

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

KÁTIA CILENE AMORIM GOMES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES NA REDE PÚBLICA DE
ENSINO DE SÃO LUÍS (MARANHÃO): desenvolvimento profissional docente e
práticas pedagógicas**

São Luís/MA
2026

KÁTIA CILENE AMORIM GOMES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO LUÍS (MARANHÃO): desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como dos **requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação**, na linha de pesquisa Instituições Educacionais, Currículo, Formação e Trabalho Docente, vinculada ao grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, da Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

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

Amorim Gomes, Kátia Cilene.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES NA REDE PÚBLICA
DE ENSINO DE SÃO LUÍS MARANHÃO : desenvolvimento
profissional docente e práticas pedagógicas / Kátia Cilene
Amorim Gomes. - 2026.

298 f.

Orientador(a): Ilma Vieira do Nascimento.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2026.

1. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.
2. Desenvolvimento Profissional Docente. 3. Práticas
Pedagógicas. I. Vieira do Nascimento, Ilma. II. Título.

KÁTIA CILENE AMORIM GOMES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO LUÍS (MARANHÃO): desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como dos **requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação**, na linha de pesquisa Instituições Educacionais, Currículo, Formação e Trabalho Docente, vinculada ao grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, da Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento - **Orientadora**
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Antônia Edna Brito - **Membro Externo**
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais - **Membro Externo**
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Caxias – MA

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes - **Membro Interno**
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Edinólia Lima Portela - **Membro Interno**
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Maria Alice Melo - **Membro Suplente**
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Dedico esta tese à minha mãe, Norberta Amorim Gomes, pelo amor e cuidado incondicionais e ao meu pai, Ciríaco Pereira Gomes (in memoriam) que sempre me acompanhou em vida, sua força e dedicação são exemplos que levo comigo em cada passo. Aos meus/minhas irmãs e irmãos: Carlos Nixon, Luís Guilherme, Ciléa Regina, Luís Carlos e Cibele Cristina. E a meu filho, **João Gabriel Gomes Veras**, que é a verdadeira inspiração e motor da minha jornada terrena. Vocês são a razão de tudo que conquistei e continuarão sendo a força que me impulsiona.

AGRADECIMENTOS

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [...]. Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau variado de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (Bakhtin, 2011, p. 294).

As palavras de Bakhtin ecoam como fundamento deste gesto de agradecimento. Esta tese nasceu do diálogo, cresceu na escuta e amadureceu no encontro com as vozes que compõem o seu tecido discursivo. Cada interlocução, cada leitura, cada partilha de experiência integrou o processo de formação que me constituiu como pesquisadora e como sujeito ético da linguagem. Nenhuma linha aqui escrita é solitária, todas são atravessadas pelas vozes do outro, que se tornaram minhas pela força da convivência e da reflexão compartilhada.

À **Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento**, minha orientadora, dirijo o primeiro agradecimento, que é também um reconhecimento da presença orientadora que acolhe e desafia, que escuta e provoca, que ajuda a transformar a palavra em pensamento vivo. Em sua voz ressoaram princípios de uma formação que não se encerra no domínio técnico, mas se projeta como ato responsável e sensível, uma palavra de alteridade que me ensinou a compreender o movimento dialógico da pesquisa como processo de humanização.

Aos **membros da banca examinadora**, minha sincera gratidão pela leitura generosa e atenta, pela devolutiva crítica e pelo diálogo fecundo que ampliaram a tessitura desta obra: à **Profa. Dra. Antônia Edna Brito (UFPI)**, cuja voz vem acompanhando minha trajetória desde o Mestrado e sempre se faz presença que reorienta; à **Profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais (UEMA-Caxias)**, pela disponibilidade e pela delicadeza das palavras que acolhem e instigam; à **Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA)**, cujas aulas iluminaram caminhos de compreensão sobre o fazer docente e a pesquisa; e à **Profa. Dra. Ednólia Lima Portela**, por suas contribuições na qualificação, que reverberaram como vozes de reacentuação teórica e metodológica ao longo do percurso.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE**, aos colegas da **Linha de Pesquisa 2** e aos integrantes do **Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente**, liderado pela **Profa. Dra. Maria Alice**

Melo, agradeço por representarem a dimensão institucional e humana deste processo. Nossas discussões, partilhas e trocas teóricas se inscreveram neste texto como ecos de uma comunidade discursiva que pensa a educação como ato dialógico e socialmente comprometido.

Com gratidão especial, volto-me ao **Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos - GLEPDIAL/UFMA**, liderado pelas professoras **Dra. Joelma Reis Correia** e **Dra. Edith Maria Batista Ferreira**. Neste espaço de interlocução viva, aprendi que o pensamento se constrói entre vozes, que a leitura e a escrita são movimentos éticos de resposta ao outro. Cada encontro, cada debate, foi uma oportunidade de compreender o que Bakhtin chama de “alteridade constitutiva”: é na presença do outro que a nossa palavra encontra sentido, é na diferença que a compreensão se torna criação.

Registro meu agradecimento a **Caroliny Santos Lima, Gínia Kênia Machado Maia e Kátia Regina dos Santos Castro** pelos fecundos momentos de diálogo e reflexão compartilhados ao longo do processo formativo desenvolvido entre 2022 e 2025, especialmente no âmbito dos trabalhos realizados nos projetos do SERCOM. As discussões teóricas, sustentadas pela escuta atenta, pela problematização crítica e pela construção coletiva de sentidos, constituíram-se como espaços potentes de aprendizagem, incidindo diretamente no amadurecimento acadêmico. A parceria construída nesse percurso revelou-se fundamental não apenas para o fortalecimento das ações formativas, mas também para a elaboração reflexiva do próprio trabalho de pesquisa, reafirmando a importância das trocas solidárias, do compromisso ético e da formação que se produz no encontro com o outro.

À **Profa. Dra. Cristina Cardoso de Araújo**, ao **Prof. Dr. Luís Fernando Bógea Pereira** e a **Profa. Dra. Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira**, a **Profa. Ma. Maria José Silva Andrade** agradeço pelos diálogos que ultrapassaram os limites da teoria, instaurando um pensar que se faz práxis. Suas reflexões sobre docência e formação humana alimentaram a compreensão de que o desenvolvimento profissional docente é também um movimento de autorreflexão ética, uma reacentuação constante da própria palavra no encontro com os outros.

À **Elisabete Rodrigues Teixeira**, especialista em escrita acadêmica, registro minha gratidão pelo gesto de escuta atenta e pela delicadeza de quem compreende que a palavra escrita é também espaço de afeto e rigor. Sua intervenção cuidadosa

não apagou minhas vozes, mas as fez brilhar com mais nitidez, num gesto de coautoria silenciosa e dialógica.

Agradeço à **Secretaria Municipal de Educação de São Luís**, representada por **Anna Caroline Marques Pinheiro Salgado**, e, de modo muito especial, às **formadoras de coordenadores** e às **professoras alfabetizadoras** que participaram da pesquisa. Foram suas vozes, nas falas, nas práticas e nas narrativas de formação, que deram corpo e vida à tessitura desta tese. Em cada relato, reconheci o valor da experiência docente como discurso pleno de sentido, de resistência e de reinvenção. As professoras alfabetizadoras, ao narrar o cotidiano da sala de aula, fizeram emergir o tom valorativo de uma educação que se constrói na coletividade; as formadoras, por sua vez, revelaram o compromisso ético com a formação humana, encarnando a ideia bakhtiniana de que o sujeito se constitui no ato de responder ao outro.

Este trabalho, intitulado **Formação Continuada de Alfabetizadores na Rede Pública de Ensino de São Luís (Maranhão)**: desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas, é, portanto, uma obra polifônica, composta por vozes teóricas, institucionais e vividas. Nele ressoam Bakhtin, Marx, Vygotsky, Saviani, Rosar, Brito, Moraes e tantas outras vozes que, em diálogo, tecem a compreensão de formação como prática dialógica e humanizadora.

Assim, como ensina Bakhtin, “não há palavra do eu que não seja palavra do outro”; e esta tese é o testemunho desse princípio. Cada ideia, cada análise, cada parágrafo é resposta e continuidade de um diálogo maior, que se inscreve na história viva da educação.

Que esta palavra, formada e transformada no encontro com tantas outras, siga se refazendo em novas vozes, porque é no entrelaçamento dos discursos, na comunhão de sentidos e na escuta do outro que o conhecimento se faz verdadeiramente humano.

A forma de trabalho dentro da qual muitos indivíduos trabalham de modo planejado uns ao lado dos outros e em conjunto, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, porém conexos chama-se cooperação. [...] o efeito do trabalho combinado ou não poderia em absoluto ser produzido pelo trabalho isolado, ou o poderia apenas em um período de tempo muito mais longo, ou em escala muito reduzida. Aqui não se trata somente do aumento da força produtiva individual por meio da cooperação, mas da criação de uma força produtiva que tem de ser, por si mesma, uma força de massas. (Marx, 2017, p. 144).

RESUMO

A tese intitulada **Formação continuada de alfabetizadores na rede pública de ensino de São Luís (Maranhão)**: desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), tem como **objeto** a formação continuada de professores alfabetizadores de crianças da rede pública municipal de ensino de São Luís. O estudo teve como **objetivo geral** analisar o fenômeno da formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, a partir dos participantes que a vivenciaram, no período de 2019 a 2023, no contexto da rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão, e suas implicações para o desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas alfabetizadoras, considerando as contradições históricas e materiais do processo educativo. A pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), tendo como categorias analíticas totalidade, movimento, contradição e historicidade, apoiadas nos estudos de Marx e Engels, e em autores como Saviani. Metodologicamente, articula-se o MHD à Análise Dialógica do Discurso (ADD), perspectiva que, ao mesmo tempo em que reconhece a materialidade histórica da educação, confere centralidade à escuta, à palavra e aos sentidos produzidos pelos sujeitos. O estudo foi realizado em escolas da rede pública municipal de São Luís, com professores alfabetizadores de crianças utilizando como procedimentos de geração de dados a entrevista semiestruturada, e com formadoras de alfabetizadores, com o grupo focal e a análise de documentos oficiais. A análise, mediada pela interlocução entre MHD e ADD, evidenciou que a formação continuada tem possibilitado momentos de troca e socialização de experiências entre docentes, mas ainda se mantém marcada por uma lógica tecnicista e fragmentada. As contradições históricas e materiais do processo revelam que tais formações não podem ser compreendidas como mera execução de programas, devendo ser analisadas em sua totalidade social, no contexto de disputas ideológicas, precarização do trabalho docente e movimentos de resistência. Conclui-se que a formação continuada, para cumprir seu papel histórico, deve constituir-se como prática emancipadora, fundada em políticas públicas que assegurem condições objetivas de trabalho, tempo para estudo e planejamento, valorização profissional e base teórica sólida, reafirmando a educação como ato político e intervenção consciente na realidade social. As contribuições desta pesquisa tornam-se significativas ao evidenciar a complexidade da alfabetização e os desafios impostos pelas políticas educacionais recentes, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para o fortalecimento de práticas alfabetizadoras críticas e historicamente situadas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores alfabetizadores. Desenvolvimento profissional docente. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The thesis *Continuing Education of Literacy Teachers in the Public School System of São Luís (Maranhão): Teacher Professional Development and Pedagogical Practices*, submitted to the Graduate Program in Education at the Federal University of Maranhão (UFMA), examines the continuing education of early literacy teachers working in the municipal public school system of São Luís. The general objective was to analyze the phenomenon of continuing education for early literacy teachers, based on the experiences of those who participated in such initiatives between 2019 and 2023, and to understand its implications for professional development and literacy pedagogical practices, considering the historical and material contradictions inherent to the educational process. The study is grounded in Historical-Dialectical Materialism (HDM), adopting the analytical categories of totality, movement, contradiction, and historicity, supported by the works of Marx and Engels and by authors such as Saviani. Methodologically, HDM is articulated with Dialogic Discourse Analysis (DDA), a perspective that, while recognizing the historical materiality of education, assigns centrality to listening, to the word, and to the meanings produced by subjects. The research was conducted in municipal public schools in São Luís with early literacy teachers, using semi-structured interviews, focus groups, and analysis of official documents as data-generation procedures. The analysis, mediated by the dialogue between HDM and DDA, showed that continuing education has created spaces for exchange and sharing of experiences among teachers, yet remains marked by a technical and fragmented logic. The historical and material contradictions of the process reveal that such educational initiatives cannot be understood as mere program implementation; rather, they must be examined in their social totality, within a context of ideological disputes, teacher labor precarity, and movements of resistance. The study concludes that continuing education, in order to fulfill its historical role, must be constituted as an emancipatory practice, grounded in public policies that ensure objective working conditions, time for study and planning, professional recognition, and a solid theoretical foundation, reaffirming education as a political act and a conscious intervention in social reality. The contributions of this research are significant in that they highlight the complexity of literacy education and the challenges imposed by recent educational policies, offering theoretical-methodological support for the strengthening of critical and historically situated literacy practices.

Keywords: continuing education of literacy teachers; teacher professional development; pedagogical practices.

RESUMEN

La tesis titulada Formación continua de alfabetizadores en la red pública de enseñanza de São Luís (Maranhão): desarrollo profesional docente y prácticas pedagógicas, presentada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal do Maranhão (UFMA), tiene como objeto la formación continua de profesores alfabetizadores de niños de la red pública municipal de enseñanza de São Luís. El estudio tuvo como objetivo general analizar el fenómeno de la formación continua de profesores alfabetizadores de niños, a partir de los sujetos que la vivenciaron entre 2019 y 2023, en el contexto de la red pública municipal de enseñanza de São Luís/Maranhão, y sus implicaciones para el desarrollo profesional y las prácticas pedagógicas de alfabetización, considerando las contradicciones históricas y materiales del proceso educativo. La investigación se fundamenta en el Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD), y adopta como categorías analíticas la totalidad, el movimiento, la contradicción y la historicidad, basadas en los estudios de Marx y Engels, así como en autores como Saviani. Metodológicamente, articula el MHD con el Análisis Dialógico del Discurso (ADD), perspectiva que, al reconocer la materialidad histórica de la educación, otorga centralidad a la escucha, a la palabra y a los sentidos producidos por los sujetos. El estudio se realizó en escuelas de la red pública municipal de São Luís, con profesores alfabetizadores de niños, utilizando como procedimientos de generación de datos la entrevista semiestructurada, el grupo focal y el análisis de documentos oficiales. El análisis, mediado por la interlocución entre MHD y ADD, evidenció que la formación continua ha posibilitado momentos de intercambio y socialización de experiencias entre docentes, aunque sigue marcada por una lógica tecnicista y fragmentada. Las contradicciones históricas y materiales del proceso revelan que tales formaciones no pueden comprenderse como mera ejecución de programas, sino que deben analizarse en su totalidad social, en el contexto de disputas ideológicas, precarización del trabajo docente y movimientos de resistencia. Se concluye que la formación continua, para cumplir su papel histórico, debe constituirse como una práctica emancipadora, fundamentada en políticas públicas que aseguren condiciones objetivas de trabajo, tiempo para estudio y planificación, valorización profesional y una base teórica sólida, reafirmando la educación como un acto político y una intervención consciente en la realidad social. Las contribuciones de esta investigación se vuelven significativas al evidenciar la complejidad de la alfabetización y los desafíos impuestos por las políticas educativas recientes, ofreciendo aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de prácticas alfabetizadoras críticas y situadas históricamente.

Palabras clave: Formación continua de profesores alfabetizadores. Desarrollo profesional docente. Prácticas pedagógicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Indicador 5 A – Estudantes com proficiência insuficiente em leitura (nível 1 da escala de proficiência)	28
Figura 2: Indicador 5B – Estudantes com proficiência em escrita (níveis 1, 2, 3 da escala de proficiência).....	29
Figura 3: 1 – Avaliação de Fluência Leitora.....	30

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das escolas em diferentes núcleos escolares.....	71
Tabela 2: “Formação continuada de professores alfabetizadores” AND “Desenvolvimento profissional”, com recorte temporal de 2019 a 2023	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Pesquisa por descritores sem recorte temporal – CAPES/BDTD	75
Gráfico 2: Pesquisa por descritores com recorte temporal de 10 (dez) anos – (2014-2023)	78
Gráfico 3: Pesquisa por descritores com recorte temporal de 5 (cinco) anos (2019-2023)	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estudos acadêmicos (Mestrado) sobre formação continuada de professores e desenvolvimento profissional.....	278
Quadro 2: Estudos acadêmicos (Doutorado) sobre formação continuada de professores e desenvolvimento profissional.....	280

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Associação Bem Comum
ADD	Análise Dialógica do Discurso
ADFL	Avaliação Diagnóstica de Fluência em Leitura
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APMs	Articuladores Pedagógicos Municipais
APRs	Articuladores Pedagógicos Regionais
ATP	Assessoria Técnica Pedagógica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMs	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFE	Centro de Formação do Educador
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conasems	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
Congemas	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
COVID-19	Coronavirus disease 2019 (doença do Coronavírus 2019)
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EEQ	Educação Escoar Quilombola
EPT	Educação para todos
EPV	Educar Pra Valer
EQ	Estado da Questão

FURB	Fundação Universidade Federal de Blumenau
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
GIPEAB	Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras
GLEPDIAL	Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFL	Índice de Fluência Leitora
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MEC	Ministério da Educação
NRP	National Reading Panel
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIs	Organismos Internacionais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PARC	Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PARFOR	Programa de Formação de Professores
PCCVPN	Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação Básica
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica

Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização
PNFP	Política Nacional de Formação de Professores
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PSP	Professor Suporte Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEV	Sistema de Avaliação Educar Pra Valer
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SIMAE/SL	Sistema de Avaliação da Rede Pública de São Luís
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCL	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Crítica
UEB	Unidade de Educação Básica
UEPA	Universidade Federal do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFCG	Universidade de Campina Grande – Paraíba
UFES	Universidade Federal do Espírito Santos
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina – Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
VSL	Visão Simplificada de Leitura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: caminhos para o movimento	21
2	REFLEXÕES SOBRE O PONTO DE PARTIDA: inventariando o caminho	50
1.1	Dialética entre vida, ensino e pesquisa	51
1.2	O caminho percorrido para a definição do escopo de pesquisa	55
1.3	A totalidade concreta: Brasil, Maranhão e São Luís (2019-2023).....	68
3	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	85
3.1	Bases ontológicas e gnosiológicas dialéticas e a relação com o objeto	87
3.2	Categorias do Materialismo Histórico-Dialético na análise dos dados.....	91
3.3	Categorias da Análise Dialógica do Discurso na análise dos dados.....	93
3.4	Investigação empírica	95
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: contextos e as categorias desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas	101
4.1	Formação de Professores no Brasil: contexto histórico e desafios contemporâneos	109
4.2	Políticas educacionais e programas de formação continuada para professores alfabetizadores.....	115
4.3	Formação continuada, desenvolvimento profissional docente e prática pedagógica alfabetizadoras: articulações no contexto da pesquisa	123
5	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: a rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão em foco	137
5.1	A escola como instituição, aparelho e estrutura: fundamentos marxistas para a análise	156
6	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: documentos e vozes que ecoam.....	167
6.1	Política de Formação Docente: documentos e vozes em análise.....	170
6.2	Materialidade dos eventos e processos formativos	221
6.3	Pressupostos e concepções teórico-metodológicas da formação continuada (2019-2023).....	226
6.4	Implicações da formação continuada no desenvolvimento profissional docente e na prática pedagógica.....	233
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: por um acabamento provisório	246

REFERÊNCIAS	256
APÊNDICES	277
APÊNDICE A:	278
Quadro 1: Estudos acadêmicos (Mestrado) sobre formação continuada de professores e desenvolvimento profissional.	278
APÊNDICE B:	280
Quadro 2: Estudos acadêmicos (Doutorado) sobre formação continuada de professores e desenvolvimento profissional.	280
APÊNDICE C - Cronograma geral da pesquisa - (2022.2 - 2026.1)	282
APÊNDICE D - Cronograma - Campo de Pesquisa	283
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	284
APÊNDICE F - Plano de orientação - análise documental.....	286
APÊNDICE G - Plano de orientação - grupo focal	288
APÊNDICE H - Plano de orientação - entrevista semiestruturada.....	290
ANEXOS	292
ANEXO A - Carta de apresentação da pesquisadora	293
ANEXO B - Autorização para realização de pesquisa	294
ANEXO C - Termo de compromisso do pesquisador junto à SEMED	295
ANEXO D - Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa.....	296

1 INTRODUÇÃO: caminhos para o movimento

“Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência” (Marx, 2017, p. 113).

