

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM TRÊS LAGOAS – MS: POLÍTICAS, PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DOCENTES

Jheniffer Letícia Aparecida Moraes Cavassani
Paulo Fioravante Giareta (orientador)

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar as políticas e as práticas de formação continuada de professores alfabetizadores em Três Lagoas-MS, combinando análise de documentos normativos nacionais e municipais, referenciais teóricos como Imbernón (2004; 2010), Gatti (2008), Libâneo (2017) e dados de entrevistas semiestruturadas com docentes do ciclo de alfabetização. O estudo evidenciou que, embora os professores reconheçam a importância da formação e valorizem iniciativas contínuas e dialogadas, persistem desafios relacionados à prevalência de uma concepção de formação “para” e não “com” os professores, em desacordo com teorias e diretrizes educacionais. Os achados da pesquisa também indicam a necessidade urgente de fortalecer processos de escuta e participação docente, criar mecanismos de suporte e acompanhamento, bem como consolidar a escola como espaço central da formação, tornando a política de formação continuada mais efetiva e contextualizada.

Palavras-chaves: Formação continuada. Alfabetização. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade complexa e em constante transformação, onde o conhecimento é produzido e compartilhado em ritmo acelerado. Inserida nesse cenário de mudanças contínuas, a escola, como uma das principais instituições formadoras, compartilha a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral dos cidadãos, preparando-os para enfrentar e responder as demandas sociais, culturais, ambientais, tecnológicas, econômicas, entre outras. Nesse sentido, a formação continuada de professores torna-se um elemento fundamental para a construção de uma educação de qualidade ao oferecer subsídios que permite aos docentes identificar os desafios contemporâneos, organizar de forma mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem e criar condições que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Entretanto, a formação continuada ainda enfrenta obstáculos significativos. Como destaca Gatti (2008), embora diferentes modelos e propostas venham sendo experimentados ao longo do tempo, tem sido um desafio consolidar um sistema de avaliação eficaz que favoreça

seu aperfeiçoamento contínuo. Nesse sentido, analisar o processo de formação continuada é essencial para identificar práticas eficazes, detectar possíveis lacunas e otimizar a alocação de recursos e investimentos. No entanto, é fundamental examinar esse processo a partir da perspectiva dos principais envolvidos: os professores. Considerar suas reais necessidades, expectativas e experiências torna esse processo de formação mais relevante, contextualizado e alinhado com as práticas cotidianas, gerando mais incentivo aos docentes na sua trajetória de desenvolvimento profissional e aumentando a probabilidade de impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O foco na formação de professores que atuam no ciclo de alfabetização é particularmente pertinente, dado que a alfabetização é um marco de extrema importância na trajetória escolar e social dos indivíduos. A apropriação da cultura escrita amplia as possibilidades de aquisição de conhecimento em diversas áreas e contribui de forma efetiva para o exercício pleno da cidadania pois, permite que os indivíduos acessem informações, compreendam seus direitos e deveres e participem ativamente da sociedade de forma independente. Por outro lado, o analfabetismo, além de gerar impactos emocionais e psicológicos, dificulta o acesso a melhores oportunidades de emprego, resultando em dificuldades socioeconômicas que perpetuam um ciclo de exclusão e desigualdade.

Meu interesse pelo tema foi sendo construído ainda antes de ingressar no curso de Pedagogia, quando tive a oportunidade de trabalhar em um Centro de Educação Infantil. Nesse período, diversas professoras me relataram sobre as dificuldades que enfrentavam para conciliar a teoria e a prática. Ao ingressar na universidade, por meio dos estágios e do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), tive contato com professores de diferentes etapas cujos relatos se assemelhavam aos relatos anteriores, reforçando a percepção de que, assim como em outras profissões, somente a formação inicial, não é capaz de oferecer suporte suficiente para o trabalho do professor e que, ter acesso a uma formação continuada de qualidade é fundamental para desenvolvimento profissional docente e consequentemente para o desenvolvimento dos estudantes.

