidenciando a necessidade de programas que incorporem a reflexão coletiva como eixo organizador. Nesse sentido, destaca-se a proposição de formações por pares, estruturadas por meio de grupos

focais, como estratégia capaz de promover a articulação entre experiência docente e análise compartilhada das práticas.

Tal perspectiva desloca a formação continuada do campo da transmissão de conteúdos para o campo da produção coletiva de saberes, reconhecendo os professores como sujeitos epistêmicos e protagonistas de seus processos formativos.

A reestruturação dos programas formativos, orientada pela integração entre teoria, prática e reflexão crítica, amplia a capacidade das políticas públicas responderem às demandas reais da escola, fortalecendo a autonomia docente e a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas. No plano da prática, a reflexão sistemática favorece a valorização do trabalho coletivo e a construção de estratégias intersetoriais, nas quais o atendimento às necessidades dos estudantes deixa de ser responsabilidade exclusiva do professor.

Essa abordagem contribui para a organização do trabalho em equipe, para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e para a promoção de aprendizagens significativas, reafirmando a escola como espaço inclusivo, democrático e socialmente comprometido.

No que se refere ao desenvolvimento profissional da pesquisadora, a investigação possibilitou ampliar a compreensão das dinâmicas da formação continuada, fortalecer a capacidade reflexiva e reconhecer a autoavaliação como mediação formativa. Esse percurso contribuiu para a construção de um olhar mais crítico sobre a própria prática, permitindo problematizar escolhas pedagógicas, identificar limites e potencialidades e reafirmar o compromisso com uma atuação ética e socialmente referenciada.

A experiência analisada reforça que a educação, quando estruturada a partir de princípios reflexivos e intersetoriais, constitui-se como espaço de transformação das relações sociais, do desenvolvimento de competências críticas e da produção coletiva de conhecimento.

Nessa direção, a pesquisa evidencia que a transformação das práticas educativas não decorre exclusivamente da adesão a propostas metodológicas ou normativas, mas da articulação entre condições materiais, processos formativos e engajamento coletivo dos sujeitos escolares. Assim, a formação continuada em serviço afirma-se como campo estratégico de disputa e de construção de sentidos, no qual se definem não apenas modos de ensinar, mas projetos de escola pública e de sociedade.

## 7 SÍNTESE FINAL E HORIZONTES DE CONTINUIDADE

Transformar o mundo não se configura apenas como um gesto revolucionário de grandes dimensões históricas, mas como um movimento contínuo, concreto e, por vezes, sutil, que se manifesta nos encontros humanos, no ato de ensinar e aprender e no reconhecimento do outro como sujeito pleno de possibilidades. Nesse horizonte, a educação se constitui como prática ética, política e relacional, capaz de transbordar os limites da sala de aula e repercutir na vida, na comunidade e na construção de novos horizontes sociais. Como afirma Freire (1996, p. 34), “ensinar exige esperança, exige corpo entregue à utopia”, destacando que a prática educativa não se limita à transmissão de conhecimentos, mas se configura como ato de liberdade, cuidado e coragem. O autor reforça, ainda, que “não há transformação sem amor, sem diálogo, sem reconhecimento da humanidade do outro” (Freire, 1987, p. 26), indicando que o ato educativo se realiza plenamente quando comprometido com a construção de relações humanas significativas, críticas e emancipadoras. Assim, a educação não apenas reflete a realidade social, mas atua como agente de transformação, abrindo frestas para o inédito-viável, como ponte entre o que ainda não é e o que pode vir a ser.

A pesquisa realizada, a partir da experiência da pesquisadora, teve como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da formação continuada e em serviço, com foco na alfabetização e no diálogo entre políticas educacionais e práticas pedagógicas. Os resultados indicam que a formação continuada se configura como eixo estratégico para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que promove a articulação entre teoria, prática e reflexão crítica, permitindo ao professor construir práticas pedagógicas significativas e comprometidas com a aprendizagem. Observou-se que políticas públicas de alfabetização, respaldadas em marcos legais como a Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 205), a LDB (Brasil, 1996, art. 62) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014, art. 13), apresentam avanços conceituais relevantes; contudo, sua implementação enfrenta desafios, especialmente no que se refere à burocratização, à fragmentação do tempo docente e à limitada articulação com o contexto escolar concreto. Essa tensão entre planejamento normativo e demandas reais evidencia que a efetivação das políticas educacionais depende da articulação entre governo, escola e professor, corroborando García (1999, p. 78), ao

afirmar que a formação docente deve constituir-se como experiência de mudança, colocando o educador diante de si mesmo e de sua função social.