Essa afirmação remete ao desafio inicial de toda investigação científica e fundamenta a introdução desta pesquisa, que se propõe a percorrer os caminhos para o movimento da formação continuada de professores alfabetizadores. Busca-se, nesse percurso, apresentar uma totalidade da realidade, situada no contexto social, político e econômico que envolve a docência e a escola. A esse cenário se somam os dados recentes de proficiência leitora das crianças da rede pública municipal de ensino de São Luís, que evidenciam níveis insuficientes de leitura e escrita e expõem um desencontro entre as demandas concretas da alfabetização e o conteúdo das formações ofertadas aos docentes. Esses resultados tensionam ainda mais as contradições históricas do processo alfabetizador e reforçam a necessidade de compreender como a formação continuada tem respondido, ou não, às fragilidades apontadas pelos indicadores de Fluência Leitora.

Parte-se do entendimento de que a realidade escolar e a prática docente não são estáticas, mas se constituem em um movimento permeado por contradições e pela historicidade das condições materiais e sociais que estruturam a prática educativa. Assim, a formação continuada é compreendida como um processo dinâmico, no qual teoria e prática se entrelaçam e se constituem mutuamente, oferecendo um ponto de partida para compreender o desenvolvimento profissional docente e as práticas pedagógicas concretas, especialmente quando confrontadas com os desafios postos pelos baixos índices de leitura e escrita.

A alfabetização no Brasil é um problema histórico e social que reflete as contradições da sociedade, como apontam Mortatti e Frade (2014) e Mortatti (2013). Desde a década de 1930, os baixos índices de alfabetização têm sido um marcador das desigualdades socioeconômicas e educacionais, evidenciados pelos dados estatísticos da educação brasileira, mesmo diante de diversos programas e projetos de abrangência nacional ao longo do tempo (Ribeiro, 2011). Com uma taxa de analfabetismo de 7% segundo o Censo Demográfico de 2022 (Brasil, 2023a), e variações regionais, como os 14,2% no Nordeste, essas disparidades demonstram não apenas falhas no sistema educacional, mas também contradições estruturais que perpetuam desigualdades.

A análise desse problema exige uma perspectiva histórico-dialética que vá além dos dados empíricos, compreendendo a alfabetização como parte de um movimento de múltiplas determinações. Essa abordagem considera as deliberações entre fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que influenciam o processo educacional. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019 (Brasil, 2020a), ao mostrar que mais de 50% das crianças brasileiras não atingiram níveis satisfatórios de leitura e escrita, revela a distância entre as promessas das políticas educacionais e seus resultados efetivos. Esses dados refletem um processo dinâmico, em constante transformação, influenciado pelas relações de produção e reprodução social características do capitalismo brasileiro.

Como mencionado anteriormente, desigualdades socioeconômicas, disparidades regionais, políticas educacionais inconsistentes e precariedade de recursos são fatores que impactam diretamente o trabalho pedagógico, refletindo-se nos índices de alfabetização. A falta de infraestrutura básica em escolas públicas, a carência de materiais pedagógicos adequados e a sobrecarga de trabalho docente criam desafios que vão além da sala de aula.

Nesse contexto, a formação continuada de professores, embora essencial, deve ser compreendida como um dos muitos elementos que se articulam para enfrentar as desigualdades educacionais. É crucial adotar uma abordagem crítica em relação aos indicadores de alfabetização, que desconsideram fatores qualitativos, como condições de ensino, engajamento comunitário e os impactos das políticas públicas. Indicadores quantitativos, por mais úteis que sejam, simplificam a análise do processo de alfabetização, ignorando a complexidade das relações sociais e históricas envolvidas.

Esse desafio do sucesso alfabetização exige uma ação coletiva, envolvendo escola, famílias, governo, sociedade e diversos atores comprometidos com a efetivação do direito à educação. É imprescindível a implementação de políticas educacionais integradas e articuladas, capazes de reduzir desigualdades, fortalecer a escola pública e valorizar o trabalho docente, criando condições concretas para transformar a realidade educacional brasileira. Apenas uma compreensão sistêmica e abrangente, que considere a complexidade das relações sociais e históricas, permitirá avançar na superação das contradições que atravessam o processo de alfabetização e garantir que ele se concretize como um direito universal.

Adicionalmente, esse contexto foi ainda mais tensionado pela pandemia do novo coronavírus, que ampliou desigualdades e impôs obstáculos ao processo de alfabetização no país. Com a pandemia do novo coronavírus, que ocasionou a COVID-19 (surto causado pelo aparecimento do vírus SARS-CoV-2 - síndrome respiratória aguda grave), tivemos um crescimento de 66% de crianças que não foram alfabetizadas, de acordo com a Nota Técnica relacionada aos efeitos da pandemia no contexto da alfabetização infantil (Brasil, 2022a), divulgada em 8 de fevereiro de 2022, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De 2019 para 2021, o contingente de crianças não alfabetizadas passou de 1,4 milhão para 2,4 milhões (Brasil, 2022b).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) divulgou, em 5 de dezembro de 2023, que o Brasil continua apresentando baixos níveis de aprendizagem. Os dados revelam que 73% dos estudantes possuem desempenho insuficiente em Matemática, enquanto, em Ciências, esse percentual chega a 55%. No que se refere às práticas alfabetizadoras, o cenário é ainda mais preocupante: 50% dos adolescentes apresentaram desempenho abaixo do nível 2, o que significa dificuldades em realizar operações simples, como conversão de moedas ou comparação de distâncias. Esses resultados evidenciam a influência de fatores socioeconômicos no processo educacional, bem como as limitações no acesso a recursos pedagógicos, a qualidade do ensino oferecido à classe trabalhadora, a formação continuada de professores e a efetividade das políticas públicas e dos programas de alfabetização.

Diante desse quadro, reduzir o analfabetismo exige um enfoque integrado, que vá além da melhoria da infraestrutura educacional e da formação docente. É imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que promovam a equidade educacional e combatam as desigualdades socioeconômicas que perpetuam a exclusão escolar. Sem essas ações estruturais, o sistema educacional brasileiro se mantém em crise, e os índices de aprendizagem continuam entre os mais baixos do mundo.

No tocante ao estado do Maranhão, o mesmo está alocado na quarta posição em relação aos estados brasileiros com maior taxa de analfabetismo. Segundo informações recentes do IBGE (Brasil, 2023b), aproximadamente 772 mil

maranhenses acima dos 15 anos não dominam os códigos de leitura e escrita, ou seja, são analfabetos, representando 15% da população estadual.

Como agravante, a pandemia de COVID-19 e fechamento das escolas houve a interrupção do aprendizado de muitas crianças e expôs ainda mais a fragilidade do sistema educacional brasileiro, especialmente em regiões com infraestrutura precária, como as áreas rurais e periféricas. Além disso, a insuficiência de recursos didáticos, como materiais de apoio e ferramentas pedagógicas, também é um fator crucial. Por exemplo, o Maranhão, apesar de ter recebido R\$ 10,1 milhões¹ para materiais complementares de alfabetização, ainda sofre com a distribuição desigual e a inadequação desses recursos na maioria das escolas. Tais questões, como já apontado por pesquisadores e especialistas, integram os desafios históricos e sociais que impedem o avanço da alfabetização no estado.

A alfabetização, por sua importância, deveria ter atenção especial pelo poder público, uma vez que se constitui em um processo necessário para a formação individual e social, promovendo a apropriação do conhecimento, a cidadania e a realização plena dos indivíduos. No entanto, os dados apresentados indicam que a taxa de alfabetização no Brasil ainda está aquém de um projeto societal voltado para a emancipação, especialmente na faixa etária de 8 anos. Para compreender os mecanismos sociais que explicam essa situação paradoxal da alfabetização no Brasil e no Maranhão, é necessário o emprego de uma ferramenta de análise, neste caso, valemo-nos do Materialismo Histórico-Dialético.

Em Marx e Engels (1998), a relação entre infraestrutura e superestrutura é fundamental para a compreensão dessa dinâmica social e histórica. No materialismo Histórico-Dialético, a infraestrutura refere-se às bases econômicas de uma sociedade, incluindo as forças produtivas (como terra, trabalho e tecnologia) e as relações de produção (como a propriedade e o controle dos meios de produção). A superestrutura, por sua vez, engloba as instituições políticas, jurídicas, religiosas, culturais e ideológicas que emergem dessa base econômica e que, em grande medida, são influenciadas por ela.

Conforme Marx e Engels (1998, p. 87), a infraestrutura condiciona a superestrutura, ou seja, as condições materiais de produção determinam as formas de consciência social, como o direito, a política, a religião e a arte. A superestrutura

¹ <https://www.educacao.ma.gov.br/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada-completa-dois-anos-com-avancos-na-alfabetizacao-de-criancas-no-maranhao/>

reflete, assim, as relações de produção estabelecidas na infraestrutura. Embora essa relação seja majoritariamente unidirecional, admite-se uma certa retroalimentação, em que as instituições da superestrutura podem, em determinados momentos, influenciar a infraestrutura, mas sempre dentro dos limites impostos por esta última. Quando essa lógica é aplicada ao campo educacional, observamos que as condições materiais da sociedade influenciam diretamente o acesso e a qualidade da educação, refletindo as desigualdades e exclusões presentes na infraestrutura.

Nesse contexto, a inclusão² educacional deve ser entendida como um processo além de ações pontuais de integração, pois envolve uma inter-relação profunda entre a infraestrutura e a superestrutura. No Maranhão, por exemplo, a exclusão educacional é um reflexo das condições estruturais do modo de produção capitalista, que são exacerbadas por políticas neoliberais que priorizam investimentos mínimos em áreas essenciais como a educação.

A precariedade das condições econômicas das famílias maranhenses impede que o processo de inclusão educacional seja efetivo, pois as bases materiais da sociedade, que deveriam ser transformadas, continuam a reproduzir as desigualdades. A verdadeira inclusão só será alcançada quando houver uma reestruturação profunda da infraestrutura, que possa garantir condições adequadas para o acesso e permanência de todos no sistema educacional.

Como já mencionado, a inclusão, nessa perspectiva, não se limita à incorporação de indivíduos marginalizados no sistema educacional, mas exige mudanças estruturais que garantam acesso efetivo à educação de qualidade para todos, enfrentando as contradições sociais que perpetuam a exclusão. Políticas paliativas, típicas do modelo neoliberal, são insuficientes, pois ignoram as condições históricas e materiais que mantêm a desigualdade.

Dessa forma, o Materialismo Histórico-Dialético propõe que a verdadeira inclusão educacional só pode ser alcançada por meio da superação das contradições do capitalismo, combatendo a privatização da educação, a precarização do trabalho docente e a insuficiência de investimentos públicos. Concordamos, portanto, com a

² Com base nos trabalhos de Oliveira (2004), que faz um estudo rigoroso desta categoria nas obras de Marx, parte-se do pressuposto que, no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação. Ou, como afirma o autor, ,o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital, sendo constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas.

afirmação de que “o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (Marx e Engels, 1998, p. XXIV), ou seja, somos o resultado das nossas condições materiais.

Os dados apresentados (Brasil, 2020a; 2022a; 2023a; 2023b) nos levam a refletir sobre o contexto maranhense, que se apresenta com os mais baixos indicadores socioeconômicos do país, impactando a educação dos maranhenses. A infraestrutura, que engloba a base econômica e as condições materiais da sociedade, reverbera diretamente na superestrutura, composta por instituições, ideologias, e, neste caso, no sistema educacional.

Conforme os dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2024) e análises das pesquisas de autores como Santos, Tavares (2016) e Furtado (2005), o Maranhão mantém, ainda no século XXI, uma estrutura fundiária concentrada e uma economia voltada à exportação de *commodities*³ como a soja e o eucalipto. Essa infraestrutura econômica reflete relações de produção historicamente definidas, como já apontado por Marx (2008), e se expressa em uma superestrutura que sustenta e reproduz tais condições.

A infraestrutura precária de transporte e comunicação deriva da falta de investimentos adequados em estradas, portos e telecomunicações, limitando o desenvolvimento econômico e perpetuando as desigualdades regionais, o que afeta a maneira como a sociedade maranhense se organiza política e culturalmente⁴. A concentração de riquezas em poucas mãos e a manutenção de uma grande parcela da população em condições de pobreza influenciam a estrutura política e social do estado, condicionando as formas de consciência e as instituições que emergem dessa realidade.

A relação entre fatores econômicos e sociais e os índices de escolarização e analfabetismo no Maranhão é complexa e multifacetada. Historicamente, o estado enfrentou desafios significativos nessas áreas, refletidos em altas taxas de analfabetismo e baixos índices de escolarização. Em 2010, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais no Maranhão era de 20,8%. No entanto, dados

³ São produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio externo. <https://www.epsjv.fiocruz.br/commodities-definicao>

⁴ <https://imirante.com/noticias/sao-luis/2025/03/05/ipolitica-o-impacto-economico-da-precariedade-das-rodovias-no-maranhao>

mais recentes do Censo Demográfico de 2022 (Brasil, 2023b) indicam uma redução para 15,5%, a menor taxa nos últimos 12 anos.

Essa melhoria pode ser atribuída a diversas iniciativas governamentais focadas na educação. O Plano Mais IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), por exemplo, busca reduzir a extrema pobreza e as desigualdades sociais no estado, com ações específicas em municípios de menor desenvolvimento humano. Entre essas ações, destacam-se programas de alfabetização voltados para jovens e adultos, que têm mostrado resultados positivos na redução do analfabetismo.

Apesar dos avanços, o Maranhão ainda enfrenta grandes desafios. Em 2024, o estado registrou o pior índice de escrita do Brasil, com 59,93% das crianças apresentando dificuldades em habilidades de escrita. Além disso, 77% das crianças não demonstraram proficiência em operações matemáticas básicas, como adições e subtrações mais complexas (Maranhão, 2024). A infraestrutura escolar também desempenha um papel crucial. Escolas com condições inadequadas de funcionamento, falta de recursos básicos e ausência de bibliotecas comprometem a qualidade do ensino e, conseqüentemente, os índices de escolarização.

Diante desse cenário, o governo estadual lançou o Programa Maranhão Alfabetizado, com o objetivo de ampliar as oportunidades educacionais e superar o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos. A meta para 2024 é alfabetizar cerca de 17 mil pessoas nos 20 municípios prioritizados, em uma ação em regime de colaboração com os municípios, por meio do Programa Brasil Alfabetizado (Ibid, 2024).

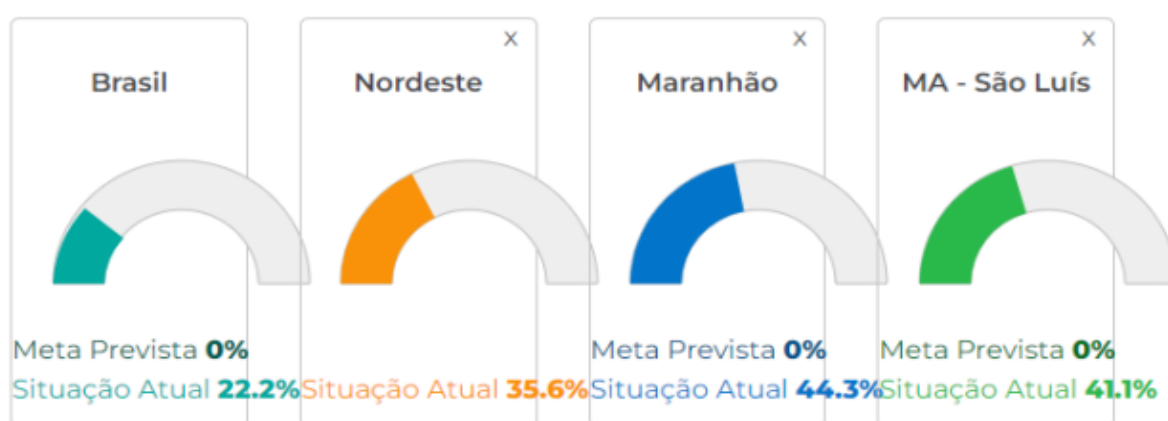
No caso da capital, o contexto educacional em São Luís reflete as contradições históricas e estruturais presentes no cenário socioeconômico local. Apesar dos avanços na elaboração e monitoramento de políticas públicas, os desafios permanecem, especialmente no que diz respeito à alfabetização e à proficiência leitora das crianças na rede pública municipal de ensino.

De acordo com o documento Monitoramento das Metas e Indicadores do Plano Municipal de Educação de São Luís (São Luís/MA, 2023a), as crianças matriculadas na rede pública municipal de ensino apresentam níveis insuficientes de proficiência em leitura e escrita, como destacado na Meta 5 do Plano Municipal de Educação - PME 2015–2024⁵ (São Luís/MA, 2015, p. 64), ou seja, “alfabetizar as crianças

⁵ A Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos (2014-2024). No entanto, a vigência foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pela Lei 14.934/2024.

matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental consolidando, no máximo, até o 3º ano”. Ainda conforme o documento Monitoramento das Metas e Indicadores do Plano Municipal de Educação de São Luís (São Luís/MA, 2023a), a análise da alfabetização infantil aponta que o Indicador 5, “Estudantes com proficiência em leitura” (São Luís/MA, 2023a, p. 11), revela um número preocupante de estudantes ainda situados no nível 1 de proficiência em leitura, conforme figura 1.