No entanto, embora seja considerada uma peça-chave, é importante destacar que a formação continuada de professores não é o único fator determinante para solucionar os desafios da educação brasileira que são inúmeros e vão além da dimensão pedagógica: baixos salários, superlotação das salas de aulas, falta de recursos e infraestrutura, perda de autonomia docente, desvalorização social da profissão, além das desigualdades educacionais entre regiões e grupos socioeconômicos. Desafios esses que foram agravados pela pandemia de COVID-19, intensificando o abandono escolar e ampliando os déficits de aprendizagem. Sendo assim,

compreende-se que a oferta de um processo contínuo de formação de qualidade para os professores, se caracteriza apenas como uma das diversas iniciativas necessárias para promover melhorias efetivas na educação.

Partindo dessas considerações, o presente estudo tem como objetivo analisar as políticas e práticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Três Lagoas-MS, investigando sua implementação a partir da perspectiva dos docentes que vivenciam essas ações no cotidiano escolar. Para nortear essa investigação, o estudo se baseou nas seguintes questões de pesquisa: Como os professores alfabetizadores de Três Lagoas-MS percebem o valor e a aplicabilidade das ações de formação continuada oferecidas pela rede municipal? Quais são as principais práticas e metodologias utilizadas nas formações continuadas do município e de que forma estas se articulam com a realidade da sala de aula? De que maneira os docentes do ciclo de alfabetização participam do planejamento, da execução e da avaliação das políticas e ações de formação continuada?

Para tanto, a pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, de caráter documental e empírico. De acordo com Bogdan e Biklen (2013, p.16), a pesquisa qualitativa é caracterizada por dados “[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]”.

A relevância deste trabalho reside na intenção de contribuir para o aprimoramento do processo de formação continuada dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria do processo educativo das crianças. Para isso, além dessa breve introdução, o trabalho se encontra estruturado em cinco partes. A primeira, dedica-se à contextualização teórica e conceitual do tema. A segunda, tem como objetivo apresentar os marcos legais e normativos que fundamentam a formação continuada de professores no Brasil destacando alguns dos desafios e limitações desses instrumentos. Em seguida, é realizada a caracterização do município de Três Lagoas-MS abordando as principais políticas e programas de formação continuada adotados pela rede municipal. Posteriormente, encontra-se à análise das entrevistas realizadas com professores da rede e à interpretação dos dados coletados. Por fim, as considerações finais sobre o estudo, destacando suas contribuições e possíveis desdobramentos.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITOS, ORIGEM E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

A partir da década de 1990, intensificaram-se os debates internacionais sobre a necessidade de oferecer aos docentes oportunidades contínuas de aprimoramento profissional.

Contudo, como destaca Gatti (2008), no Brasil, a formação continuada foi inicialmente implementada com um objetivo diferente. Diante da precariedade da formação dos profissionais que atuavam nas escolas, a formação continuada assumiu a função de corrigir lacunas formativas. Seu principal foco era qualificar os professores que, em muitos casos, não possuíam diploma de graduação e, em algumas situações, sequer haviam concluído o ensino médio. Sendo assim, a formação continuada voltada ao aprimoramento das práticas pedagógicas acabava sendo deixada em segundo plano, diante da urgência de regularizar a situação formal desses profissionais.

Diante da variedade de termos existentes, compreender o que se entende por formação continuada é fundamental para situar seu papel no desenvolvimento profissional docente e no enfrentamento dos desafios impostos à educação contemporânea. Diversos autores vêm contribuindo para aprofundar o entendimento desse conceito. Segundo Imbernón (2010), a formação continuada de professores é compreendida como "toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício".

De forma semelhante, Libâneo (2015) pontua que esse processo formativo

consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudo de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância etc.) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas). Ela se faz por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. (Libâneo, 2015, p.189).

Já para Gatti (2008), o conceito de educação continuada é amplo, fluido e historicamente construído, e mais importante do que tentar fixar uma definição única para ele, seria compreender a riqueza e diversidade das práticas que o conceito abrange, que se configura em um processo dinâmico e em constante evolução.

Sendo assim, neste estudo, a expressão “formação continuada” será utilizada para se referir à formação que ocorre após a formação inicial, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Essa definição busca abranger a diversidade de práticas e contextos em que essa atividade se realiza, considerando a importância de se integrar a experiência cotidiana na escola com as oportunidades externas de aprimoramento profissional.