A formação em serviço, compreendida como tempo institucional de trabalho pedagógico coletivo, mediada por estratégias como os grupos focais, revela-se como espaço privilegiado de reflexão crítica, planejamento colaborativo e fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico. Conforme argumentam Pimenta e Ghedin (2010, p. 45), a reflexão crítica sobre a prática pedagógica constitui ato político, forma de resistir à alienação e de construir significado social para o ensino. Nessa perspectiva, o professor que problematiza sua prática não apenas aprimora a mediação pedagógica, mas também se posiciona como agente de transformação social. Assim, a formação em serviço não se limita à atualização técnica, mas se configura como processo formativo contínuo, capaz de articular experiências docentes, desafios institucionais e políticas públicas, promovendo aprendizagens significativas para professores e estudantes.

Outro ponto crítico identificado refere-se aos desafios estruturais e sociais que impactam a prática docente na alfabetização, incluindo a rotatividade de professores, a transição de gestores, as pressões decorrentes de avaliações padronizadas, o excesso de materiais didáticos e as situações de violência no contexto escolar. Tais elementos evidenciam que a escola não pode atuar de forma isolada, sendo imprescindível a articulação intersetorial entre educação, saúde, assistência social e comunidade, bem como a construção de protocolos institucionais de enfrentamento à violência. Como destaca Saviani (2008, p. 22), a escola é espaço de contradições, mas também de possibilidades de emancipação, o que exige compreender a prática educativa em diálogo permanente com a realidade social e histórica. Nesse sentido, políticas públicas integradas e ações coordenadas mostram-se fundamentais para a construção de ambientes educativos seguros, inclusivos e favoráveis à aprendizagem.

A valorização do professor e das condições concretas de trabalho emerge como elemento determinante para a efetividade da formação continuada. Conforme aponta Libâneo (2013, p. 59), a valorização da docência depende de condições objetivas que garantam tempo para planejamento, trabalho coletivo, infraestrutura adequada e estímulo à reflexão crítica. Os achados da pesquisa indicam que tais condições são indispensáveis para que a prática docente se desenvolva de forma consistente e alcance resultados pedagógicos significativos.

A análise também evidencia a necessidade de articulação entre avaliação, currículo e Projeto Político-Pedagógico. Observou-se que a predominância de práticas avaliativas padronizadas e a intensificação de demandas burocráticas tendem a comprometer a função formativa da avaliação, reduzindo o tempo destinado à mediação pedagógica e à atenção às necessidades dos estudantes. Nesse contexto, a articulação entre práticas pedagógicas, gestão escolar e políticas públicas revela-se elemento central para a promoção da aprendizagem e da inclusão, indicando que a prática docente alcança maior potência transformadora quando integrada a estratégias institucionais de suporte, reflexão crítica e desenvolvimento profissional contínuo.

Embora a pesquisa apresente contribuições relevantes, é necessário reconhecer suas limitações. O estudo concentrou-se na experiência da pesquisadora e em um contexto específico de escolas públicas, o que restringe a generalização dos resultados. O recorte geográfico, a dimensão da amostra e o foco em determinadas políticas de formação continuada indicam a necessidade de ampliação de investigações futuras. Nesse sentido, pesquisas que contemplem diferentes redes de ensino, abordagens comparativas e estudos longitudinais podem aprofundar a compreensão dos impactos da formação continuada ao longo do tempo. Além disso, investigações que articulem formação docente, tecnologias educacionais, inclusão digital e diversidade cultural podem contribuir para o avanço do campo e para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e inovadoras.

Em síntese, os achados desta investigação evidenciam que a escola, enquanto instituição social, possui um potencial efetivamente transformador, que se concretiza quando o professor alfabetizador é reconhecido não apenas como executor de práticas prescritas, mas como sujeito histórico, crítico e ativo de sua própria formação, capaz de interpretar, tensionar e ressignificar sua prática à luz das demandas contemporâneas.

Nesse sentido, a formação continuada, articulada ao Projeto Político-Pedagógico, à gestão escolar e às políticas públicas intersetoriais, não pode ser compreendida como um conjunto de ações fragmentadas ou burocráticas, mas como um campo dinâmico de construção coletiva, no qual se produzem sentidos, saberes e possibilidades de intervenção pedagógica. Essa articulação evidencia que a docência se configura como um eixo estruturante da transformação social, na medida em que possibilita enfrentar desigualdades historicamente produzidas, promover o acesso ao

conhecimento e assegurar práticas educativas comprometidas com a equidade e a inclusão.

Desse modo, o fazer docente, especialmente no contexto da alfabetização, ultrapassa a dimensão técnica e instrumental, assumindo uma dimensão ética, política e humanizadora, na qual ensinar implica, também, posicionar-se frente às injustiças sociais e atuar na construção de uma escola mais democrática. É nesse movimento que o professor alfabetizador se constitui como agente de mudança, ao criar condições para que seus alunos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também compreendam o mundo e possam nele intervir de forma crítica.