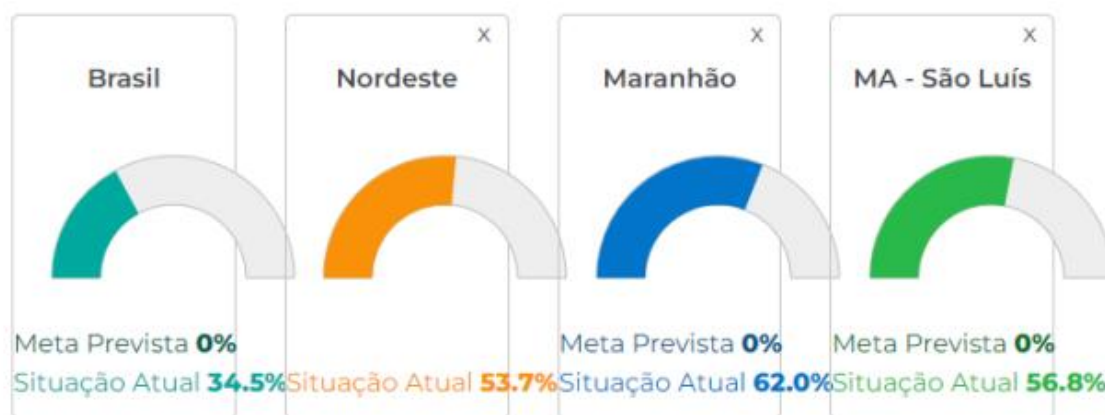
Figura 1: Indicador 5 A – Estudantes com proficiência insuficiente em leitura (nível 1 da escala de proficiência)



Fonte: Monitoramento das metas e indicadores do Plano Municipal de Educação de São Luís (São Luís/MA, 2023a).

Assim como o Indicador 5B (figura 2) aponta para um cenário semelhante em escrita. Essa realidade compromete não apenas o aprendizado futuro, mas também a formação cidadã e as perspectivas socioeconômicas dessas crianças.

Figura 2: Indicador 5B – Estudantes com proficiência em escrita (níveis 1, 2, 3 da escala de proficiência)

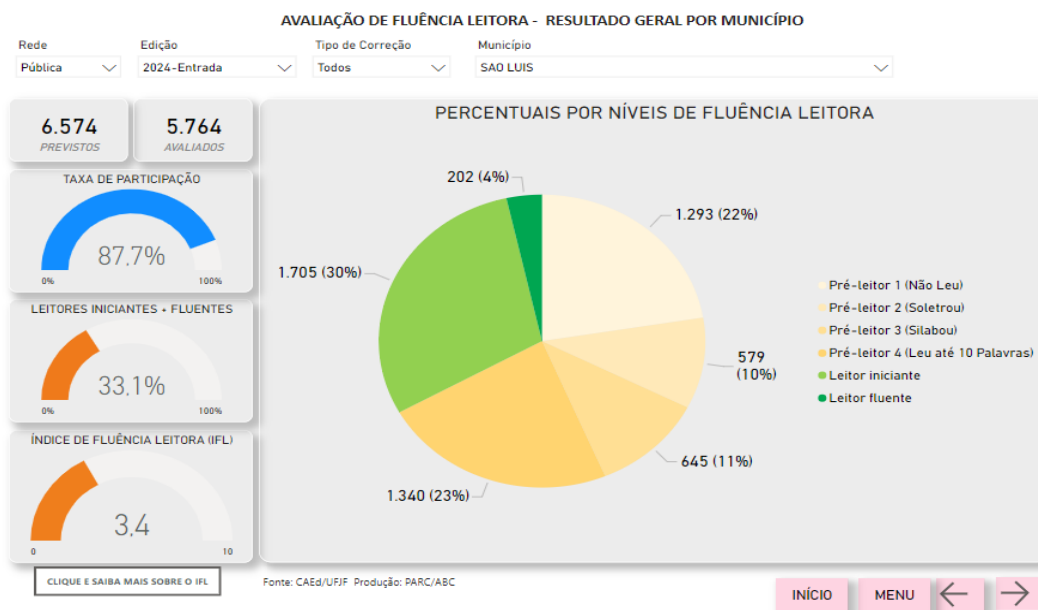


Fonte: Monitoramento das metas e indicadores do Plano Municipal de Educação de São Luís (São Luís/MA, 2023a)

A insuficiência desses resultados também evidencia um possível desalinhamento entre as estratégias adotadas e as demandas concretas das comunidades escolares, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A infraestrutura das escolas, a formação dos professores e o acesso equitativo a materiais didáticos de qualidade são fatores que influenciam diretamente esse quadro. Este panorama exige não apenas um olhar técnico-administrativo, mas também uma abordagem crítica e humanizadora, que considere a alfabetização como direito essencial e como base para a emancipação social.

Corroborando com os dados do documento Monitoramento das Metas e Indicadores do Plano Municipal de Educação de São Luís (São Luís/MA, 2023a), informações mais recentes apontadas pelo Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) apresentam os resultados da avaliação de fluência leitora na regional de São Luís, destacando a participação, os níveis de fluência e o Índice de Fluência Leitora (IFL), conforme figura que segue:

Figura 3: 1 – Avaliação de Fluência Leitora



Fonte: <https://sites.google.com/edu.ma.gov.br/pactopelaaprendizagem/pacto-pela-aprendizagem/monitoramento-geral>. Acesso em 16/08/2024.

A taxa de participação registrada no processo avaliativo foi de 87,7%, correspondendo a 5.764 estudantes avaliados de um total previsto de 6.574. Embora esse índice esteja acima do patamar geralmente considerado aceitável em avaliações de larga escala, percentuais superiores a 80% são, em regra, interpretados como satisfatórios, a ausência de aproximadamente 17% dos alunos (810 estudantes) representa um dado de grande relevância analítica.

Do ponto de vista metodológico, essa incompletude traz implicações diretas para a validade externa dos resultados, entendida como a possibilidade de generalização dos achados para a totalidade da população. Manzi-oliveira; Balarini; Marques; Pasian (2011) lembram que a validade não se reduz a um atributo técnico do instrumento, mas constitui um construto unitário que deve considerar o grau em que as inferências realizadas a partir dos dados são apropriadas e representativas. Nesse sentido, a não participação de quase um quinto da população a ser avaliada coloca em questão a extensão com que os resultados obtidos podem ser generalizados, sobretudo se os estudantes ausentes apresentarem características sistematicamente distintas dos avaliados.

Esse risco remete à possibilidade de viés de seleção, uma vez que, conforme Fialho; Coppi (2022), as inferências educacionais só podem ser consideradas legítimas quando contemplam, de modo equitativo, os diferentes grupos que

compõem a população-alvo. A exclusão, intencional ou circunstancial, compromete a fidedignidade das conclusões e fragiliza a interpretação dos dados como um retrato fidedigno da realidade educacional.

No âmbito das políticas públicas, tal questão assume um peso ainda maior. Como observa Afonso (2009), os sistemas de avaliação em larga escala tornaram-se instrumentos centrais de regulação e *accountability*⁶ no campo educacional, servindo de base para diagnósticos e decisões governamentais. Contudo, quando há ausências significativas de participação, existe o risco de que os resultados projetem retratos parciais ou distorcidos da realidade, o que pode conduzir à formulação de políticas desajustadas em relação às necessidades reais das redes de ensino.

Estudos sobre o Saeb e o Pisa têm mostrado que os padrões de exclusão estão frequentemente relacionados a desigualdades estruturais, como condições socioeconômicas adversas, precariedade de infraestrutura escolar, ausência ou rotatividade docente e fragilidades de gestão. Assim, a ausência de parte dos estudantes não apenas reduz a robustez estatística dos resultados, mas também evidencia as desigualdades que atravessam o sistema educacional, funcionando como um indicador indireto de exclusão e vulnerabilidade.

O Índice de Fluência Leitora (IFL) é de 4 em uma escala de 10, o que é um indicativo claro de que a maioria dos alunos não está atingindo os níveis esperados. O baixo índice de fluência leitora sugere um comprometimento da qualidade do ensino nos primeiros anos de escolaridade. Diante do número de estudantes avaliados, temos somente 202 crianças consideradas fluentes em leitura no município de São Luís, ou seja, 4%; 1.705 crianças na etapa de leitores iniciantes, o que corresponde a 30%; e 3.857 (66%) estão na condição de pré-leitoras.

Essa realidade pode ser compreendida à luz de um movimento mais amplo, em que a avaliação de fluência em leitura no Brasil surgiu em um contexto de crescente interesse internacional por habilidades de leitura fluente como indicador de desempenho escolar, influenciado pela publicação do National Reading Panel (NRP) em 2000, nos Estados Unidos. Este relatório destacou a fluência como um dos componentes essenciais da alfabetização, ao lado da consciência fonológica,

⁶ *Accountability* é um termo inglês utilizado para descrever as práticas relacionadas à prestação de contas. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/o-que-e-accountability-conheca-o-termo-que-ajuda-a-repensar-direitos-e-deveres/#goog_rewarded

instrução fônica, vocabulário e compreensão textual.

Inspirado por experiências internacionais consolidadas, como nos Estados Unidos, Portugal e França, o Brasil passou a implementar instrumentos avaliativos semelhantes, com foco na decodificação e na compreensão linguística. Em 2017, um projeto-piloto foi introduzido no país e, em 2018, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), passou a desenvolver e aplicar avaliações de fluência leitora em parceria com estados e municípios (Medeiros; Manfré; Shimazaki, 2024).

A iniciativa foi consolidada como parte de políticas educacionais alicerçadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2017), especialmente no marco de alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental. Contudo, apesar de sua expansão, a avaliação tem gerado debates sobre sua capacidade de medir as múltiplas dimensões da leitura, frequentemente limitando-se a aspectos técnicos e quantitativos.

Em São Luís, Maranhão, a implementação dessa avaliação ocorreu de forma gradual. Em 2021, diversas escolas públicas de São Luís iniciaram a aplicação da Avaliação Diagnóstica de Fluência em Leitura (ADFL), com o objetivo de diagnosticar o nível de leitura dos alunos e planejar estratégias pedagógicas adequadas. Por exemplo, a Unidade Integrada Governador José Murad e o Centro de Ensino Fundamental Bilíngue Integral do Maranhão realizaram a avaliação em setembro de 2021, envolvendo mais de 50% dos estudantes presentes (Maranhão, 2021).

Em 2023, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do Maranhão deu continuidade à aplicação da ADFL, com o objetivo de conhecer o perfil leitor dos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. Conforme noticiado no site oficial da SEDUC, a avaliação foi realizada entre os dias 10 e 18 de agosto de 2023, com o objetivo de conhecer o perfil leitor dos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. A iniciativa envolveu escolas das redes municipais e estadual, em parceria com a Associação Bem Comum (ABC) e no âmbito da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC). A SEDUC enfatizou que a ADFL permite a correção de rotas pedagógicas, caso os estudantes não estejam desenvolvendo as habilidades previstas para essa etapa, além de validar as ações de sucesso realizadas dentro do espaço escolar.

Segundo, Medeiros, Manfré, Shimazaki, (2024), a Avaliação Diagnóstica de Fluência em Leitura (ADFL) é um instrumento utilizado para medir a capacidade dos

estudantes de ler palavras, pseudopalavras e textos de forma fluida, considerando a precisão, a fluidez e a prosódia. Seu objetivo é avaliar o nível de decodificação e compreensão leitora dos alunos, classificando-os em diferentes perfis de leitura, como "pré-leitor", "leitor iniciante" e "leitor fluente".

A ADFL é baseada na Visão Simplificada de Leitura (VSL), que considera a compreensão leitora como resultado da decodificação e da compreensão oral. No entanto, essa abordagem tem sido criticada por desconsiderar aspectos mais amplos da leitura, as influências socioculturais que impactam a interpretação de textos. Aliado a essa questão, a ADFL prioriza a decodificação e a compreensão linguística, deixando de lado outras dimensões relevantes para o desenvolvimento da fluência, como a capacidade de inferir significados e a leitura crítica (Ibid, p.9).

O currículo da alfabetização da Avaliação Diagnóstica de Fluência em Leitura (ADFL) é alicerçado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (Brasil, 2017) que organiza o ensino da leitura e da escrita em torno de habilidades específicas relacionadas à decodificação, compreensão linguística e oralização, buscando garantir que aos estudantes atinjam proficiência mínima nesses aspectos (Medeiros; Manfré; Shimazaki, 2024).

Ainda sobre as características da ADFL alinhada à BNCC, a mesma abrange três componentes essenciais para a avaliação da fluência: [1] lista de palavras dicionarizadas (60 palavras), [2] lista de pseudopalavras (40 itens sem significado) e [3] texto narrativo curto (150-180 palavras). O componente inicial é a precisão, que se refere à capacidade do aluno de reconhecer as palavras corretamente. Em seguida, são avaliados os componentes de fluidez e prosódia, que medem a velocidade da leitura e a expressividade, respectivamente. Esses elementos são cruciais para o desenvolvimento de uma leitura mais fluida e compreensiva.

Na avaliação de fluência, os estudantes são classificados de acordo com seu desempenho em três perfis: o "pré-leitor", que apresenta dificuldades significativas na decodificação e reconhecimento de palavras; o "leitor iniciante", que consegue ler, mas apresenta dificuldades na fluidez e precisão; e o "leitor fluente", que lê com precisão, velocidade e prosódia adequadas. A avaliação também considera o Índice de Fluência Leitora (IFL), que quantifica a fluência numa escala de 0 a 10, permitindo o acompanhamento da evolução da alfabetização ao longo do tempo (Ibid, 2024).

Os principais indicadores de fluência são: [1] precisão, que se refere ao número de palavras corretamente lidas, indicando o domínio do princípio alfabético; [2] fluidez, que mede a velocidade de leitura, expressa em palavras por minuto, e indica a capacidade do aluno de ler de forma contínua e sem hesitações excessivas; e [3] prosódia, que avalia a cadência, entonação e ritmo da leitura, refletindo a capacidade do aluno de interpretar o texto de forma expressiva, o que está intimamente ligado à compreensão textual (Ibid, 2024). A ADFL estabelece metas de fluência por ano escolar. Por exemplo, no 1º ano, espera-se que os alunos leiam entre 30 a 40 palavras por minuto, enquanto no 2º ano a meta é de 50 a 65 palavras por minuto, e no 3º ano, de 70 a 80 palavras por minuto. Essa progressão é ajustada conforme o grau de fluência esperado para cada etapa da alfabetização.

Para garantir a eficácia da avaliação, a escola precisa estar devidamente organizada incluindo desde a definição de um coordenador para monitorar o processo, a organização de espaços adequados para a aplicação das avaliações, como bibliotecas ou laboratórios de informática, e a alocação de um aplicador para cada 15 alunos. Além disso, a escola deve planejar um cronograma de avaliação, fornecer dispositivos para gravação das leituras e usar os dados obtidos para planejar intervenções pedagógicas adequadas.

O aplicativo utilizado pelo CAEd para realizar a avaliação de fluência possui uma interface que permite aplicar os testes de leitura, gravar a leitura dos alunos e analisar os componentes de precisão, fluidez e prosódia. Os resultados obtidos são compilados em um relatório, que pode ser utilizado pelos educadores para identificar as dificuldades dos alunos e ajustar o planejamento pedagógico.

Diante da exposição, nos perguntamos: Qual o conteúdo de alfabetização está sendo ensinado nas escolas? O currículo adotado no município se aproxima ou se distancia das demandas das avaliações externas e das práticas pedagógicas?

A partir do referencial do Materialismo Histórico-Dialético, analisando criticamente o currículo do Ensino Fundamental, na Proposta Curricular de São Luís/Maranhão (São Luís/MA, 2023b), anos iniciais, articulando as categorias de totalidade, historicidade, contradição e movimento para compreender o currículo como expressão de relações sociais concretas em constante transformação trazemos uma breve análise dessa proposta e sua relação com as políticas educacionais (avaliações externas) e as práticas pedagógicas cotidianas.

A análise da Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís (São Luís/MA, 2023b), particularmente nos anos iniciais e no ciclo de alfabetização, revela a centralidade do currículo enquanto mediação entre as políticas educacionais mais amplas e as práticas pedagógicas cotidianas. Tal mediação, no entanto, não se dá de maneira neutra ou técnica, mas sim inserida em uma totalidade social marcada por disputas ideológicas e determinações históricas.

A proposta curricular em questão emerge em um momento histórico particular, de forte reconfiguração das políticas educacionais nacionais, impulsionada pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), cujas diretrizes se impõem como normativa a todos os sistemas de ensino. Essa imposição revela a historicidade da educação escolar que se subordina aos imperativos técnicos, performativos e de padronização das aprendizagens. O currículo municipal reformulado, portanto, expressa uma submissão, aos modelos instrumentais de competências e habilidades prescritas pela BNCC, reafirmando a lógica do capital sobre o trabalho.

A totalidade em que essa proposta se insere não pode ser compreendida isoladamente dos determinantes socioeconômicos e políticos mais amplos que estruturam as políticas educacionais no Brasil. A própria organização do currículo, centrada no ciclo de alfabetização, é reveladora de uma tentativa de enfrentamento das desigualdades históricas no acesso ao conhecimento escolar, ainda que limitada por estruturas materiais e ideológicas que conformam o funcionamento da escola pública. A implementação do currículo, nesse sentido, está atravessada por contradições que se expressam na coexistência de orientações teóricas progressistas com práticas conservadoras, e pela tensão entre autonomia docente e controle externo dos processos formativos.

As parcerias estabelecidas com instituições privadas, como o Instituto Formação e consultorias especializadas, materializam o movimento de privatização das políticas públicas de formação continuada, caracterizando um processo de terceirização que, embora apresentado como apoio técnico, contribui para a fragilização da autonomia pedagógica da rede municipal. Tais alianças, ao incidirem sobre o conteúdo e a forma dos processos formativos, deslocam o eixo político-pedagógico da formação do campo público para interesses de mercado ou projetos de natureza gerencialista. Esse movimento não é fortuito, mas parte de uma lógica mais ampla de reconfiguração do Estado e das suas funções sociais no contexto do

neoliberalismo, que adentra a esfera educacional por meio de novos arranjos institucionais e da reconfiguração do papel do professor.

A organização dos Grupos de Trabalho (GTs) por ano e componente curricular, na elaboração da Proposta Curricular, pode ser interpretada, dialeticamente, como expressão de uma luta por valorização do saber docente e da construção coletiva do conhecimento escolar. No entanto, a presença de elementos externos à rede e a crescente regulação das práticas pedagógicas pelo currículo prescrito impõem limites objetivos à autonomia e à criatividade docente. Assim, os processos formativos acabam por refletir e reproduzir, em parte, as contradições entre a formação para a autonomia crítica e a formação para a conformidade.