Atualmente, as ações de formação continuada apresentam uma diversidade de formatos, como cursos presenciais e a distância, workshops, grupos de estudo, seminários, conferências,

minicursos, podcasts, vídeos e plataformas de aprendizagem online, entre outros. Essa diversidade de opções reflete, por um lado, as inovações tecnológicas e metodológicas, e por outro, a necessidade de tornar o desenvolvimento profissional mais acessível, flexível e adaptado às realidades de cada escola. Assim, as possibilidades se ampliam, permitindo que os educadores encontrem caminhos que atendam melhor às suas necessidades.

Ao considerar que a educação está inserida em um cenário de constantes mudanças e incertezas, Imbernón (2004) destaca que a formação continuada vai além da simples atualização de conhecimentos. Ele propõe um modelo de formação baseado na investigação da própria prática docente. Nesse contexto, os professores têm a oportunidade de identificar áreas de interesse, coletar e analisar dados sobre os elementos que influenciam seu trabalho, e, a partir dessa reflexão, ajustar tanto suas concepções teóricas quanto seus métodos de ensino. A escola, por ser um ambiente propício à troca entre colegas e à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, torna-se o espaço ideal para esse processo pois favorece a continuidade da formação, fortalecendo tanto o desenvolvimento profissional dos docentes quanto a melhoria da instituição como um todo.

Essa visão de formação continuada também está presente nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, voltadas para a educação infantil e o ensino fundamental. O documento reúne um conjunto de diretrizes para essas etapas e enfatiza que

Não existe um modelo único de formação, mas, a partir do contexto de cada comunidade, composta por diferentes sujeitos, por distintas formas de organização escolar pelo currículo e por determinadas necessidades específicas de cada instituição que os professores irão construir habilidades e capacidades para mediar ações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo portanto, um processo formativo que se dá a partir da escola, na escola, a partir de um contexto singular, conforme indicam autores como Nóvoa (2002, 2007) e Imbernón (2010). (Três Lagoas, 2019, P. 69)

Essa abordagem rompe com os modelos tradicionais, que se concentram exclusivamente na transmissão de conhecimento por um especialista. Ela pressupõe que o professor é um profissional reflexivo, inteligente, capaz de refletir sobre a própria prática e ressignificá-la sempre que necessário. Isso reafirma sua centralidade como sujeito da sua formação, capaz de transformar sua atuação e, assim, contribuir para uma educação de qualidade. Com isso, entende-se que a formação continuada só se torna eficaz quando é integrada de forma orgânica ao cotidiano escolar, levando em consideração o contexto, os desafios reais da prática docente e, principalmente, respeitando e valorizando a participação ativa dos professores nesse processo.

2. REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

A formação continuada de professores não é apenas uma necessidade prática da profissão, mas também um direito garantido por marcos legais que fundamentam as políticas educacionais no Brasil. Nas últimas décadas, legislações específicas têm contribuído para assegurar condições que promovam o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, reconhecendo a complexidade e a constante evolução dos conhecimentos pedagógicos.

Entre essas normativas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394/1996, considerado o principal e mais abrangente documento orientador da educação no país. Em seu Artigo 67, reconhece a formação continuada como um direito dos profissionais da educação e atribui à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios a responsabilidade de garantir a oferta desse processo, além de prever o licenciamento periódico remunerado, desde que regulamentado pelos sistemas de ensino, como forma de contribuir para o aperfeiçoamento profissional.

Com base nesse e outros documentos que integram o arcabouço normativo da formação inicial e continuada de professores no Brasil, diversas políticas públicas e programas específicos foram elaborados e seguem sendo implementados nas instâncias federal, estadual e municipal. No entanto, em uma análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, Gatti (2008) identifica preocupações relacionadas à qualidade das ações oferecidas, à dificuldade de avaliação dessas iniciativas, à qualificação dos formadores, à integração de novas tecnologias, entre outros aspectos. Por outro lado, a autora descreve diversos relatos de professores que ressaltam aspectos positivos como: materiais de qualidade, oportunidade de interação com especialistas e as simulações situacionais empregadas nos programas que geraram mudanças nas posturas dos docentes entrevistados.