Transformar o mundo, portanto, deixa de ser concebido como um ideal abstrato ou um horizonte inalcançável, passando a se configurar como uma prática cotidiana, concreta e intencional, tecida nas relações pedagógicas, na escuta sensível, no cuidado com o outro, na reflexão sistemática sobre a prática e na ação comprometida com a aprendizagem de todos.

Nessa perspectiva, a contribuição de Paulo Freire torna-se central, ao afirmar que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67). Tal compreensão reforça a ideia de que a educação não opera de forma isolada, mas constitui-se como uma dimensão fundamental nos processos de transformação social, sobretudo quando orientada por princípios de diálogo, criticidade e emancipação.

Assim, no movimento contínuo de ação-reflexão-ação, a prática docente revela-se como um espaço privilegiado de reinvenção da realidade, no qual se constroem novos sentidos para o ensinar e o aprender, se ampliam horizontes de possibilidade e se consolidam experiências educativas comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

Por fim, reafirma-se que a escola, quando sustentada por práticas pedagógicas reflexivas e por uma formação continuada significativa, consolida-se como um território de resistência e de produção de justiça social, no qual se tecem cotidianamente processos de emancipação, cidadania e humanização, reafirmando seu papel indispensável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Investimento do MEC em livro didático é 79% maior em 2024**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mecd/>. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2026.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Intersectorialidade: diálogo da política social**. São Paulo: Cortez, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): dados de distribuição de materiais didáticos (2022–2024)**. Brasília: FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde>. Acesso em: 20 abr. 2026.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de professores**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1998.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador Criança Alfabetizada 2024**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/inep-publica-o-indicador-crianca-alfabetizada>. Acesso em: 26 ago. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LESSA, Vinícius Roberto Moreira. **A gestão democrática na construção do Projeto Político Pedagógico da escola pública**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/6336/1/Vin%C3%ADcius%20Roberto%20Moreira%20Lessa.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Em sobressaltos**: formação de professora. 3. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2019. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/156](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/156). Acesso em: 1 mar. 2025.

NICOCELLI, Érica Góis; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Trajetória de uma professora de inglês em meio a orientações e políticas contraditórias. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S.l.], v. 7, n. 21, p. 371–388, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2022.v7.n21.p371-388>.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, 2024.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas autobiográficas**: reflexividade e formação. Natal: EDUFRRN, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Denise Regina de; GRACINDO, Regina Célia. Formação continuada de professores para a inclusão: o grupo focal como espaço de escuta e construção de saberes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 59, p. 81–96, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X27317>.

SANCHES, Vanessa Garcia. **A participação no processo de elaboração do projeto político pedagógico**: das ações promovidas pela rede municipal à escola. 2023. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-02022024-163434/>. Acesso em: 2 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa narrativa e (auto)biográfica em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.

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

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

## ANEXO - DISPOSITIVO FORMATIVO REFLEXIVO (ESPIRAL)

Etapa	Elementos de análise	Descrição analítica
1. Problematização da prática	Situação concreta; dificuldades no processo de alfabetização; participação da criança; hipóteses explicativas; concepções de alfabetização; fatores contextuais;	Etapa inicial de caráter investigativo, na qual a prática docente é analisada a partir de situações reais. Busca-se compreender o fenômeno em sua complexidade, superando explicações simplistas centradas apenas no aluno.
2. Diálogo com teoria e políticas	Documentos oficiais (BNCC, PPP); textos teóricos; concepções de alfabetização; tensões entre teoria e prática;	Momento de leitura crítica e articulação entre prática e referencial teórico, permitindo ao professor ampliar sua compreensão e problematizar as orientações curriculares e políticas públicas.
3. Resignificação da prática	Síntese da situação; novas compreensões; estratégias pedagógicas; planejamento; encaminhamentos (reforço, AEE); articulação com família, intersetores;	Etapa de reconstrução da prática, na qual são elaboradas novas possibilidades de intervenção pedagógica, com base nas reflexões realizadas coletivamente.
4. Reflexão docente (autoformação)	Aprendizagens; mudanças na prática; saberes mobilizados; necessidades formativas	Momento de autoanálise crítica, no qual o professor reflete sobre sua própria prática e identifica caminhos para seu desenvolvimento profissional contínuo.
5. Registro do processo coletivo	Data; participantes; discussões; encaminhamentos; avaliação;	Etapa de sistematização do processo formativo, garantindo o registro das aprendizagens coletivas e contribuindo para a continuidade das ações formativas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).