Dessa forma, é necessário reconhecer que o currículo escolar, em sua dimensão totalizante, é campo de disputa e síntese de relações sociais. A análise da proposta curricular de São Luís evidencia que sua centralidade na organização da prática pedagógica não pode ser descolada das determinações históricas que conformam o papel da escola pública na sociedade capitalista. A efetivação de uma política de formação continuada comprometida com a emancipação humana pressupõe, portanto, a superação das contradições internas do próprio currículo, por meio de uma práxis pedagógica orientada pela transformação social. Ao compreender o currículo como produto e produtor de movimento, torna-se possível ressignificá-lo como instrumento de luta pela escola pública democrática, laica, gratuita, inclusiva e socialmente referenciada.

O currículo da alfabetização da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, alinhado à Avaliação Diagnóstica da Fluência em Leitura (ADFL), revela uma forte orientação para metas e resultados, operando sob diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e influências de consultorias externas, como o CAEd/UFJF. Esses documentos assumem uma perspectiva neoliberal de educação, centrada na padronização, mensuração de desempenho e responsabilização dos sujeitos escolares. A proposta curricular da rede, embora apresente discursos de inclusão, cidadania e formação integral, estrutura-se na lógica de ciclos organizacionais, quadros de habilidades e competências, revelando o compromisso com um modelo de gestão pautado na eficiência técnica e na produtividade dos estudantes.

A ADFL, por sua vez, evidencia uma concepção restrita de alfabetização, limitada à decodificação e fluência técnica da leitura, desconsiderando os múltiplos

saberes e práticas culturais dos sujeitos. Logo, as propostas curriculares da rede de São Luís e da ADFL, estão fundamentadas em torno de um projeto educacional neoliberal, sustentado por parâmetros empresariais de regulação, controle e avaliação da aprendizagem, o que compromete uma concepção emancipadora e crítica de alfabetização.

Dessa forma, constata-se que o currículo adotado no município de São Luís (São Luís/MA, 2023b) apresenta aproximação com as demandas das avaliações externas, evidenciando uma configuração pedagógica alinhada à lógica da padronização e do controle dos resultados educacionais. Essa vinculação é observada na incorporação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) como eixo estruturante do documento curricular, que orienta a organização dos conteúdos, competências e habilidades, conformando-os aos parâmetros exigidos por instrumentos avaliativos em larga escala.

A adoção de diretrizes provenientes de consultorias externas, como o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), consolida uma perspectiva de educação voltada para o desempenho mensurável, como evidenciado na Avaliação Diagnóstica da Fluência em Leitura (ADFL), cuja metodologia e estrutura se baseiam em modelos estrangeiros de aferição da aprendizagem. Concordamos com Ferreira (2020, p. 63) quando afirma que “os próprios documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontam para uma perspectiva de sociedade, educação e conhecimentos que não viabiliza um desenvolvimento pleno dos indivíduos”.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas tendem a ser direcionadas pelo conteúdo das provas e pelas metas estabelecidas pelas instâncias superiores, muitas vezes em detrimento da autonomia docente e da consideração das especificidades socioculturais dos estudantes. Assim, o currículo em São Luís não apenas se aproxima das avaliações externas, como também acaba por subordinar as práticas pedagógicas a elas, reafirmando uma lógica neoliberal de responsabilização e meritocracia que fragiliza uma abordagem crítica, emancipadora e verdadeiramente inclusiva da educação.

Nesse contexto, embora o currículo promovido por essa avaliação atenda às demandas de padronização e aferição de resultados em larga escala, ele apresenta limitações. A leitura, como prática social e cultural, requer o desenvolvimento de habilidades mais amplas, como a construção de sentidos e o uso crítico da linguagem.

Entretanto, a ênfase excessiva na decodificação restringe a alfabetização a um processo mecânico, desconsiderando as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, que vê a leitura como mediadora do desenvolvimento humano nas relações sociais com o contexto social e histórico.

Essa fragmentação curricular evidencia a necessidade de ajustes para alinhar a alfabetização ao desenvolvimento pleno das capacidades leitoras, respeitando o tempo e os processos individuais de aprendizagem dos estudantes. No entanto, as formações oferecidas têm um foco instrumental, voltado para o treinamento dos professores na aplicação e interpretação dos resultados, em vez de aprofundar questões teóricas e práticas que promovam uma alfabetização contextual, histórica.

O conteúdo dessas formações prioriza aspectos como o ensino da decodificação, estratégias para melhorar a fluidez leitora e técnicas para alcançar os indicadores estabelecidos pelas avaliações externas, como precisão, prosódia e velocidade de leitura. Embora relevantes, esses aspectos não contemplam integralmente o desenvolvimento de práticas que considerem a leitura como uma atividade cultural e crítica. Assim, a desconexão entre a formação continuada e uma abordagem mais ampla da alfabetização resulta em limitações na capacidade do professor alfabetizador de crianças de mediar processos de aprendizagem, o que reforça a necessidade de alinhar as formações ao desenvolvimento humano integral, como propõe a perspectiva histórico-cultural.

Diante do enfoque enviesado e reducionista da Avaliação Diagnóstica de Fluência em Leitura e da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís no que tange a alfabetização temos a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019, e o programa "Tempo de Aprender", seu principal desdobramento, que representam um movimento recente de centralização e padronização das práticas alfabetizadoras no Brasil, com base em evidências científicas advindas majoritariamente de abordagens cognitivas e neurolinguísticas. A PNA afirma como prioridade o uso do método fônico sistemático e explícito, centrando-se na decodificação, fluência e precisão como caminhos essenciais para a compreensão leitora. Embora o discurso oficial defenda uma formação científica para os professores e o aprimoramento do ensino da leitura e escrita, na prática, essa política revela contradições profundas com os princípios de uma educação pública democrática, crítica e contextualizada.

Uma das principais contradições reside no fato de que a PNA (Brasil, 2019a) e o "Tempo de Aprender" (Brasil, 2020b) desconsideram a diversidade cultural, linguística e social do país, impondo um modelo único de alfabetização com base em estudos desvinculados da realidade brasileira. A ênfase no método fônico como única via "eficaz" para o ensino da leitura deslegitima outras abordagens históricas e dialógicas, como as propostas construtivistas, socioculturais e histórico-críticas, que reconhecem o sujeito alfabetizando como ativo no processo de significação da linguagem.

Esse cenário compromete a autonomia pedagógica dos professores e reconfigura a formação continuada como instrumento de adequação a protocolos padronizados, esvaziando a reflexão crítica sobre as práticas de alfabetização. Em vez de promover o desenvolvimento profissional dialógico e emancipador, as políticas nacionais induzem à reprodução de práticas instrumentais, descoladas das realidades territoriais da rede pública de ensino ludovicense.

Contudo, o baixo desempenho na fluência leitora, evidenciado na Figura 3, reflete as implicações de políticas públicas educacionais influenciadas pelo contexto neoliberal. Essas políticas priorizam a padronização, a mensuração de resultados e a lógica de produtividade, características centrais de uma perspectiva capitalista aplicada à educação. Como consequência, o que não é explicitado nas diretrizes dessas políticas é que a ênfase na fluência leitora como métrica central desvia a atenção de questões estruturais mais amplas, como a desigualdade social, a precarização das condições de trabalho docente e a insuficiência de recursos para escolas públicas.

Além disso, ao promover avaliações externas focadas em desempenho técnico e mensurável, essas políticas reduzem a alfabetização a um processo mecanizado, desconsiderando a leitura como prática cultural e emancipadora. Por trás dessa proposta está a intenção de alinhar a educação a interesses mercadológicos, preparando estudantes para atender às demandas do capital em vez de formar cidadãos críticos e participativos.

Nesse cenário, a formação continuada de alfabetizadores, em grande parte, adapta-se a essas exigências, limitando-se ao treinamento técnico para atender às metas de desempenho, enquanto negligencia abordagens pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Em se tratando de São Luís/Maranhão, a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de

Educação (São Luís/MA, 2020a) busca alinhar-se a marcos legais como a LDBEN (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução Conselho Nacional de Educação CNE nº 2/2015) (Brasil, 2015a). Contudo, ao observarmos o modelo apresentado, algumas contradições emergem, especialmente no tocante à efetivação de seus objetivos de inclusão e transformação educacional.

A ênfase em resultados medidos por avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís (SIMAE/SL), direciona a formação para atender a índices quantitativos, em detrimento de uma educação emancipadora. Essa perspectiva dialoga com a crítica de Saviani (2008a, p. 45), que afirma que “a formação docente não deve submeter-se à lógica do mercado, mas sim emancipar o professor para a reflexão crítica sobre sua prática”.

Como já discutido, a formação de educadores, embora imprescindível, não é suficiente por si só para transformar a realidade educacional e social. É necessário compreender sua inserção no contexto mais amplo da sociedade capitalista, onde a educação desempenha um papel contraditório e é síntese de múltiplas determinações. A análise dialética exige que investiguemos como as políticas educacionais e os programas de formação são determinados pelas contradições do capitalismo, que busca, ao mesmo tempo, explorar a força de trabalho e legitimá-la por meio de um discurso de igualdade e meritocracia.

Assim, a formação docente só alcançará seu potencial transformador se for orientada por uma crítica radical às estruturas que perpetuam a exploração e as desigualdades. Esse movimento exige uma articulação com lutas sociais mais amplas, que questionem a subordinação da educação aos interesses privados e reafirmem seu papel como direito universal, comprometido com a emancipação humana. Desse modo, o contexto formativo das escolas ludovicenses exige uma análise crítica das políticas e dos programas de formação continuada, a fim de compreender até que ponto estão instrumentalizando os educadores para atuar em prol das classes populares ou, ao contrário, reforçando as desigualdades?

A essa indagação, pretendemos responder ao final desta pesquisa, com base na análise do campo empírico, pois temos como premissa que a formação continuada de professores permite aos docentes atuarem como mediadores entre a escola e a comunidade, entendendo as dinâmicas locais e ajudando a alinhar o currículo escolar às demandas da comunidade, além de promover “a socialização do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas” (Duarte, 2013a, p. 69).

Diante desse contexto, trazemos, como eixo investigativo de nossa tese, a formação continuada do professor alfabetizador de crianças, em São Luís/Maranhão, no período de 2019 a 2023, em um contexto conturbado por dúvidas e incertezas, mormente no aspecto da formação dos educadores da rede pública municipal de ensino, profundamente agravada pela pandemia da COVID-19.

Ao sinalizarmos a formação continuada do professor, assumimos que esta se inscreve como um processo permanente de construção de conhecimentos comprometido com o desvelamento das determinações históricas da prática social, orientado pela crítica à realidade fetichizada e alienada que naturaliza as desigualdades e obscurece as contradições constitutivas do mundo do trabalho (Martins, 2010). Nessa direção, a formação docente concebida nos marcos da Pedagogia Histórico-Crítica adquire centralidade enquanto mediação necessária à superação da condição de subalternidade imposta aos trabalhadores da educação.

Saviani (2021a) assevera, nesse sentido, que ensinar aos dominados o que os dominantes dominam é condição imprescindível para a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade e, portanto, para a elevação do nível de consciência dos sujeitos. Ao articularmos tal perspectiva a uma formação verdadeiramente humanizadora, distanciamos-nos das concepções liberais de humanização que tendem a abstrair o sujeito das determinações concretas de sua existência e a esvaziar a educação de seu conteúdo histórico e político.

Nesse contexto de modificações sociais e políticas, há a necessidade de ações que possam superar as contradições e conflitos identificados, e a Pedagogia Histórico-Crítica propõe-se não apenas a entender a realidade, mas também a buscar caminhos para uma sociedade com orientação para emancipação e criticidade. Desse modo, é pleiteado o rompimento com as estruturas de poder opressivas, a promoção da conscientização e a mobilização de ações coletivas em busca de mudanças.

Retomamos, assim, as discussões anteriores surgidas no ambiente escolar, bem como as preocupações que evidenciam a necessidade de investigação, especialmente na condição de professora pesquisadora, conforme a perspectiva estabelecida por Dickel (1998). Essa condição é caracterizada como a escolha por uma causa comprometida e coletiva, com a particularidade e a valorização do trabalho docente. Essa perspectiva está alinhada com as ideias de Stenhouse (2007), que ressalta a singularidade de cada situação educativa.

Além disso, a presente pesquisa mantém coerência com o compromisso assumido por ocasião da adesão à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), cujo objetivo é “a busca pela qualidade na formação dos profissionais da educação, socialmente referenciada, e inseparável de sua valorização, baseada em uma proposta democrática e coletiva, que é historicamente construída” (ANFOPE, 2021, p. 10).

As atribuições enfrentadas pela rede pública municipal de ensino de São Luís para garantir a alfabetização de qualidade para todas as crianças são, portanto, evidenciadas ao longo deste trabalho. Nesse sentido, a formação continuada dos professores alfabetizadores de crianças, nosso objeto de estudo, surge como uma possibilidade para a superação desses desafios. Por essa perspectiva, esta pesquisa vem se somar a outras investigações de pesquisadores maranhenses dentre outros, sensíveis à causa da alfabetização, no sentido de contribuir com o processo de formação continuada do professor alfabetizador de crianças. Não há, entretanto, a intenção de esgotarmos todas as inquietações sobre o objeto em estudo.

Por conseguinte, nosso olhar, voltado para as instituições educativas, traz uma questão a ser pesquisada, a partir do entendimento de que “[...] só uma pergunta pode apontar o caminho para frente” (Gamboa, 2013, p. 89). A capacidade investigativa desta pesquisa destaca a dinâmica potencializadora de construção de conhecimento sobre o objeto, ou seja, a formação continuada de professores alfabetizadores de crianças.

De acordo com Gamboa (2013), “[...] é possível afirmar que o essencial de um projeto de pesquisa é a problematização da necessidade e a sua transformação em questões e perguntas” (Gamboa, 2013, p. 87). Sendo assim, a dúvida central que norteará este trabalho é: como o fenômeno da formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, a partir dos participantes que a vivenciaram, no período de 2019 a 2023, no contexto da rede pública municipal de ensino de São Luís do Maranhão implicou no desenvolvimento profissional docente e nas práticas pedagógicas alfabetizadoras, considerando as contradições históricas e materiais do processo educativo?

O recorte temporal, ou seja, 2019 a 2023, justifica-se devido ao início da implementação da Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019a), diante do contexto priorizado por esse documento na direcionalidade, entre outros aspectos, da formação do professor alfabetizador e de seu Programa de Formação “Tempo de

Aprender” (Brasil, 2020b). Dessa forma, outras questões somam-se a questão central, a saber:

[1] Como tem se configurado nacionalmente a formação continuada para professores alfabetizadores de crianças e suas políticas e programas vigentes, no Brasil, e em particular na rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão, com base no mapeamento das iniciativas implementadas no contexto da educação brasileira e ludovicense, no período de 2019 a 2023?

[2] Qual o contexto histórico, político, social e econômico da formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, no período de 2019 a 2023, e os eventos e processos que condicionaram as dinâmicas de formação, desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas dos professores?

[3] Quais os pressupostos e as concepções teórico-metodológicas da formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores de crianças pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/Maranhão, no período de 2019 a 2023?

[4] Quais os sentidos produzidos no discurso do professor alfabetizador de crianças acerca da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/Maranhão durante o período em estudo, analisando suas implicações no desenvolvimento profissional docente e na prática pedagógica desses educadores, considerando o movimento dinâmico das transformações e interações que permeiam esse processo?

Com o intuito de orientar as questões postas em relevo, apresentamos o lugar “onde queremos chegar”, considerando os questionamentos norteadores da pesquisa. Dessa forma, o objetivo geral é **analisar** o fenômeno da formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, a partir dos participantes que a vivenciaram, no período de 2019 a 2023, no contexto da rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão, e suas implicações para o desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas alfabetizadoras, considerando as contradições históricas e materiais do processo educativo. Para alcançar este objetivo, apontamos os seguintes objetivos específicos:

[1] **Compreender** o contexto nacional da formação continuada para professores alfabetizadores de crianças e suas políticas e programas vigentes, no Brasil e, em particular, na rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão, com base no mapeamento das iniciativas implementadas no contexto da educação brasileira e ludovicense, no período de 2019 a 2023;

[2] **Examinar** a formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, no período de 2019 a 2023, identificando os eventos e processos que condicionaram as dinâmicas de formação, desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas dos professores, considerando as especificidades históricas do período;

[3] **Investigar** os pressupostos e as concepções teórico-metodológicas da formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores de crianças pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/Maranhão, no período de 2019 a 2023, à luz das contribuições do Método do Materialismo Histórico-Dialético;

[4] **Apreender** os sentidos produzidos no discurso do professor alfabetizador de crianças acerca da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/Maranhão durante o período em estudo, analisando suas implicações no desenvolvimento profissional docente e na prática pedagógica desses educadores, considerando o movimento dinâmico das transformações e interações que permeiam esse processo.

Considerando as premissas do Materialismo Histórico-Dialético, entendemos que os fenômenos educacionais devem ser pesquisados desde a atividade histórica dos homens em sua totalidade, incluindo tanto o processo de pensamento quanto sua relação com a realidade objetiva. Tais fenômenos são resultados do movimento dialético entre a apropriação e a objetivação dos conhecimentos produzidos historicamente. Diante dessas questões, ainda não estudadas ou completamente não resolvidas no arcabouço de conhecimentos científicos, formulamos as seguintes hipóteses para os objetivos propostos:

[1] Para o objetivo de compreender o contexto nacional da formação continuada para professores alfabetizadores de crianças e suas políticas e programas vigentes (2019–2023), hipótese 1: as políticas e programas de formação continuada implementados no Brasil e em São Luís/Maranhão nesse período apresentam um viés predominantemente tecnicista e neoliberal, refletindo diretrizes nacionais de centralização e desconsiderando as especificidades regionais e locais das práticas pedagógicas.

[2] Para o objetivo de examinar a formação continuada de professores alfabetizadores no período de 2019 a 2023, hipótese 2: essa formação foi condicionada por eventos históricos e políticas educacionais que privilegiaram a produtividade e resultados quantitativos, em detrimento de uma perspectiva crítica, reflexiva e voltada para a transformação das práticas pedagógicas.

[3] Em se tratando do terceiro objetivo, de investigar os pressupostos e as concepções teórico-metodológicas da formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/Maranhão, hipótese 3: tal formação, no período de 2019 a 2023, baseou-se em concepções teórico-metodológicas fragmentadas e limitadas, comprometendo a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

[4] Ao que concerne o objetivo de apreender os sentidos produzidos no discurso do professor alfabetizador de crianças acerca da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, hipótese 4: os discursos revelam sentidos marcados pela ambivalência, oscilando entre o reconhecimento de avanços pontuais e críticas à desarticulação entre as formações recebidas e os desafios concretos da prática pedagógica, evidenciando a necessidade de maior alinhamento com as demandas reais do contexto educacional.