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, reforça a valorização dos profissionais da educação como uma de suas diretrizes fundamentais. As metas 15 e 16 do PNE estabelecem objetivos específicos para assegurar a formação inicial e continuada de qualidade, reconhecendo a necessidade de formação permanente dos docentes em todas as etapas da educação básica. Alinhado com o PNE e com o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), em 2015 foi aprovado o Plano Municipal de Educação de Três Lagoas (PME/TL), que, no que tange à formação continuada, propõe parcerias com instituições de ensino superior públicas e privadas para a oferta de cursos presenciais e a distância. O plano também destaca a necessidade de incorporar novas

tecnologias da informação e comunicação nas formações, alinhando-as às exigências contemporâneas da prática pedagógica. Além disso, prevê a oferta de formação em áreas específicas, como Libras, Braille, Arte, Música, entre outras (Três Lagoas, 2015).

Posteriormente, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC) foi estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, buscando definir diretrizes que orientem o desenvolvimento profissional contínuo dos professores ao longo de sua carreira, propondo que essa formação seja estruturada em três grandes dimensões: conhecimentos profissionais, que envolvem saberes teóricos, pedagógicos e científicos que fundamentam a prática docente; práticas profissionais, que abrangem as estratégias, métodos e recursos utilizados no ambiente escolar; e engajamento profissional, que diz respeito às atitudes éticas, à participação em espaços colaborativos e ao compromisso com o desenvolvimento educacional. Além disso, a proposta visa assegurar que a formação continuada esteja alinhada às competências profissionais definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No entanto, Pauli e Silva (2023) apontam que, embora o documento se caracterize como um importante instrumento na valorização da profissionalização docente, tem sido alvo de diversas críticas por parte de pesquisadores da área. Entre essas críticas, destacam-se: a ausência de participação efetiva dos professores e demais agentes educacionais na elaboração do documento; a desconsideração do conhecimento historicamente acumulado pela área de pesquisa em formação de professores (fruto da influência de interesses empresariais); a adoção de uma lógica uniformizadora, que ignora as especificidades e diversidades dos contextos escolares e a separação entre a BNC-Formação Inicial e a Formação Continuada, que pode gerar a fragmentação do conhecimento e das práticas pedagógicas entre essas etapas.

É possível perceber que, embora os marcos legais e normativos forneçam diretrizes essenciais para a formação continuada, é preciso ir além do cumprimento de exigências legais. Ou seja, é necessário que cada instituição educacional faça uma análise crítica das orientações propostas. Esse processo de análise deve ser colaborativo, promovendo o diálogo, a escuta ativa e a valorização da experiência dos docentes, com o objetivo de criar formações que conectem teoria e prática de forma significativa. Compreender portanto como essas políticas públicas se concretizam no contexto de Três Lagoas é essencial para garantir que a formação continuada atenda seu propósito de impulsionar o desenvolvimento profissional docente e contribuir para uma educação de qualidade para os estudantes.

3. O CONTEXTO LOCAL: TRÊS LAGOAS E SUAS POLITICAS DE FORMAÇÃO

CONTINUADA

Localizado na região leste do estado de Mato Grosso do Sul, divisa com o estado de São Paulo, o município de Três Lagoas destaca-se como um dos principais polos industriais, econômicos e educacionais do estado. Com uma população estimada em mais de 132 mil habitantes (IBGE, 2022), a cidade ocupa a terceira posição entre os municípios mais populosos do estado de Mato Grosso do Sul. Seu nome tem origem nas três lagoas naturais que marcam a paisagem local.

A Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas atende mais de 16 mil estudantes e é composta por 19 escolas, sendo 18 localizadas na zona urbana e uma na zona rural, além de 19 Centros de Educação Infantil. Sua organização pedagógica se estrutura por etapas, contemplando os grupos de 1 a 6 na Educação Infantil; um ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ano); seguido pelos anos de consolidação da alfabetização (3º ao 5º ano); e os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Se tratando da formação continuada, foi identificada a abordagem do tema pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura nos seguintes documentos: Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas: Identidade, Direitos de Aprendizagem e Metodologias (2019) e nos calendários escolares dos anos de 2023, 2024 e 2025.