Em relação às bases que integram nossa pesquisa, temos como concepção filosófica o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), conforme proposto por Marx e Engels (1998) e Marx (2008, 2013), orientando as análises das contradições sociais e dos processos históricos, ao enfatizar a realidade a partir das práxis.

E autores que têm no MHD as bases desse método, tais como Saviani (2008a; 2008b; 2009a; 2009b; 2014; 2016; 2021a, 2021b; 2021c, 2021d), entre outras referências centrais que fundamentam a escolha dessa abordagem, cujo destaque é a importância de uma educação para a emancipação social, o desenvolvimento psíquico e cultural como um fenômeno mediado pelas relações sociais e culturais, oferecendo uma estrutura teórica que permite interpretar o processo de aprendizagem como algo profundamente influenciado por essas interações. Esses teóricos tornam-se fundamentais para a análise das práticas educativas, pois destacam como os contextos e relações sociais impactam diretamente o processo de formação continuada.

Nessa linha, o conceito de cultura, conforme proposto por Leontiev (2004), refere-se ao conjunto de produtos da atividade humana transmitidos de geração em geração. Esses produtos vão além de objetos materiais e abrangem conhecimentos, normas, valores e modos de comportamento. A cultura, nesse sentido, não apenas influencia a prática social, mas também é o meio pelo qual os indivíduos se apropriam das formas mais avançadas de atividade humana, facilitando o desenvolvimento do psiquismo.

Leontiev (2004) enfatiza que a cultura é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento e a consciência. Dessa forma, o desenvolvimento do indivíduo está intimamente ligado à apropriação da cultura objetivada. Ao interagir com o mundo culturalmente mediado, o ser humano não apenas transforma a si mesmo, mas também contribui para a transformação contínua da cultura. Esse entendimento evidencia o papel da cultura como mediadora central no desenvolvimento humano, ressaltando que o psiquismo se desenvolve por meio da apropriação das riquezas culturais acumuladas ao longo da história.

Nesse horizonte, para apoiar nossos processos de apropriação e objetivação sobre o tema em estudo, ainda que com certo receio diante de um universo vasto de leituras, tomamos emprestada a ideia de Marx (1978), quando diz que “conjuramos ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada” (Marx, 1978, p. 329).

Inspirados por esse pensamento, utilizamos o fragmento de Marx (1978) para argumentar a favor da necessidade de caminhar nos ombros dos gigantes, com seus gritos e nomes na trilha do conhecimento. Nesse sentido, conjuraremos diversos autores e seus estudos realizados, tais como: André (2010), Duarte (2013a; 2013b; 2011), Facci (2004), Gatti (2011), Gatti et al. (2019), Marcelo García (1999), Martins (2010), Saviani (2008a; 2008b; 2009a; 2009b; 2014; 2016; 2021a; 2021b; 2021c, 2021d), Tanuri (2000), Brito (2005), Rosar (1997; 2018a; 2018b), Morais e Brito (2009); Morais, Johann e Malanchen (2023), dentre outros que se debruçaram sobre o tema da formação de professores e o aporte teórico em questão.

Ao que diz respeito à abordagem teórico-metodológica, com seus fundamentos e procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa, assim como à caracterização do campo e dos participantes, buscamos construir um percurso de investigação coerente com o objeto de estudo, ou seja, a formação continuada de professor alfabetizador de crianças. Segundo Amorim (2004, p. 29), “[...] todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado [...]”, pois o pesquisador seleciona seu objeto a partir de um determinado caminho percorrido historicamente, permeado por uma série de achados sobre o tema da pesquisa.

A pesquisa aqui apresentada tem como campo sete Unidades de Educação Básica (UEBs), escolas da rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão,

representando diferentes núcleos da cidade. Os participantes da pesquisa⁷ foram professores alfabetizadores de crianças que integraram, no período de 2019 a 2023, do processo formativo nas escolas selecionadas. Usamos como critério de delimitação da seleção das escolas as que possuem em seu quadro de servidores, o Professor Suporte Pedagógico (PSP) ou Coordenador Pedagógico, que assume na escola a realização da formação continuada aos professores.

O estudo utilizou entrevista semiestruturada, grupo focal e análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação para gerar dados. Nos procedimentos de análise de dados utilizamos o método do Materialismo Histórico-Dialético, com o fito de interpretar esses dados de maneira aprofundada a partir da Análise Dialógica do Discurso.

O movimento investigativo desta tese reside na falta de estudos específicos que explorem profundamente a formação continuada dos professores alfabetizadores de crianças na rede pública municipal de ensino de São Luís, focando no período recente de 2019 a 2023. Esse movimento se manifesta em várias dimensões:

[1] Ausência de mapeamento sistemático das políticas locais, embora existam estudos sobre a formação continuada de professores no Brasil, poucos investigam as iniciativas e programas específicos da rede pública municipal de ensino de São Luís, e menos ainda examinam a implementação dessas políticas no período crítico de 2019 a 2023, marcado por transformações educacionais;

[2] Escassez de estudos sob a perspectiva dos professores alfabetizadores, embora haja pesquisas sobre a eficácia da formação continuada em geral, ainda são raras as investigações que abordam os sentidos atribuídos pelos próprios professores à formação que receberam e como esses sentidos impactam suas práticas pedagógicas e seu desenvolvimento profissional, especialmente dentro do contexto específico de São Luís;

[3] Falta de análise crítica das políticas educacionais recentes (2019–2023). A pesquisa propõe uma análise das políticas de formação continuada para professores alfabetizadores no contexto neoliberal contemporâneo, o que se revela crucial, dado o impacto do Programa Tempo de Aprender e de outras iniciativas com viés tecnicista sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento docente.

⁷ Segundo Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012. “Participante da pesquisa - indivíduo que, de forma esclarecida e voluntária, ou sob o esclarecimento e autorização de seu(s) responsável(is) legal(is), aceita ser pesquisado.

Em termos de contexto nacional, persistem lacunas quanto aos efeitos da formação continuada de professores alfabetizadores de crianças sobre suas práticas pedagógicas, especialmente no contexto específico de São Luís. Nesse sentido, a pesquisa ao adotar uma abordagem na Teoria Histórico-Crítica (THC) e ao dar voz aos professores alfabetizadores, investigando a formação continuada durante um período marcado por condições pandêmicas e por mudanças políticas e econômicas no cenário educacional de São Luís.

Em pesquisas sobre a formação de professores alfabetizadores, pudemos observar que os programas de formação se limitam a reproduzir concepções políticas dominantes, sem promover uma real transformação no ensino. No sentido inverso, processos colaborativos e dialógicos, como os desenvolvidos em formações construídas entre universidade e escola, mostraram-se capazes de impactar positivamente as práticas pedagógicas. Esses programas promovem uma reflexão crítica e dialética, articulando o conhecimento dos professores com a realidade concreta dos alunos, especialmente ao considerar o contexto histórico-cultural em que atuam.

Assim, nosso estudo busca incorporar esses elementos e enfatizar a necessidade de políticas educacionais que não apenas ofereçam formação, mas que possibilitem aos professores se apropriarem criticamente das práticas alfabetizadoras, desenvolverem-se profissionalmente e transformarem suas realidades pedagógicas. Dessa forma, temos por tese que a formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, ao ser mediada pelos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Crítica e realizada no interior da escola, revela um movimento contraditório e dialógico de construção coletiva do conhecimento, no qual a prática docente se forma e se transforma. É nesse processo, determinado pelas condições concretas do trabalho pedagógico, que se abrem possibilidades de desenvolvimento profissional e de reconfiguração das práticas de alfabetização.

Para orientar o leitor na travessia deste estudo, a tese foi estruturada em seções articuladas que dialogam entre si, permitindo compreender o percurso investigativo de forma progressiva e integrada. A introdução traça os caminhos que fundamentam o movimento da pesquisa, abrindo espaço para reflexões sobre o ponto de partida, no qual se inventaria o caminho percorrido entre vida, ensino e pesquisa, a delimitação do escopo investigativo, o contexto temporal e geográfico e a produção acadêmica correlata. Em seguida, são apresentados os fundamentos teórico-

metodológicos que sustentam a análise, articulando categorias dialéticas do Materialismo Histórico e da Análise Dialógica do Discurso com a investigação empírica realizada, estabelecendo nexos claros entre teoria e prática investigativa.

As seções subsequentes concentram-se na formação continuada de professores alfabetizadores, explorando contextos, políticas, programas e práticas pedagógicas, com atenção especial à realidade da rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão. A análise considera documentos, vozes, materialidade dos eventos e pressupostos teórico-metodológicos que influenciam o desenvolvimento profissional docente.

Por fim, nas Considerações Finais, a tese retoma o movimento da pesquisa e propõe um acabamento provisório, em consonância com a natureza dialógica e inacabada do processo de conhecer. Nesse fechamento, são revisitados os principais achados e argumentos desenvolvidos ao longo do trabalho, evidenciando a coerência interna da investigação e a articulação entre os objetivos propostos, o referencial teórico adotado e os resultados alcançados.

A divisão da tese em seções, portanto, não é meramente formal: traduz a opção por uma organização que acompanha o próprio gesto de pesquisa, um movimento que nasce da vida, atravessa o campo teórico e se realiza na escuta das vozes que ecoam nas práticas formativas. Ao aprofundar a compreensão do fenômeno da formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, o estudo oferece uma contribuição original à comunidade científica, abrindo caminho para novos questionamentos, desdobramentos e aplicações futuras no campo da educação. Ressaltamos, ainda, o uso da primeira pessoa do plural como escolha consciente para destacar a parceria ativa e colaborativa entre a orientadora, professora doutora Ilma Vieira do Nascimento, e a doutoranda, reafirmando o caráter coletivo do conhecimento científico, cuja construção se enriquece no diálogo e na cooperação mútua

2 REFLEXÕES SOBRE O PONTO DE PARTIDA: inventariando o caminho

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2011, p. 6).

A reflexão de Marx (2011) ilumina a necessidade de compreender que todo ponto de partida para a análise científica não se dá em terreno neutro, mas em meio a condições históricas e materiais herdadas. Inventariar o caminho, portanto, implica reconhecer que os sujeitos, neste caso, os professores alfabetizadores em processo de formação continuada, constroem sua trajetória profissional e pedagógica em circunstâncias que não são escolhidas livremente, mas determinadas por políticas educacionais, contextos institucionais e condições sociais mais amplas. Esse movimento exige captar tanto as limitações impostas quanto as possibilidades de ação e transformação, articulando a historicidade do processo às práticas concretas que nele se realizam.

A construção de uma pesquisa não se dá em um vácuo, mas resulta de um processo histórico concreto, permeado por vivências, inquietações e desafios, como adverte Paulo Netto (2011, p. 18) “[...] Marx não fez tábula rasa do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele”. Nesta seção, delinea-se o ponto de partida da investigação, trazendo o percurso que sustenta suas bases teóricas e metodológicas. Inicialmente, apresenta-se uma reflexão sobre a dialética entre vida, ensino e pesquisa, evidenciando como a trajetória pessoal e profissional influenciou a escolha do objeto de estudo. Na sequência, analisa-se o caminho adotado para definir o escopo da pesquisa, destacando as escolhas que orientaram o recorte temático e metodológico.

A contextualização da totalidade concreta, Brasil, Maranhão e São Luís (2019-2023), situa historicamente os fenômenos analisados, considerando as políticas educacionais e seus desdobramentos. Por último, revisita-se criticamente a produção acadêmica acumulada, mostrando como as interações com o objeto de estudo contribuíram para a construção do arcabouço teórico-metodológico. Assim, ao inventariar o caminho percorrido, esta seção evidencia o movimento dialético da pesquisa, que não apenas analisa a realidade, mas também é continuamente transformada por ela.

1.1 Dialética entre vida, ensino e pesquisa

No início da minha trajetória acadêmica, sob as mangueiras do campus da UFMA (1991), germinou o movimento contraditório entre escolha e renúncia. O curso de Direito, então promissor, cedeu lugar à Pedagogia, não apenas como profissão, mas como síntese de um chamado que articulava minha história pessoal às demandas sociais. Essa decisão, situada em um contexto histórico e subjetivo específico, inaugurou uma práxis em que teoria e prática passam a fundar minha identidade docente. Como afirma, Marcelo (2009), a identidade profissional é "uma construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira" (2009, p. 01). E continua: "A identidade [...] é um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo" (2009, p. 12).

Para Marcelo (2009), a tecedura da identidade profissional ou professoralidade pressupõe um processo formativo (pessoal e profissional; individual e coletivo), envolve aspectos éticos, estéticos, epistemológicos, sociais, culturais e afetivos e mobiliza a necessidade de engajar-se na formação continuada, se configurando como um processo de aprendizagem.

Na docência, que teve início no Colégio Maria França (1994-1997) e percorreu instituições como Instituto Divina Pastora (1995-2003), o Serviço Social da Indústria SESI (1999-2001) e o Colégio São Marcos (2001-2009), aprendi que o ensino é uma prática relacional, atravessada por condições materiais e históricas. Nas escolas públicas de São Luís (1996 - presente), vivenciei intensamente os antagonismos entre o desejo de educar e os limites impostos por um sistema excludente. Ensinar, nesse contexto, era mais que profissão: configurava-se em resistência, transformação e luta por emancipação.

Minha trajetória acadêmica manteve esse movimento dialético, em que cada conquista revelava novos desafios. No Mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica, no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), aprofundei o entendimento sobre alfabetização, leitura e escrita, resultando na obra "O ato de ler: vivências de um processo dialógico" (Gomes, 2019). Tal produção, fruto da tensão entre teoria e prática, não apenas ampliou meu repertório pedagógico, mas também fortaleceu uma prática alfabetizadora mais humanizada.

Além da sala de aula, atuei em múltiplos espaços de mediação pedagógica e política. Nas secretarias de educação, constatei as contradições entre políticas públicas e necessidades concretas das escolas. Como membro dos grupos de pesquisa GLEPDIAL e GIPEAB, compreendi a pesquisa como espaço de diálogo, tensão e síntese.

No Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras (GIPEAB)/UFMA, coordenado pelo Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, minha participação assume dimensão profundamente significativa enquanto mulher negra, atravessada por um histórico de luta contra desigualdades raciais e educacionais. Integrar o GIPEAB é compromisso ético-político com uma educação que reconheça e valorize identidades afro-brasileiras. Desde a análise crítica do sistema de cotas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) até a promoção de eventos como a Semana da Consciência Negra, o grupo potencializa ações de visibilidade e equidade.

Minha presença no GIPEAB é, pois, ato de resistência e reafirmação de que mulheres negras têm direito a todos os espaços, especialmente aqueles voltados à pesquisa e à transformação social. Esse percurso abre caminhos para que outras mulheres negras se percebam como agentes de mudança.

No Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos (GLEPDIAL)/UFMA, liderado pelas Profas. Dras. Joelma Reis Correia e Edith Maria Batista Ferreira, aprofundi a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais e políticas. Ancorado em Bakhtin e em referenciais críticos, o GLEPDIAL evidencia que alfabetizar é formar sujeitos aptos a interpretar e transformar o mundo. Nesse contexto, combato a desintelectualização docente e defendo a formação continuada como processo emancipador.

Assim como no GIPEAB, minha atuação no GLEPDIAL reflete a convicção de que alfabetização é direito humano fundamental. O GLEPDIAL constitui rede de pesquisadores comprometidos e espaço de resistência que inspira a prosseguir investigando, aprendendo e lutando por uma educação genuinamente dialógica, inclusiva e transformadora.

Renovo a consciência de que a dialética permeia cada etapa da minha identidade docente. A reflexão sobre a prática mostra que ensinar é um ato histórico, político e situado; por isso, as contradições da realidade escolar não devem ser evitadas, mas assumidas como motores de transformação. Como formadora de professores e coordenadores pedagógicos, estímulo práticas reflexivas que superem

a reprodução mecânica e articulem a formação continuada às necessidades concretas dos sujeitos envolvidos.

No doutorado, meu foco recai sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, campo atravessado por desafios estruturais e epistemológicos. A investigação buscou desvendar tais contradições e propor caminhos para uma alfabetização crítica e emancipadora, em que educadores não sejam simples executores de políticas, mas sujeitos de sua própria prática. Mobilizando o método dialético, reafirmo o compromisso de superar as barreiras impostas pela lógica neoliberal que atravessa a educação.

Minha trajetória é tecida por encontros que transformaram tanto meu fazer pedagógico quanto minha compreensão de mundo. Cada interação com alunos, colegas e mestres constituiu momentos de tensão e síntese, demonstrando que a educação é ato coletivo enraizado no social e no histórico. O método Materialismo Histórico-Dialético, lente que orienta esta pesquisa, sustenta também minha prática, evidenciando o poder emancipatório de uma educação vivida como experiência crítica e solidária. Assim, sigo caminhando consciente de que o ato de ensinar e aprender é, em sua essência, um exercício de esperança e resistência, uma construção histórica que desafia a imobilidade e projeta novos horizontes. Cada passo reafirma meu compromisso com a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar no mundo não como meros espectadores, mas como protagonistas de sua transformação. Ensinar é, portanto, um ato revolucionário, um movimento contínuo por uma sociedade mais justa e humana.

No âmbito do Doutorado em Educação (PPGE/UFMA), integro o Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, coordenado pela Profa. Dra. Maria Alice Melo, na Linha de Pesquisa II - Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente. Minha investigação incide sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, buscando compreender suas contradições e propor caminhos para uma formação de alfabetizadores de crianças crítica e emancipadora.

Opto por uma arquitetura textual que reconhece a prática social como território de sentidos, articulando o singular e o coletivo, o individual e o social. A tese nasce da curiosidade que me move como professora-pesquisadora e das reflexões aprofundadas ao longo do mestrado, do doutorado e das experiências formativas construídas nos diferentes espaços em que atuo. No Centro Universitário Santa Terezinha (CEST), desenvolvo trabalho sobre Políticas Educacionais, junto à 1ª turma

de Pedagogia (2025), composta por acadêmicas responsáveis e atuantes, em um ambiente de formação que fortalece processos colaborativos e o exercício crítico da docência.

No âmbito da Universidade Federal do Maranhão, atuo ainda como professora externa do Programa de Formação de Professores (PARFOR), experiência que amplia meu campo de observação sobre práticas pedagógicas e configura um espaço privilegiado para diálogo com professores da educação básica. Essa trajetória se soma ao percurso que venho construindo na UFMA, onde ministro componentes curriculares como História da Educação, Política e Planejamento Educacional, História, Política e Cultura da Infância, Introdução à Docência na Educação Escolar Quilombola (EEQ), Filosofia da Educação Afrodiáspórica I e Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil, contribuindo para consolidar uma compreensão ampliada do fenômeno educativo e das práticas formativas que alimentam esta investigação.