O primeiro documento apresenta diretrizes para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, dos planos e planejamentos de ensino e está organizado em três cadernos. No Caderno II, que orienta o Ensino Fundamental I, a formação continuada de professores é concebida como um processo contínuo de aprendizagem indispensável à construção da identidade docente, ao enfrentamento dos desafios educacionais e a melhoria da qualidade de ensino podendo ser ofertado não apenas pela SEMEC mas também por meio de parcerias com universidades e internamente nas próprias instituições escolares, de modo a valorizar as especificidades locais, promover momentos coletivos de ação-reflexão-ação e articular teoria e prática (Três Lagoas, 2019).

De acordo com o documento mencionado, desde os anos 2000, a SEMEC de Três Lagoas tem aderido a diversos programas do MEC voltados à qualificação de alfabetizadores: Programa Parâmetros em Ação (2001), Programa de Professores Alfabetizadores – PROFA (2002), Pró-Letramento (2005) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013). Vale destacar que, atualmente, a política de alfabetização adotada é o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído em junho de 2023.

Por meio do calendário escolar, a SEMEC estabelece anualmente, a previsão de dias letivos específicos destinados à formação continuada. Foram previstos quatro dias para o ano de 2023, dois dias para o ano de 2024 e quatro dias para o ano de 2025.

Com base nos documentos analisados, a formação continuada de professores em Três Lagoas se apresenta como uma proposta moderna e alinhada às necessidades atuais da educação. Em vez de ser apenas uma forma de transmitir conteúdos, a proposta valoriza a diversidade de abordagens pedagógicas, incentiva a participação ativa dos professores e estimula uma reflexão constante sobre suas práticas. No entanto, é necessário identificar como essa proposta tem sido concretizada na prática, ou seja, como ela tem sido implementada nas escolas e vivenciada pelos professores, a fim de avaliar sua efetividade e encontrar formas de melhorar a política de formação local.

3.1 VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Com objetivo de analisar as políticas e práticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Três Lagoas-MS, investigando sua implementação a partir da perspectiva dos docentes que vivenciam essas ações no cotidiano escolar, o presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter documental e empírico, adequada para captar percepções, significados atribuídos à prática docente e aspectos contextuais não revelados por métodos exclusivamente quantitativos, buscando, conforme Bogdan e Biklen (2013), “dados ricos em pormenores descritivos” que expressam a perspectiva dos sujeitos investigados. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. Na etapa documental, analisaram-se legislações e diretrizes que orientam a formação docente nos âmbitos nacional e municipal, identificando princípios e tensões das políticas públicas.

Na etapa empírica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores concursados do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas-MS (dois homens e quatro mulheres), com experiência docente entre três e 21 anos. Os participantes foram selecionados por amostragem intencional, considerando experiência mínima de três anos na etapa e vínculo efetivo por concurso público. A coleta de dados ocorreu entre maio e junho de 2025 e foi encerrada após seis entrevistas devido à saturação, ou seja, novas entrevistas não acrescentavam informações relevantes. As entrevistas abordaram dois eixos principais: valor e impacto das formações; experiências vividas e participação docente. A pesquisa observou os princípios éticos, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a identidade dos participantes foi preservada por códigos (P1 a P6). Por se tratar de uma pesquisa

qualitativa com número restrito de participantes, os resultados refletem percepções significativas, mas não podem ser generalizados para toda a rede municipal.

Na etapa analítica, os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016) e organizados em três dimensões principais: (1) valor e impacto percebido, (2) experiências vividas nas formações e (3) qualidade, participação e sugestões de melhoria. A triangulação entre entrevistas, documentos e teoria possibilitou uma compreensão ampla e crítica das políticas e práticas de formação continuada no município, sendo os trechos de fala selecionados representativos das experiências relatadas e contribuintes para o alcance dos objetivos do estudo.

Na dimensão “Valor e impacto percebido”, observa-se consenso entre os professores quanto à importância teórica do processo formativo constante, mas as percepções sobre sua efetividade prática se mostram bastante divergentes. P1, P4 e P5 enfatizam que cursos bem estruturados, baseados em trocas de experiência e desenvolvidos de forma contínua, favorecem a atualização do conhecimento docente e contribuem para o aprimoramento das estratégias de alfabetização, inclusive no atendimento de crianças com dificuldades ou necessidades específicas. Como afirma P1: “é muito bom quando conseguimos nos reunir com mais professores da mesma etapa para realizar trocas, e quando é um processo contínuo, porque a criança de hoje não é a mesma de duas décadas atrás [...] a gente precisa estar se atualizando o tempo todo.”

Em contrapartida, P2 e P6 criticam a baixa aplicabilidade das formações ofertadas, destacando que muitas formações têm caráter impositivo e pouco crítico, voltadas mais para atender metas e avaliações externas do que para apoiar o desenvolvimento real dos estudantes. P2 sintetiza essa percepção ao afirmar: “Hoje a formação tem um foco de transmitir informação pra gente, pra gente aceitar as coisas que são impostas [...] assim, deles cobrarem a gente em cima, por exemplo, de uma habilidade que a criança não foi bem mas a habilidade não é pra eu trabalhar com a criança, é pra criança ir bem no CAED”, enquanto P6 reforça: “impacta só na parte teórica, na parte prática não impacta em nada, não ajuda.” Já P3 identifica impactos positivos apenas quando as formações apresentam teorias atualizadas e práticas inovadoras, embora considere esses momentos pouco frequentes.

Na dimensão “Experiências Vividas”, os docentes relataram participação em programas como MS Alfabetiza, Alfamaís, Matemática para o Futuro e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, além de formações internas promovidas pelas unidades escolares, denominadas como “Práticas Exitosas”.

O curso Alfamaís foi apontado como a experiência mais positiva, por seu caráter

contínuo e dialogado. Conforme relata P1: “o alfamaís, é caráter de curso, foi o ano inteiro, um processo contínuo de aprendizagem, então todas as noites a cada quinze dias, todos os professores da mesma etapa escolar se reunia, então todas as temáticas eram voltada para alfabetização, então teve bastante trocas, muitas experiências novas, aprendi bastante coisa, principalmente em relação a produção textual, esse foi o melhor curso pra mim, os demais parecem mais uma palestra, com temas batidos, sempre a mesma coisa.”

Além do Alfamaís, as formações realizadas dentro da própria escola também foram indicadas como uma das ações mais proveitosas. Como afirma P4: “que são as Práticas Exitosas, dentro da própria escola a gente não fica tão tímida pra falar e perguntar.”

Por outro lado, alguns professores tecem críticas às ações pontuais, repetitivas e com baixo aprofundamento teórico. P2 declara: “não consigo pensar em uma formação que me apresentou algo que realmente eu pudesse aplicar pro meu trabalho [...] se você tem aprofundamento teórico, mais científico, questionador, mais crítico, elas não conseguem sustentar, percebo essa ausência de formação.” De modo semelhante, P6 reforça: “São repetitivas, não alcançam a minha expectativa.”

Quanto à frequência dos encontros formativos, a maioria dos professores considera-a suficiente (P2, P3, P4, P5). No que se refere à continuidade temática dos encontros formativos, parte dos participantes percebe avanços recentes (P2, P5, P6). P2 observa: “Depois que entrou a questão do compromisso nacional criança alfabetizada segue uma temática [...] antigamente eu não percebia essa linearidade na formação, percebi mais do ano passado pra cá.” Entretanto, outros apontam repetição excessiva de assuntos ou ausência de aprofundamento (P1, P4).

Por fim, na dimensão “Qualidade, participação e sugestões de melhoria”, os entrevistados ressaltam que uma formação continuada relevante deve atender três critérios essenciais:

1. Articular teoria e prática de modo alinhado à realidade da sala de aula (P1, P3, P6).
2. Apresentar fundamentação teórica consistente, discutindo autores e referenciais que sustentem as diretrizes da rede (P2).
3. Oferecer exemplos concretos de práticas bem-sucedidas implementadas em outros contextos (P4)

Quanto à aplicação prática dos conteúdos, alguns professores relatam dificuldades decorrentes da ausência de acompanhamento após as formações. P1 afirma: “o recurso é excelente, você pode atribuir vários tipos de conteúdo pra turma, até de forma individual, gerar relatório, então tem várias coisas que eu sinto que deixei de explorar por essa falta de

acompanhamento, porque eles vêm de fora pra dar o curso e depois vão embora e às vezes nem o pessoal que está aqui na parte interna entende a plataforma.” De modo semelhante, P4 aponta limitações estruturais: “Eles pedem para trabalhar em grupos, mas nossas salas são muito numerosas. Nem sempre dá pra aplicar”.