Guiada pelos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, situo meu discurso em seu contexto histórico-social. Conforme Bakhtin (2014a), nossa voz é marcada por construções de gênero, classe e etnia, que influenciam valores e experiências e configuram nossa perspectiva de mundo. Como mulher negra, minha trajetória acadêmica e profissional é influenciada pela compreensão da educação como processo de humanização. Duarte (2013b, p. 65) recorda que “a base da formação da individualidade é a apropriação da materialidade socialmente produzida”. Nessa direção, Galvão, Lavoura e Martins (2019) acrescentam que produzir a própria existência significa autoproduzir-se como resultado da atividade humana (p. 48).

Smolka (2006) lembra que a experiência resulta do impacto e dos significados atribuídos pelo sujeito; Vygotsky (1995) reforça que os rastros deixados pelos acontecimentos são essenciais ao desenvolvimento humano. Conseqüentemente, esta investigação se orienta pelos sentidos construídos na interação com o outro, reconhecendo a natureza social do desenvolvimento.

As contribuições de Bakhtin (2011, 2014a, 2017), Vygotsky (1995) e Smolka (2006) possibilitam retratar a construção da identidade profissional em sua singularidade histórica e social. Como destaca Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Assim, compreendo minha trajetória como um

movimento dialético de construção da consciência crítica, inscrita nas práticas educativas e na formação continuada dos professores alfabetizadores.

1.2 O caminho percorrido para a definição do escopo de pesquisa

Em relação ao "caminho percorrido", referimo-nos ao percurso para a chegada até o objeto em discussão, ou seja, a formação continuada do professor alfabetizador de crianças. Com base nos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético, trazemos a concepção de homem com um ser histórico e socialmente determinado, portanto um ser concreto. Por isso, é um ser que se revela tanto na dimensão social quanto na dimensão individual, ao mesmo tempo, sem se diluir em nenhuma delas.

Dessa forma, assumimos a concepção de que o homem é um “ser ativo, social e histórico” (Aguiar, 2001, p. 100). No seu agir e modificar o meio no qual atua, o homem transforma a si mesmo, objetivando-se e/ou apropriando-se das características culturais da humanidade (Duarte, 2013b).

À luz da abordagem dialética, fenômenos sociais, culturais e históricos mantêm interação dinâmica; compreender como as condições sociais e os contextos históricos influenciam indivíduos, grupos, instituições e práticas culturais é, portanto, indispensável. Partindo dessa premissa, buscamos explicar de que modo relações de poder, mudanças históricas e práticas escolares influenciam a apropriação e objetivação do conhecimento.

No âmbito das instituições educativas da rede pública municipal de ensino de São Luís/MA, tais relações tornam-se particularmente visíveis. A formação continuada de professores alfabetizadores, examinada pela lente do Materialismo Histórico-Dialético revela-se central para transformar práticas pedagógicas. Fundada no Materialismo Histórico-Dialético, a PHC exige que a formação docente vá além do tecnicismo, articulando teoria e prática de forma dialética.

Com base nessa perspectiva, investiga-se as formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (2019-2023). Hipotetizamos que, ao privilegiarem abordagens fragmentadas, essas ações formativas têm negado aos professores o acesso pleno ao conhecimento sistematizado e historicamente produzido, condição necessária para uma prática emancipatória. A fragmentação dificulta a conexão entre conteúdos pedagógicos e totalidade social, limitando o desenvolvimento profissional docente e a eficácia das práticas alfabetizadoras. O

Materialismo Histórico-Dialético por sua vez, oferece referencial crítico para problematizar essas limitações e propor alternativas integradoras.

Em 2018, concluído o mestrado e retornando à SEMED e à sala de aula, deparei-me com um processo formativo conduzido por consultoria externa. Tal consultoria dentro de uma Programa instituído pela SEMED/São Luís apresenta “O Guia de Sugestões de Ações para Implementação e Acompanhamento do Programa Educar+” (São Luís/MA, 2017) que orientava a formação, priorizando padronização e treinamento de professores para elevar índices de avaliações externas. Elaborado em outro estado e transplantado para São Luís, o material revela finalidade utilitarista: treinar docentes para melhorar indicadores, sem cultivar compreensão crítica ou integração dos saberes.

Essa orientação formativa desconsiderava as especificidades do contexto local e limitava o papel do professor alfabetizador de crianças à execução de um modelo pré-estabelecido, desarticulando teoria e prática. A Pedagogia Histórico-Crítica, em contrapartida, critica essa abordagem pragmática e reafirma a necessidade de uma formação que forme os professores a compreenderem a totalidade do processo educativo, considerando os aspectos históricos, sociais e culturais da alfabetização.

Nesse sentido, a formação continuada, ao se limitar a instrumentos de intervenção pedagógica centrados no cumprimento de metas externas, negligencia a construção de uma prática pedagógica emancipadora, pautada na reflexão crítica e na transformação social. É crucial, portanto, problematizar as implicações dessa importação de modelos formativos e defender a elaboração de políticas que dialoguem com a realidade concreta das escolas e com as necessidades formativas dos professores, conforme preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse contexto, estava visível o viés neoliberal voltado para uma perspectiva de educação, na qual os professores são excluídos da discussão política, e não são consultados, pois são somente aplicadores de receitas prontas. Chacon (2021, p. 22) reflete que, “[...]. para essa concepção os docentes não têm conhecimentos científicos; seu saber é inútil. Por isso, não precisam ser consultados. Eles só precisam receber receitas, apenas ‘como fazer’, sem se perguntar por que fazer. Eles só servem para aplicar novas tecnologias”.

Chacon (2021) denuncia de forma contundente uma lógica tecnocrática e neoliberal que esvazia o papel intelectual do professor, reduzindo-o a mero executor de diretrizes impostas de cima para baixo. Quando se afirma que “os docentes não

têm conhecimentos científicos; seu saber é inútil”, evidencia-se a desvalorização sistemática do saber pedagógico e da experiência docente, vista como secundária frente a uma racionalidade instrumental que prioriza eficiência, padronização e resultados mensuráveis. Essa lógica está muito perto das políticas educacionais neoliberais que excluem os professores das decisões políticas e curriculares, tratando-os como aplicadores de receitas, e não como sujeitos pensantes e críticos. O desprezo pelo “por que fazer” em favor do “como fazer” robustece uma prática que esteja fora de contexto, mecânica e alienante, que compromete a formação crítica dos estudantes e o caráter transformador da educação.

Tentando entender, como professora alfabetizadora e formadora de coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino, o movimento que ora se apresentava, busquei pesquisar sobre as ações desse processo formativo. Na imersão investigativa para apreender esse movimento, como já mencionado, iniciei o estudo do documento Guia de Sugestões de Ações para Implementação e Acompanhamento da Intervenção Pedagógica do Programa Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender (São Luís/MA, 2017).

Na apresentação do documento, descrita a seguir, podemos perceber uma perspectiva aplicacionista de formação, como nos aponta o trecho:

[...] nesse sentido, apresentamos, a seguir, **como sugestão**, ações pedagógicas já implementadas pelas Equipes Central e Regionais no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) da **Rede Estadual de Minas Gerais** e que acreditamos possam ser uma contribuição a mais ao trabalho já desenvolvido pela Equipe da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Maranhão (São Luís/MA, 2017, p. 1, grifos nossos).

Nesse recorte da apresentação da proposta é enfatizada que já havia sido desenvolvida em outro local. Daí algumas questões começaram a nos inquietar diante do cenário apresentado: Como tem se dado a formação continuada de professores alfabetizadores de crianças no contexto da execução das políticas públicas de formação de professores, no município de São Luís, nos últimos anos? Quais pressupostos, concepções teóricas e metodológicas da formação continuada do professor alfabetizador de crianças, na rede pública municipal de ensino de São Luís, apresentavam-se nesse cenário e nos documentos orientadores do processo formativo das 60 lições? Como uma proposta já estruturada para uma realidade específica, no caso para a rede estadual de ensino de Minas Gerais estava sendo posta e imposta ao contexto de São Luís, mesmo sendo colocada como sugestão?

Tivemos, ainda, mais elementos para a análise do documento norteador, Guia de Sugestões de Ações para Implementação e Acompanhamento da Intervenção Pedagógica do Programa Educar Mais: juntos no direito de aprender (São Luís/MA, 2017), no qual é explicitado que a construção desse Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) seria coletiva, como mostra o trecho do documento:

[...] o Plano de Intervenção Pedagógica é elaborado pela Equipe Escolar, com base nas discussões coletivas, considerando os diagnósticos da aprendizagem dos alunos definidos, a partir dos resultados das avaliações internas das Escolas e das avaliações externas e de outras avaliações diagnósticas realizadas, (São Luís/MA, 2017, p. 4).

Contudo, na prática, não foi o que ocorreu, pois, o trabalho nas salas de aula foi conduzido sob a imposição do uso do material denominado 60 lições (São Luís/MA, 2019a). Essa imposição foi reforçada pela fiscalização, revestida de acompanhamento e monitoramento das ações do professor, conforme as diretrizes apresentadas no mesmo guia (São Luís/MA, 2017). Como professora e formadora, as inquietações emergem: onde está a autonomia pedagógica do professor? Será que estamos retrocedendo ao automatizar o papel docente e comprometer nossa autonomia?

Essa situação suscita questionamentos profundos sobre a perspectiva teórico-metodológica que orienta esse material, considerando sua ênfase instrumental em detrimento de uma abordagem crítica e reflexiva. A tensão entre a promessa de construção coletiva e a realidade de um modelo imposto revela as contradições no processo formativo, evidenciando a desconexão entre teoria e prática e o direcionamento do trabalho docente para atender a demandas externas, muitas vezes alheias ao contexto educacional local.

O modelo de formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, no contexto educacional de São Luís, apresentava evidentes limitações, privilegiando a execução de atividades elaboradas por especialistas externos, distantes da realidade local. A promessa de uma construção coletiva, como descrita no Guia de Sugestões de Ações para Implementação e Acompanhamento da Intervenção Pedagógica (São Luís/MA, 2017), não se concretizou na prática.

Apesar da afirmação de que o Plano de Intervenção Pedagógica seria elaborado coletivamente pela equipe escolar “[...] com base nas discussões coletivas, considerando os diagnósticos da aprendizagem dos alunos definidos, a partir dos resultados das avaliações internas das Escolas e das avaliações externas e de outras avaliações diagnósticas realizadas” (São Luís/MA, 2017, p. 4), o que ocorreu foi a

imposição de um material engessado, as chamadas 60 lições (São Luís/MA, 2019a), acompanhado de uma fiscalização que reduziu o trabalho pedagógico à aplicação de lições padronizadas.

Nesse sentido, o alerta de Damasceno e Carvalho é extremamente pertinente, pois destacam que:

Esse modelo de formação, seja inicial ou continuada, e as condições de trabalho dos profissionais da educação têm reduzido o papel do professor a um mero executor de programas elaborados por especialistas que desconhecem a realidade dos contextos em que o trabalho ocorre. Dessa forma, o professor está cada vez mais perdendo a sua autonomia diante do trabalho que executa, tornando-se um proletário da educação, (Damasceno e Carvalho, 2022, p. 167).

Damasceno e Carvalho (2022) evidenciam de forma contundente os efeitos perversos de um modelo tecnocrático e hierarquizado de gestão educacional, que ignora as especificidades das realidades escolares. No contexto de São Luís, apesar do discurso oficial de construção coletiva do Plano de Intervenção Pedagógica, na prática, impôs-se um material rígido, as chamadas “60 lições”, acompanhado de controle e fiscalização, transformando a atividade docente em mera aplicação de conteúdos previamente definidos.

Essa padronização ignora os saberes pedagógicos construídos no chão da escola, desconsiderando os diagnósticos reais feitos pelos próprios professores. A crítica de Damasceno e Carvalho (2022) é, portanto, extremamente pertinente ao denunciar a redução do professor à figura de executor, alienado do planejamento e sem poder de decisão sobre sua prática. Ao garantir que o docente está se tornando um “proletário da educação”, os autores expõem a lógica de precarização do trabalho, na qual o professor perde sua autonomia intelectual e passa a executar tarefas prescritas por agentes externos que não conhecem a complexidade dos contextos escolares. Esse modelo compromete a identidade profissional docente e também a qualidade da educação, pois desvaloriza o conhecimento situado, as estratégias pedagógicas adaptadas às realidades locais e a construção coletiva do saber. É, portanto, uma crítica incisiva ao modelo de formação e intervenção que promove controle em detrimento da reflexão e da autonomia.

O material das 60 lições exemplifica o efeito alienante desse modelo tecnocrático: uma coleção de atividades descontextualizadas, que se limitavam ao recorte de textos sem autoria e à execução de lições pré-definidas, desconsiderando o papel criativo e reflexivo do professor. A análise desse processo sob o Materialismo

Histórico-Dialético evidencia que a alienação do trabalhador da educação não é um acidente, mas uma expressão concreta das relações de produção capitalistas que permeiam o sistema educacional.

Assim, o professor é transformado em um operário da educação, executando ordens e perdendo a autonomia e o protagonismo que deveriam ser centrais em sua prática pedagógica. A implementação de formações baseadas em modelos importados revela uma adesão a uma lógica tecnocrata, onde o conhecimento local é subalternizado e os processos educativos são instrumentalizados para atender a interesses alheios ao contexto social e cultural das comunidades escolares.

A formação, portanto, está diretamente relacionada à organização social em suas múltiplas relações. Daí decorrem os interesses políticos e econômicos em manter a formação docente em projeto menor importância. Preocupa-se com a formação docente emancipadora importa em investir nesse processo e formar intelectuais orgânicos.⁸

Quando o modelo de formação continuada, no atual contexto educacional ludovicense, privilegia a execução de atividades elaboradas por agentes externos que desconhecem a realidade local, é reforçada a lógica tecnocrática, que subordina o trabalho docente às necessidades do capital, transformando o professor em um simples executor de tarefas.

Segundo Saviani (2021a, p. 19), para que o professor se torne em um bom alfabetizador, “[...] será necessário aliar ao domínio da língua, o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto a alfabetizado”. Saviani (2021b) reforça uma compreensão efetiva sobre o ato de alfabetizar: trata-se de um processo que vai além do domínio técnico da língua; exige também o conhecimento pedagógico sobre como ensinar, ou seja, como mediar a passagem do aluno da condição de não-leitor para leitor. Aqui se defende uma formação docente que seja integrada, crítica e situada, contrapondo-se frontalmente à lógica tecnocrática que se impõe no contexto ludovicense.

A imposição de programas elaborados por agentes externos, desconectados das realidades locais, compromete justamente essa articulação entre saber teórico e prática pedagógica, o que acaba por transformar a formação continuada em um

⁸ Segundo, Gramsci (1984), os intelectuais têm função organizativa na sociedade, podendo desempenhar papel de reprodutor ou transformador. É uma elite formada por dirigentes vinculados aos interesses de classe.

processo de mera transferência de conteúdos e métodos padronizados. Podemos conjecturar que isso esvazia o potencial reflexivo do professor e compromete a qualidade da alfabetização, pois desconsidera os saberes, experiências e contextos dos educandos. A perspectiva de Saviani sustenta a ideia de que formar um bom alfabetizador é formar um profissional crítico, capaz de compreender o ensino como prática social e política, e não como aplicação mecânica de técnicas.

Segundo Damasceno e Carvalho (2022), o modelo tecnocrata reduz o papel do professor a um mero executor de programas concebidos por especialistas distantes da realidade escolar, o que provoca a perda de autonomia do educador e o torna um “proletário da educação”. Sob essa ótica, o trabalho do professor deixa de ser um ato criativo e emancipador e passa a ser uma prática mecânica, limitada à aplicação de lições uniformizadas e à reprodução de materiais predefinidos, o que reflete a divisão social do trabalho e a alienação característica das relações de produção capitalistas.

Diante dessa situação, a prática pedagógica do professor é desvalorizada, enfraquecendo sua capacidade de atuar como agente transformador na formação das crianças, e consolidando uma educação que reproduz as desigualdades sociais em vez de superá-las. Uma formação que privilegia o conhecimento tácito e utilitarista do neoliberalismo. Concordamos que a função primordial da escola é oferecer aos estudantes o acesso ao saber acumulado pela humanidade, mesmo que isso nem sempre esteja alinhado aos interesses imediatos ou conhecimentos prévios dos alunos. Trata-se de um movimento que exige do professor a mediação para reestruturar qualitativamente os conceitos espontâneos, levando os alunos à apropriação do conhecimento científico. Essa perspectiva é sustentada por Facci, que afirma:

[...] sem dúvida alguma, a experiência da vida cotidiana da criança deve ser levada em conta no processo ensino-aprendizagem, no entanto o professor deve agir na reestruturação qualitativa deste conhecimento espontâneo, levando o aluno a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico. Na relação dialética entre conceito espontâneo e conceito científico, percebe-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Facci, 2004, p. 235).

Facci (2004) contribui com uma crítica refinada à ideia de que o ensino deva se limitar aos interesses imediatos ou aos conhecimentos prévios dos alunos. Ao reconhecer a importância da experiência cotidiana da criança, Facci destaca que o papel do professor vai além de simplesmente validar esses saberes espontâneos; isso porque ele deve atuar como mediador ativo no processo de reestruturação qualitativa

desse conhecimento, orientando os alunos rumo à apropriação do saber científico. Essa mediação é capital para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, a consciência crítica e a capacidade de generalização.

Trata-se de um processo dialético, em que o conhecimento espontâneo não é descartado, mas superado em um movimento de síntese que amplia as possibilidades de compreensão do mundo. Essa abordagem rompe com visões pedagogicamente reducionistas, como aquelas baseadas em métodos apenas técnicos ou adaptativos, que tendem a reforçar desigualdades ao não desafiar os estudantes intelectualmente.

Entretanto, a análise das 60 lições revela uma lógica contrária a essa perspectiva. Na apresentação, dirigida aos professores, afirma-se que o material “[...] colabora com vocês na tarefa de planejar e realizar, com seus alunos, atividades interativas que promovam aprendizagens significativas e, conseqüentemente, a construção de habilidades necessárias a um bom leitor” (São Luís/MA, 2019a, p. 3). Embora o texto cite “troca, cooperação e interação”, a elaboração prévia das atividades restringe a autonomia docente, reduzindo o professor ao papel de executor.

Tal configuração prioriza a aplicação de recursos prontos, em detrimento da reflexão crítica sobre fundamentos pedagógicos e necessidades concretas da turma. O discurso de colaboração conflita com a ausência de espaços em que o professor participe da criação de estratégias adaptadas às especificidades culturais, sociais e históricas dos estudantes. Desse modo, o material reforça a alienação do trabalho docente, limitando também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, conforme Facci (2004).