As percepções dos professores sobre a adequação das formações continuadas ao ciclo de alfabetização são divergentes. P1 elogia o curso Alfamais pela qualidade e continuidade, mas pontua: “essa foi relevante, mas as outras deixam a desejar.” P2 e P3 fazem críticas mais severas, apontando falta de escuta docente e superficialidade: “não ouvem as nossas necessidades” (P2); “são rasas, né?” (P3).

Por outro lado, P4 e P5 veem avanços, destacando conteúdos úteis e presença de especialistas: “tem muita coisa boa, principalmente sobre avaliar o nível de escrita” (P4); “são bem aplicadas, colocam professores especializados das áreas para nos ensinar” (P5). Já P6 considera as ações mais adequadas para iniciantes, mas insuficientes para docentes experientes.

No que se refere à participação docente no planejamento das ações formativas, embora exista um mecanismo formal de consulta (preenchimento de questionário por meio de link), a escuta efetiva ainda é percebida como limitada. P3 observa: “No máximo a gente pode sugerir tópicos para a próxima formação, mas nunca é aceito. É preenchido o formulário, só por preencher.” P1 reforça: “Na maioria das formações não temos participação, a gente chega e tá lá é aquela formação e pronto.” De forma semelhante, P2 relata: “Eles mandam uma lista de temas pra escolher, mas nenhum reflete nossa realidade.” P6 complementa: “No final de cada avaliação dos cursos, tem lá observações, sugestões, então nós colocamos sugestões de cursos que nós queremos. Às vezes são contempladas, às vezes não.”

A fala da participante P4 sobre a ação formativa denominada “Práticas Exitosas” realizada nas escolas, confirma a perspectiva de Imbernón (2004, 2010) e das Orientações Curriculares de Três Lagoas (2019), que apontam a própria escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional, por favorecer trocas entre pares e reflexão crítica sobre a prática docente.

A fala da participante P5 também dialoga com as observações de Gatti (2008): embora outros professores critiquem a qualificação de alguns formadores, P5 reconhece avanços, como a presença de especialistas.

Além disso, identificou-se na fala de uma participante, a incorporação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas formações docentes, conforme prevê o PME: “o recurso é excelente, você pode atribuir vários tipos de conteúdo pra turma, até de forma individual, gerar relatório, então tem várias coisas que eu sinto que deixei de explorar por essa

falta de acompanhamento, porque eles vêm de fora pra dar o curso e depois vão embora e às vezes nem o pessoal que está aqui na parte interna entende a plataforma.” No entanto, a fala evidencia que, embora haja inserção de TIC, sua implementação ainda ocorre de maneira pontual e tecnicista, sem suporte contínuo nem integração efetiva à prática pedagógica.

De modo geral, as entrevistas mostram que a percepção dos professores alfabetizadores sobre a formação continuada oscila entre o reconhecimento de iniciativas pontuais bem estruturadas — como o curso Alfamais e as Práticas Exitosas — e críticas à superficialidade, à baixa aplicabilidade prática e à ausência de participação efetiva no planejamento das ações formativas. A oferta de materiais adequados — aspecto que, mesmo não sendo questionado diretamente, não recebeu críticas nas entrevistas.

A crítica recorrente à "imposição de conteúdos" e à falta de escuta docente confirma, em âmbito local, as tensões apontadas por Pauli e Silva (2023) em relação à Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-FC). Assim como no plano nacional, as experiências dos entrevistados demonstram a prevalência de uma lógica verticalizada, na qual as ações são concebidas de forma prescritiva e sem a participação efetiva dos docentes.

O cruzamento dos depoimentos com o referencial teórico e o arcabouço legal evidencia que o principal problema não está na frequência dos encontros nem na qualidade dos materiais utilizados, mas na forma como as ações são concebidas: algo “feito para os professores” e não “com os professores”. Se houvesse coautoria docente em todas as etapas da formação continuada — desde o diagnóstico das necessidades até a definição de temas, a escolha de metodologias e a avaliação das ações —, as críticas tenderiam a diminuir. Reclamações como a superficialidade dos conteúdos, a desconexão com a realidade das salas de aula, a imposição de diretrizes externas sem debate e a ausência de acompanhamento posterior às formações têm origem comum na falta de diálogo e de construção coletiva. Essa constatação vai ao encontro das reflexões de Imbernón (2010) ao afirmar que

sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo. Isso é exatamente o que acontece em muitos países. No topo, desde as superestruturas, são geradas mudanças prescritivas que não originam inovações nas instituições dos “práticos” da educação. Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles.