Como já advertia Giroux (1997), reformas educacionais que ignoram os professores como agentes ativos reduzem-nos a técnicos executores, reproduzindo modelos que esvaziam a dimensão transformadora da escola.

Ele observa:

Uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem

parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional, (Giroux, 1997, p. 157).

Essa perspectiva dialoga diretamente com o modelo de formação continuada apresentado no material das 60 lições (São Luís/MA, 2019a), que reflete um processo formativo centrado no aspecto técnico e utilitarista, alinhado à lógica aplicacionista. Ao enfatizar a reprodução de atividades xerocopiadas, o material ignora o papel crítico e reflexivo dos professores, desconsiderando suas vivências, experiências e a complexidade das realidades das salas de aula.

A crítica de Giroux (1997) revela um dos grandes paradoxos das reformas educacionais modernas: ao invés de valorizar os professores como intelectuais públicos e agentes de transformação, tais reformas os reduzem a meros técnicos que aplicam decisões alheias à realidade escolar, o que é claramente observável no modelo de formação continuada adotado com as “60 lições” (São Luís/MA, 2019a), que impõe um material padronizado, descontextualizado e baseado em cópias repetitivas, evidenciando um caráter profundamente tecnocrático e aplicacionista.

Ao priorizar a execução de tarefas sobre a reflexão crítica, esse modelo apaga a dimensão intelectual e ética do magistério, ignorando o fato de que os professores são os que mais conhecem as demandas e os desafios reais da sala de aula. Como alerta Giroux, ao se ignorar a inteligência, o julgamento e a experiência dos docentes, compromete-se não só o desenvolvimento profissional, mas também a formação de cidadãos críticos, objetivo capital de qualquer proposta educacional emancipadora. Nesse sentido, a formação baseada em prescrições externas rebaixa o professor à condição de executor de políticas alheias, o que acaba por reforçar uma lógica autoritária, desprovida de diálogo, que desprofissionaliza o trabalho docente e empobrece o processo educativo.

Na lógica do modelo de formação continuada (São Luís/MA, 2019a), acima mencionado, denota desconfiança na capacidade intelectual e criativa dos docentes, convertendo-os em simples aplicadores de atividades pré-formatadas, crítica reiterada por Giroux. Tal modelo fragiliza a autonomia docente e restringe a construção de práticas que efetivamente formem cidadãos críticos e reflexivos, pressuposto imprescindível a uma educação transformadora. Saviani destaca que o currículo é o núcleo do trabalho escolar, definindo-o como:

[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar [...], (Saviani, 2021a, p. 15).

Essa definição sublinha a centralidade do currículo na organização e na identidade do trabalho pedagógico, contrapondo-se ao esvaziamento das atividades escolares observado em modelos de formação que priorizam práticas descontextualizadas e tecnicistas, como no caso do material das 60 lições (São Luís/MA, 2019a). Esse material, em vez de ampliar os referenciais teóricos sobre alfabetização, reduz o papel do professor à aplicação de atividades prontas, fragmentando o currículo e desconsiderando a especificidade do trabalho intelectual e formativo do docente.

Shiroma e Evangelista (2004) reforçam essa crítica ao denunciar a “desintelectualização” docente subjacente a certas políticas de profissionalização, nas quais o trabalho pedagógico se converte em prática pragmática, destituída de reflexão crítica. Nesse modelo, o professor deixa de atuar como intelectual transformador para assumir o papel de executor de diretrizes externas.

Moraes (2003, p. 23) acrescenta que, sem base teórica consistente, os docentes tendem a repetir modelos preexistentes, limitando sua autonomia e tornando-se dependentes de projetos concebidos por terceiros; apostilas e materiais padronizados agravam esse cenário ao não fornecer subsídios conceituais que sustentem o trabalho educativo.

À luz de Saviani, a redução do currículo a prescrições desconfigura sua essência e compromete o desenvolvimento pleno de estudantes e professores. Ao privilegiar uma lógica pragmática e utilitarista, a formação continuada desvaloriza o professor como mediador do conhecimento acumulado, transformando a escola em espaço de reprodução de atividades superficiais e aprofundando a desintelectualização docente.

Importa destacar, porém, que a aparente passividade docente não equivale à ausência de consciência crítica. Condições estruturais limitam possibilidades de ação. Como alerta Ferreira (2016, p. 123), ao aceitar soluções “infalíveis” vendidas externamente, corre-se o risco de ceifar a capacidade criadora, inventiva e revolucionária dos educadores. Ferreira (2016) aponta, com sensibilidade e firmeza, os efeitos sutis e perigosos da naturalização de soluções pedagógicas impostas de

forma acrítica. Quando a autora afirma que, ao aceitar “pacificamente as soluções que nos são ‘vendidas’ como infalíveis”, corremos o risco de ter nossa capacidade criadora e revolucionária “ceifada”, ela chama atenção para os riscos da conformidade silenciosa diante de propostas aparentemente neutras e eficientes.

Ferreira (2016) traz um alerta contra a passividade que se instala não pela ausência de consciência, mas pela sobrecarga estrutural e simbólica que atravessa o trabalho docente, resultado direto das contradições próprias do modo de produção capitalista. Essa sobrecarga não é apenas material, expressa em jornadas exaustivas, metas produtivistas e desvalorização profissional, mas também simbólica, pois incide sobre o imaginário e as subjetividades, instaurando um sentimento de impotência e de fragmentação da identidade docente. Tal processo integra a lógica da alienação, que busca transformar o professor em mero executor de tarefas, distanciando-o do sentido político e criador de sua prática.

Nesse contexto, aceitar sem questionamento políticas e formações enlatadas, traduzidas em materiais padronizados e propostas de formação descontextualizadas, significa submeter-se à lógica da mercantilização da educação, que reduz o ato educativo a um produto e mina, paulatinamente, a potência inventiva e crítica dos educadores. Assim, a docência perde sua dimensão transformadora e emancipatória, tornando-se reprodutora das relações de dominação e das ideologias que sustentam a ordem hegemônica.

Entretanto, a ausência de resistência explícita não pode ser confundida com alienação total. Muitos professores reconhecem as falácias e os limites dessas políticas impostas, mas atuam em contextos de coerção institucional, marcados por pressões hierárquicas, falta de tempo, medo de retaliações e esgotamento físico e emocional, condições produzidas historicamente pelas contradições da divisão social do trabalho. A alienação docente, portanto, não é um estado de inconsciência, mas a expressão concreta das determinações que o próprio sistema impõe.

É nesse terreno contraditório que emergem as formas possíveis de resistência, nem sempre visíveis, mas profundamente significativas. Ferreira (2016) nos convida a romper com a ideia de que a crítica só se manifesta pela negação aberta, propondo que a resistência também se expressa na reafirmação silenciosa da criatividade, da reflexão crítica e da pedagogia situada, práticas que desestabilizam, ainda que discretamente, o controle hegemônico e afirmam a dimensão humana do trabalho docente. No MHD, essa resistência constitui-se como práxis, unidade dialética entre

teoria e ação, na qual a consciência crítica enfrenta, reinterpreta e transforma as mediações que condicionam o trabalho pedagógico.

Quando introduzimos os testes de fluência nesse debate, torna-se evidente que eles também participam da dinâmica contraditória do processo educativo. As avaliações padronizadas de fluência são materializações da racionalidade técnica que busca controlar, mensurar e normalizar o desempenho das crianças, configurando-se como instrumentos de regulação das práticas docentes. Contudo, ao mesmo tempo em que representam mecanismos de padronização, funcionam como mediações pelas quais o professor pode interpretar a singularidade do processo de leitura da criança, compreendendo suas necessidades reais e ressignificando o ato avaliativo.

Nesse sentido, a resistência se manifesta quando o professor não reduz a avaliação de fluência a índices e tabelas, mas a transforma em prática dialógica e humanizadora. Sob a perspectiva apresentada por Chacon (2021), resistir não é apenas recusar a lógica produtivista que transforma a leitura em número, mas construir “inéditos viáveis”: modos contra-hegemônicos de afirmar o direito à palavra, de escutar o percurso da criança e de devolver à leitura seu caráter histórico, social e emancipador.

Assim, ao realizar a avaliação de fluência, o professor que atua sob o horizonte da práxis marxistas utiliza o instrumento não como fim, mas como mediação pedagógica. Ele transforma uma ferramenta de controle em possibilidade de reconhecer diferenças, promover justiça curricular e reafirmar o ato de ler como experiência viva e histórica. A resistência docente se concretiza, portanto, na insistência em educar para o humano diante das pressões que tendem a converter a alfabetização em mera mensuração da produtividade escolar.

E ainda, essa aparente aceitação pacífica não deve ser interpretada como ausência de pensamento crítico ou como mera passividade, mas como resultado das condições concretas impostas pela sociedade capitalista, que desqualifica e desvaloriza os saberes docentes, submetendo-os a uma lógica tecnicista e de mercado. A crítica dialética exige que se observe o caráter contraditório dessa situação, pois os professores podem, ao mesmo tempo, reconhecer as limitações das formações impostas e encontrar-se em uma posição de vulnerabilidade que dificulta a resistência organizada.

Portanto, o desafio está em criar condições que fortaleçam a capacidade criadora, inventiva e revolucionária dos educadores, não como uma responsabilidade

individual, mas como uma construção coletiva. É fundamental compreender as bases estruturais dessas imposições e restaurar o papel emancipador da educação. Para Gramsci (1984), todos são intelectuais e trabalhadores; o labor intelectual envolve esforço neuromotor, disciplina, uso do tempo e, sobretudo, a capacidade de pensar e planejar. Formações que prescindem desse exercício suprimem o professor como sujeito pensante.

No âmbito escolar, há profissionais que se opõem à retirada da autonomia docente. Conforme Freitas (2014), a standardização crescente da atividade pedagógica visa ao controle ideológico da escola. No centro do debate, confrontam-se os reformadores empresariais, que reduzem a educação à lógica gerencial, e os educadores que, por sua formação, recusam a minimização do processo educativo a modelos empresariais. Esse último grupo de educadores também recusa a reedição da teoria do capital humano como base para a organização da formação humana. Nesse sentido, observamos, na direção contrária, uma tendência em afastar as universidades do processo formativo dos profissionais da educação, redirecionando-o para instituições cuja base teórica restrita impede uma formação mais avançada e crítica, alinhando essa formação às exigências limitadas do currículo oficial.

O controle gerencial já está se instalando nas secretarias de ensino nos municípios, o que provoca inquietação entre os profissionais comprometidos com uma prática pedagógica crítica, reflexiva e emancipadora. Freitas (2014) acrescenta que o controle gerencial verticalizado, sustentado por materiais apostilados e planejamentos “passo a passo”, dispensa preparação profissional aprofundada; basta que docentes “treinados” sigam as apostilas e obedeçam ao sistema para atender às metas impostas.

Algumas dessas preocupações foram destacadas em nossa pesquisa sobre vivências de um processo dialógico (Gomes, 2019), na qual é ressaltada a importância da reflexão sobre essas questões pedagógicas para fomentar o diálogo no espaço escolar e promover uma possível mudança de postura.

Em síntese, o escopo desta investigação concentra-se na análise da formação continuada de professores alfabetizadores de crianças da rede pública municipal de São Luís/Maranhão, no período de 2019 a 2023, buscando compreender como essas ações formativas se articulam ao desenvolvimento profissional docente e se materializam nas práticas pedagógicas. A pesquisa procura não apenas mapear as experiências e percepções dos professores diante das iniciativas de formação, mas

também problematizar as tensões e contradições históricas, sociais e materiais que atravessam o processo educativo, evidenciando como estas incidem na organização da aprendizagem e na construção do conhecimento infantil.

Nessa direção, o estudo se insere em uma perspectiva dialética, compreendendo a formação docente como mediação entre teoria e prática, entre determinações institucionais e demandas concretas da sala de aula. Tal compreensão permite delinear as possibilidades e limitações da formação continuada no contexto da alfabetização municipal. Assim, esta tese reafirma a centralidade da formação continuada como espaço de produção, reflexão e transformação do trabalho docente, constituindo-se como o campo privilegiado para analisar, em sua complexidade histórica, social e pedagógica, as condições reais que estruturam e mobilizam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

1.3 A totalidade concreta: Brasil, Maranhão e São Luís (2019-2023)

Esta subseção situa o contexto histórico, político, econômico, social e educacional que influenciou Brasil, Maranhão e São Luís entre 2019 e 2023, dialogando com as reflexões apresentadas em “O caminho percorrido para a definição do escopo de pesquisa”. O recorte 2019-2023 permite analisar a reformulação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a implementação da BNCC, bem como os impactos da pandemia de COVID-19. Nesse quadriênio, o país enfrentou desaceleração econômica, inflação e crise fiscal que atingiram diretamente as políticas públicas, inclusive as educacionais.

No Maranhão, um dos estados com maior vulnerabilidade socioeconômica (Unibanco, 2020), a pandemia agravou a precariedade no acesso à saúde, educação e trabalho. Em São Luís, a falta de infraestrutura básica intensificou pobreza e desemprego, especialmente em bairros periféricos. A suspensão das aulas presenciais e a adoção emergencial do ensino remoto expuseram profundas desigualdades tecnológicas, principalmente em áreas rurais. Conseqüentemente, dificuldades de aprendizagem e atrasos na alfabetização tornaram-se temas centrais para as políticas de recuperação escolar.

Embora o governo federal tenha distribuído kits pedagógicos e criado plataformas on-line, cortes orçamentários limitaram a capacidade das redes de ensino investir em melhorias. O retorno parcial às aulas presenciais, a partir de 2021, exigiu

adaptações estruturais e formação docente para o modelo híbrido. Medidas sanitárias também redefiniram a rotina institucional. O Maranhão decretou estado de calamidade em 19 de março de 2020 (Decreto n.º 35.677), (Maranhão, 2020) suspendendo atividades que gerassem aglomeração, enquanto a Prefeitura de São Luís editou o Decreto n.º 54.936/2020, (São Luís/MA, 2020b) interrompendo aulas desde 18 de março. Essas determinações evidenciaram a necessidade de políticas de inclusão digital e suporte psicossocial.

O período foi marcado por um governo federal de orientação conservadora: a agenda de direita promoveu cortes de investimento e introduziu a PNA (2019), política centralizadora que privilegia métodos tradicionais e padronizados, alicerçada na eficiência e na uniformidade, concepção que reduz a educação a mecanismo de conformidade e controle.

A PNA 2019, segundo Mortatti (2019), estabeleceu diretrizes para a alfabetização com foco em resultados quantitativos e na adoção de métodos de ensino que muitos consideravam ultrapassados. A ênfase foi colocada em técnicas de ensino que, embora tradicionalmente aceitas, não refletiam as mais recentes pesquisas sobre a diversidade de práticas pedagógicas e a importância da contextualização na aprendizagem. Essa abordagem foi criticada por desconsiderar a vasta produção acadêmica dos últimos 30 anos, que defendeu a necessidade de métodos mais flexíveis e adaptáveis, os quais respondessem às variadas realidades dos estudantes brasileiros. Ela afirma:

A “Política Nacional de Alfabetização” (PNA), instituída por decreto presidencial de 11/04/2019 (BRASIL, 2019a), integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas. Do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, a face mais visível dessa estratégia é a “questão dos métodos” de alfabetização, (Mortatti, 2019, p. 26).

O governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) valorizou um modelo de alfabetização que não reconhecia o papel da formação contínua dos professores e do desenvolvimento profissional, focando em padrões rígidos e avaliações de desempenho. Esse enfoque não apenas ignorou as demandas reais das salas de aula, mas também fracassou em proporcionar o suporte necessário para que os educadores pudessem se adaptar às novas exigências e desafios do contexto pandêmico.

Com sua ênfase em métodos tradicionais e avaliações rigorosas, o governo Bolsonaro falhou em não reconhecer a complexidade do processo de alfabetização e as múltiplas dimensões envolvidas na aprendizagem. A política de 2019 não apenas ignorou avanços significativos na pesquisa educacional, mas também subestimou a importância do apoio e da formação contínua para os educadores.

Nesse contexto, a análise da formação docente e das políticas educacionais no Brasil exige uma reflexão crítica sobre a presença marcante da perspectiva neoliberal no currículo e nas avaliações externas. Organizações como o Instituto Lemann, a Fundação Ayrton Senna e outros conglomerados privados desempenham um papel central na definição de diretrizes educacionais, atuando como mediadores entre interesses econômicos e políticas públicas. Essas instituições promovem uma lógica empresarial no ensino, priorizando resultados quantitativos, padronização e eficiência, o que muitas vezes relega as necessidades concretas dos educadores e estudantes, especialmente os mais vulneráveis, a um plano secundário.

Essa abordagem neoliberal está intrinsecamente relacionada à implementação de currículos que enfatizam competências genéricas e mercadológicas, à formação docente desintelectualizada que busca adequar professores a padrões pré-definidos, e às avaliações externas que reforçam uma visão produtivista e excludente da educação. A política educacional, nesse contexto, não apenas desconsidera a singularidade das realidades locais, mas também dificulta a promoção de uma educação transformadora.

Com o fim do mandato de Jair Messias Bolsonaro e início do Governo Luís Inácio Lula da Silva (2023 - atual) uma nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2023, foi instituída pelo Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023c), que tem como objetivo garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental. Essa política é fundamentada, segundo o documento, em princípios como a colaboração entre os entes federativos, a promoção da equidade educacional e o respeito à autonomia pedagógica dos professores.

A transição da PNA 2019 para a PNA 2023, embora pareça sinalizar mudança, exige leitura crítica à luz da lógica capitalista que perpassa ambas. Implementada sob o governo de Jair Messias Bolsonaro, a PNA 2019 refletia perspectiva conservadora e tecnicista, voltada à uniformidade e ao controle, fortemente alinhada à BNCC. Já a PNA 2023, lançada por um governo de esquerda, não rompe com tal lógica, pois continua submetida às dinâmicas de mercado, reforçando a mercantilização da

educação e instrumentalizando a formação escolar. A política ajusta a escola às demandas do capital globalizado, produzindo força de trabalho flexível e afastando-se de um projeto emancipador.

Nesse contexto, a BNCC funciona como ferramenta de controle ideológico-técnico, orientando conteúdos, avaliação e formação docente, reduzindo a criatividade pedagógica e convertendo professores em executores de um currículo pré-definido. O discurso de “garantia de direitos”, no art. 1º do Decreto nº 11.556, de 25 de agosto de 2023, dissimula essa contradição, pois preserva estruturas de desigualdade ao adaptar-se às exigências econômicas, (Brasil, 2023c). Superar tal quadro requer currículo concebido como instrumento de emancipação e devolução do protagonismo aos educadores, possibilitando práticas formativas críticas e revolucionárias. Sem enfrentar as bases neoliberais, qualquer mudança discursiva permanecerá mascarando desigualdades e subordinando a educação ao mercado.