Assim como um barco precisa ajustar suas velas diante de ventos que mudam de direção, as ações de formação continuada devem ser constantemente revistas e adaptadas às necessidades identificadas pelos próprios professores. Somente dessa forma será possível enfrentar os desafios contemporâneos da educação e avançar de maneira segura rumo a práticas

pedagógicas mais úteis, inclusivas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as políticas e práticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Três Lagoas-MS, investigando sua implementação a partir da perspectiva dos docentes que vivenciam essas ações no cotidiano escolar. Os resultados revelaram que, embora haja avanços na estruturação de programas e iniciativas locais, persistem desafios que comprometem a efetividade da formação continuada como instrumento de desenvolvimento profissional e de impacto direto na prática pedagógica.

As falas dos entrevistados evidenciaram um tensionamento central: muitas formações ainda são “feitas para os professores” e não “com os professores”, confirmando a necessidade, destacada por Imbernón (2010), de superar modelos prescritivos e fomentar a coautoria docente em todas as etapas do processo formativo. Outro aspecto que merece atenção refere-se à importância de assegurar que a formação dos docentes não seja conduzida com base apenas no cumprimento de metas externas e nas avaliações em larga escala, pois essa lógica tende a restringir o desenvolvimento de processos educativos mais críticos, emancipatórios e contextualizados para os estudantes.

Percebe-se, portanto, que a integração entre teoria e prática, no que se refere à formação continuada dos professores alfabetizadores em Três Lagoas, não se resume à frequência dos encontros ou à superação de carências materiais. Impõe-se, antes, a construção de uma política de formação que fortaleça os mecanismos de escuta e participação docente, bem como a criação de mecanismos de suporte e acompanhamento aos professores. Tais transformações demandam não apenas recursos financeiros e humanos, mas, sobretudo, uma mudança na cultura de gestão educacional, historicamente marcada pela centralização e pela oferta de formações concebidas de maneira verticalizada.

Embora tenha se concentrado em docentes que atuam no ciclo de alfabetização, este estudo contribui de forma significativa para o debate mais amplo sobre a formação continuada de professores atuantes nas diferentes etapas. A pesquisa aponta caminhos para que as políticas locais se inspirem e valorizem as experiências identificadas como positivas, o que sinaliza a necessidade de futuras investigações que aprofundem a compreensão desses modelos. Acima de tudo, o estudo confirma que é no processo de escuta ativa e na construção coletiva do conhecimento que reside a verdadeira chave para superar a lógica verticalizada. Somente assim os processos formativos se tornarão capazes de impactar significativamente a trajetória profissional dos docentes e, por consequência, a qualidade da educação oferecida no município.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 out. 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.
- GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, v. 70, 2016.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2013.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Três Lagoas – MS**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/tres-lagoas.html>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para Mudança e a Incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo, Heccus, 2017.
- PAULI, Ricardo de; SILVA, Arleide Rosa da. BNC-Formação Continuada: diretrizes e tensões na formação continuada de professores no contexto educacional brasileiro. **Revista Ensino & Pesquisa**, Paranaíba, v. 21, n. 3, p. 309-321, 20 dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/8180>. Acesso em: 17 abr. 2025.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC. Três Lagoas, MS. Disponível em: <https://www.treslagoas.ms.gov.br/secretariasmunicipais/semec/>. Acesso em: 1 maio 2025

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Orientações Curriculares de Três Lagoas**: versão preliminar. Três Lagoas, MS, 2019.

TRÊS LAGOAS. **Lei nº 2925, de 16 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Três Lagoas - MS e dá outras providências. Três Lagoas, MS: Câmara Municipal de Três Lagoas, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/ms/t/tres-lagoas/lei-ordinaria/2015/292/2925/lei-> Acesso em: 30 abr. 2025.