Passando ao recorte estadual, o Maranhão, com altos índices de vulnerabilidade socioeconômica, enfrentou agravamento de problemas históricos durante a pandemia. Dos 217 municípios, muitos carecem de infraestrutura adequada, tornando insuficientes as estratégias emergenciais de ensino remoto; resultaram evasão escolar e dificuldades de aprendizagem. O retorno presencial mostrou-se complexo, dadas as condições precárias das escolas e a necessidade de segurança sanitária. Programa de kits de estudo e aulas on-line enfrentou limites impostos pela baixa conectividade e pela rápida adaptação exigida aos docentes.

Em São Luís, fragilidades estruturais foram amplificadas. A escassez de internet e dispositivos expôs desigualdades socioeconômicas, afetando sobretudo comunidades periféricas. Segundo a SEMED, entre 2022-2023 a rede municipal contava com 256 escolas, da Educação Infantil a EJA, distribuídas em diferentes núcleos regionais.

Tabela 1: Distribuição das escolas em diferentes núcleos escolares

NÚCLEO	QUANTIDADE DE ESCOLAS
ANIL	24
CENTRO	30
CIDADE OPERÁRIA	35
COROADINHO	20
ITAQUI-BACANGA	33
RURAL	65
TURU-BEQUIMÃO	49

Fonte: <https://www.saoluis.ma.gov.br/lista-de-escolas-da-rede-municipal-de-sao-luis/>

Esses números evidenciam a complexidade da rede educacional local, que enfrenta desafios como a precariedade da infraestrutura e a falta de manutenção adequada em um contexto marcado pela escassez de recursos e pela pandemia. A distribuição das escolas por núcleo ilustra as disparidades no acesso à educação de qualidade em diferentes regiões, o núcleo Rural, por exemplo, concentra 65 unidades, enquanto o núcleo Turu-Bequimão reúne 49 escolas, ambas demandando atenção para superar o descaso histórico e o impacto da pandemia. Esta realidade socioeducacional desigual motiva o presente estudo, que examina as implicações das políticas educacionais aplicadas durante e após a pandemia, com ênfase na formação continuada do professor alfabetizador.

Entre 2020 e 2023, os anos iniciais do ensino fundamental vivenciaram transformações que escancararam desigualdades estruturais já latentes. Saviani (2021a) destaca que a formação de professores no Brasil carrega contradições históricas; a crise sanitária apenas ampliou tal déficit. Muitas formações continuadas foram breves, mal planejadas e carentes de infraestrutura digital, evidenciando um sistema que negligencia a atualização permanente dos educadores.

Importa situar a pandemia dentro de uma totalidade maior de desigualdades sociais, econômicas e tecnológicas. O ensino remoto expôs o descompasso entre a urgência de adaptação e a carência de suporte técnico-pedagógico, sobretudo em escolas públicas de infraestrutura precária. Esse impacto não decorre de uma política isolada, mas de um histórico de desinvestimento e precarização do trabalho docente, intensificado nas periferias e em áreas com baixo acesso à tecnologia. Durante a emergência sanitária, o professor precisou reinventar-se, de mediador presencial a facilitador da aprendizagem on-line, gestor de atividades digitais e apoio emocional aos alunos. Embora muitos docentes tenham buscado se adaptar, o apoio institucional e a formação continuada permaneceram limitados, revelando a tensão entre esforço individual e deficiência estrutural.

A contradição também é visível na forma como, ao mesmo tempo em que a pandemia trouxe à tona a importância da formação digital e das novas metodologias de ensino, expôs as desigualdades de acesso e a falta de suporte pedagógico adequado. Nesse sentido, a pandemia evidenciou o potencial de transformação do sistema educacional, ao mesmo tempo em que deixou patente a limitação de um sistema educacional que não investe o suficiente na formação dos seus profissionais.

O impacto da pandemia de COVID-19 no sistema educacional ludovicense foi

profundo, especialmente no ensino fundamental. As turmas de 1º e 2º anos, compostas por crianças em fase inicial de alfabetização, enfrentaram desafios significativos devido à interrupção do ensino presencial. As escolas da rede municipal de ensino de São Luís tiveram que adaptar suas estratégias para manter o aprendizado e, ao mesmo tempo, priorizar a segurança sanitária.

Entre os anos de 2021 e 2022, o monitoramento das metas do PME (São Luís/MA, 2022a) evidenciou a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às modalidades de ensino remoto e híbrido. A formação continuada dos professores, ponto crucial durante este período, foi orientada para atender às demandas emergentes, como o domínio de ferramentas digitais, a elaboração de atividades diferenciadas e a construção de metodologias que garantissem a interação e a aprendizagem dos estudantes.

O Centro de Formação do Educador, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), desempenhou papel central nesse processo. Cursos, oficinas e encontros virtuais foram ofertados para preparar os professores a lidar com plataformas digitais e estratégias de ensino mediadas por tecnologia. Ademais, a formação no período pandêmico não se restringiu aos aspectos técnicos: houve forte ênfase na acolhida socioemocional, com estratégias voltadas ao bem-estar dos estudantes e também dos docentes. A prática pedagógica precisou ser repensada para considerar as desigualdades de acesso e as realidades diversas das famílias, tornando indispensáveis a flexibilização e a criatividade no planejamento das aulas.

A alfabetização de crianças no contexto do ensino remoto, amplamente adotado durante a pandemia, apresentou desafios expressivos. O acesso desigual à tecnologia e à internet agravou processos de exclusão educacional em comunidades vulneráveis, dificultando a participação regular dos estudantes em atividades online. Paralelamente, os professores enfrentaram a necessidade urgente de adaptar suas práticas para uma modalidade que exigia novas competências tecnológicas e abordagens capazes de manter o engajamento e a aprendizagem das crianças em condições adversas.

Em São Luís, dados do Monitoramento das Metas do Plano Municipal de Educação (PME) (São Luís/MA, 2022a) indicam que o período entre 2021 e 2022 foi marcado por avanços limitados na alfabetização de crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. A falta de interação presencial comprometeu o desenvolvimento

de habilidades essenciais de leitura e escrita, fundamentais nessa etapa de ensino, especialmente em contextos onde o suporte familiar era limitado.

A formação continuada de professores alfabetizadores tornou-se ainda mais crucial nesse cenário. De acordo com o PME (São Luís/MA, 2015), o fortalecimento da formação docente era uma prioridade para adequar metodologias ao ensino remoto e híbrido. No entanto, a transição abrupta deixou lacunas técnico-pedagógicas, evidenciando a necessidade de programas mais frequentes que abordem não só o uso de tecnologias, mas também estratégias para os impactos socioemocionais da pandemia. Os desafios estruturais e financeiros reduziram a efetividade dessas ações, sobretudo em escolas rurais e periféricas, o que motivou o reforço das atividades do Centro de Formação do Educador, priorizando suporte aos alfabetizadores.

Com o retorno presencial, a defasagem em conteúdos básicos evidenciou a urgência de articular políticas educacionais e ações formativas, focadas em práticas emancipadoras, avaliação diagnóstica e intervenções personalizadas para recompor aprendizagens e promover equidade. O período remoto revelou a dependência de infraestrutura robusta; formação continuada integrada a planejamento estratégico e monitoramento de metas permanece ferramenta imprescindível para sustentar o trabalho dos alfabetizadores e enfrentar crises futuras.

Assim, ao articular os contextos do Brasil, do Maranhão e de São Luís, torna-se possível compreender a formação continuada de professores alfabetizadores como um fenômeno historicamente determinado, atravessado por contradições estruturais e por especificidades locais. No plano nacional, políticas educacionais centralizadoras e de viés tecnicista impuseram metas e resultados em detrimento de processos críticos e emancipadores. No Maranhão, as desigualdades socioeconômicas e os persistentes índices de analfabetismo revelam a profundidade dos desafios, tensionando a efetividade das políticas públicas.

Já em São Luís, a materialidade concreta das escolas municipais expressa de forma mais aguda essas contradições, expondo os limites das formações padronizadas frente às demandas reais da docência.

Nesse entrecruzamento de escalas nacional, estadual e municipal, situa-se esta pesquisa, reafirmando que a formação continuada de professores alfabetizadores, quando analisada na totalidade concreta, configura-se como espaço de resistência, de mediação e de construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras. É a partir desse movimento contraditório que se delineia o objeto

desta investigação e se fundamenta a necessidade de compreender como, entre 2019 e 2023, as ações formativas repercutem no desenvolvimento profissional docente e nas práticas de alfabetização.

1.4 Produções acadêmicas no contexto de 2019-2023

O objeto deste estudo foca na formação continuada do professor alfabetizador de crianças e seu desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas, o que apresenta relevância acadêmica, social e política no contexto ludovicense, quando pensamos na formação alinhada com necessidades emancipatórias.

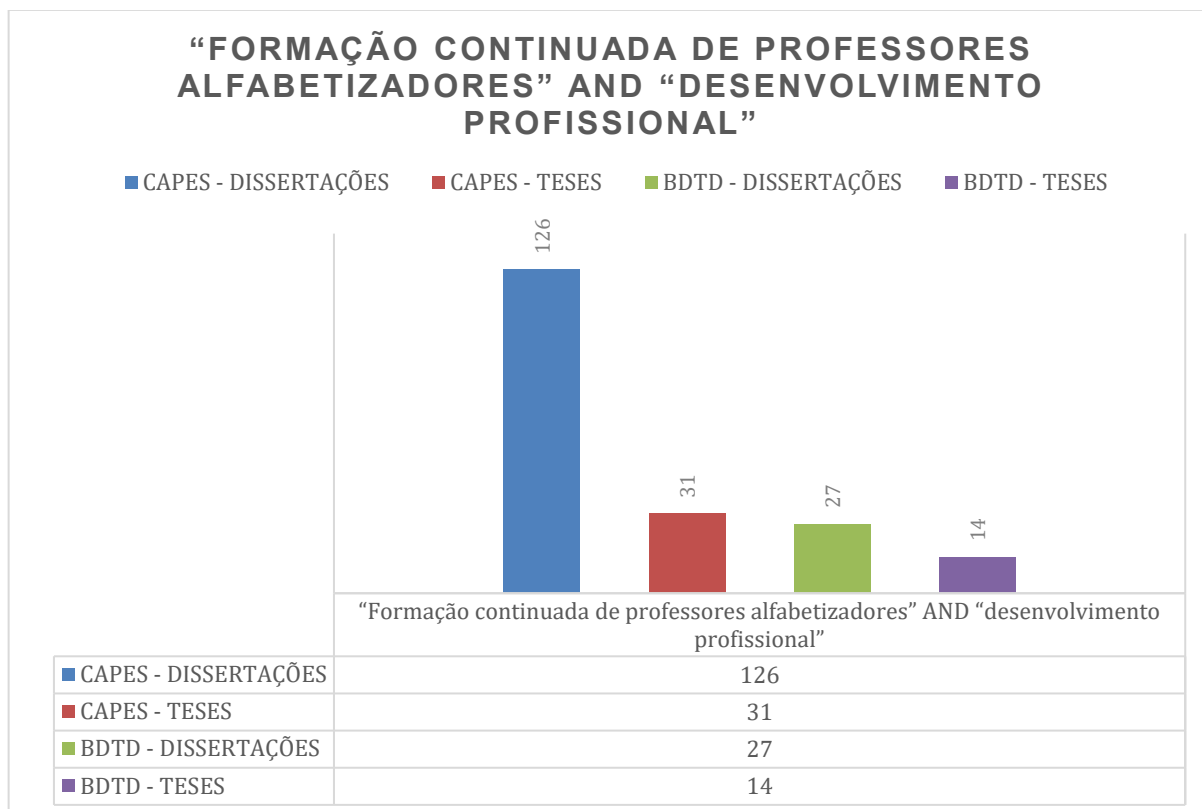
Adotamos o Estado da Questão (EQ) como procedimento investigativo. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o EQ delimita e caracteriza o objeto de interesse do pesquisador, identificando categorias centrais da abordagem teórico-metodológica. O EQ desta pesquisa procura responder ao seguinte questionamento: de que maneira a evolução temporal das pesquisas sobre formação continuada e desenvolvimento profissional de professores influencia suas práticas pedagógicas e contribui para sua emancipação de práticas não progressistas, levando em conta as limitações metodológicas, as concepções predominantes e as áreas ainda em desenvolvimento do conhecimento, segundo a teoria histórico-crítica?

A estrutura deste EQ inclui uma análise crítica da produção acadêmica recente sobre a formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil. Utilizamos o Portal de Periódicos da CAPES e a BDTD para investigar estudos com os descritores “formação continuada do professor alfabetizador” e “desenvolvimento profissional”, examinando a evolução das pesquisas, suas contribuições, limitações metodológicas e lacunas de conhecimento no recorte temporal de 2019 a 2023.

A delimitação temporal é decisiva para situar tendências e mudanças; Evêncio (2021) ressalta que diferentes janelas cronológicas podem revelar padrões distintos. Optamos pelo intervalo de cinco anos (2019-2023) por capturar transformações recentes pós PNA e efeitos da pandemia, atendendo aos objetivos específicos da pesquisa.

Quando fizemos a busca livre, sem adoção de um recorte temporal por descritor, obtivemos 153 dissertações e 45 teses, conforme demonstramos no gráfico.

Gráfico 1: Pesquisa por descritores sem recorte temporal – CAPES/BDTD



Fonte: elaborado pela autora (13//12/2023)

A análise do gráfico de barras referente às produções acadêmicas sobre “formação continuada de professores alfabetizadores e desenvolvimento profissional” revela aspectos importantes sobre a distribuição das dissertações e teses nos descritores selecionados. Observa-se uma predominância consistente de dissertações em relação às teses em todos os descritores, indicando que esse tema tem sido mais explorado nos programas de mestrado, etapa em que a pesquisa tende a se aproximar de práticas formativas e estudos aplicados.

Ao examinar especificamente o descritor “formação continuada de professores alfabetizadores” AND “desenvolvimento profissional” sem recorte temporal, percebe-se uma discrepância clara: a maior parte das pesquisas é composta por dissertações. Esse resultado pode estar associado não apenas ao maior número de vagas ofertadas nos programas de mestrado, mas também ao caráter prático e imediato dessas investigações, que, em geral, buscam responder às demandas formativas da escola básica.

Na continuidade da análise do inventário inicial de trabalhos, o uso do descritor “crianças” ampliou consideravelmente o número total de pesquisas, sobretudo na área da Educação Infantil. Para adequar a busca ao escopo da presente tese, que se concentra no ciclo de alfabetização do ensino fundamental (1º e 2º anos), optou-se

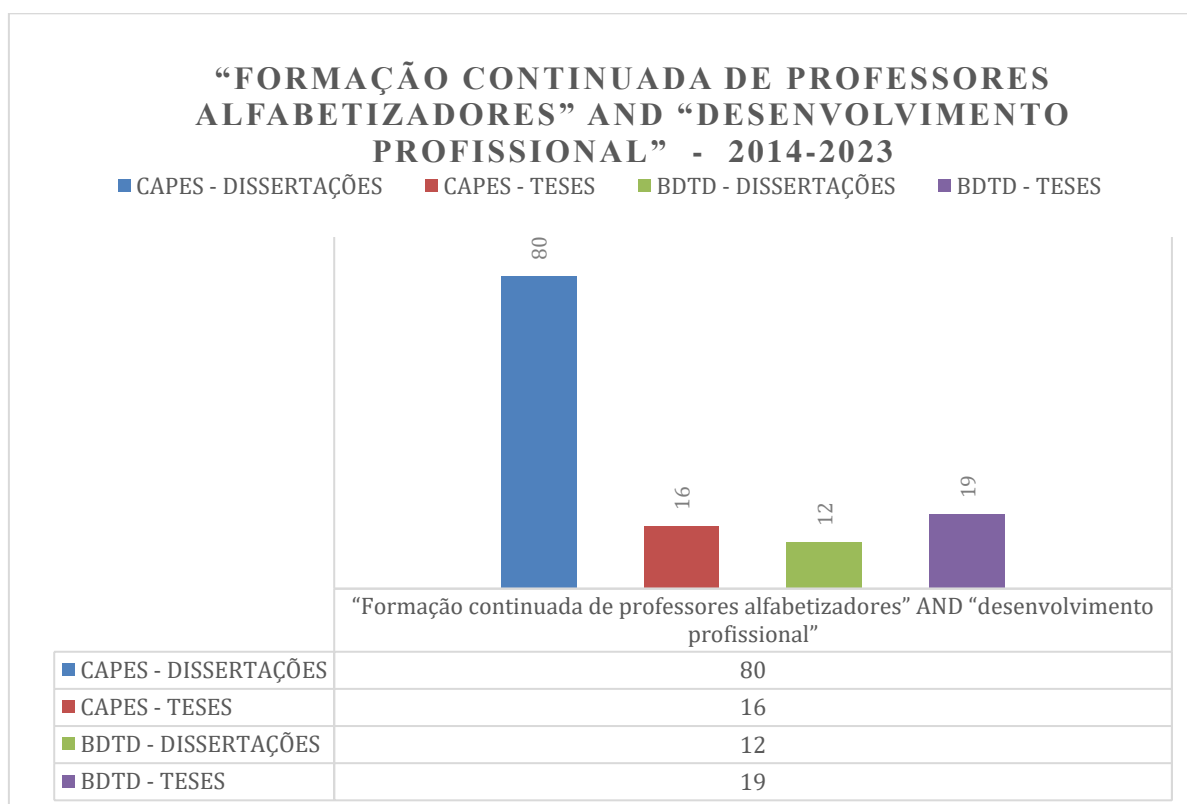
pela retirada desse descritor. Assim, a busca foi refinada com os termos “formação continuada de professores alfabetizadores” AND “desenvolvimento profissional”, agora com recorte temporal de 2019 a 2023.

Temos acordo com Damasceno e Carvalho (2022), quando afirmam que “a formação de professores é um tema cujas possibilidades de estudo não se esgotam, e pesquisas atuais revelam a necessidade de ser constantemente repensada em função de novos modelos decorrentes das mudanças estruturais da sociedade” (p. 164). A citação reforça que o campo da formação docente é dinâmico e atravessado por transformações sociais, tecnológicas e institucionais, tornando ainda mais pertinente a investigação realizada nesta tese.

Ao destacarem a necessidade de repensar continuamente os modelos formativos, as autoras legitimam a escolha de analisar a formação de professores alfabetizadores a partir de um recorte temporal recente, buscando compreender de que modo tais transformações têm sido incorporadas (ou não) às práticas e políticas de desenvolvimento profissional. Assim, a análise do gráfico sustenta a relevância do estudo ao evidenciar que, apesar do volume expressivo de pesquisas no tema, ainda há espaços pouco explorados, especialmente no que se refere ao período de 2019 a 2023 e às especificidades do trabalho de professores alfabetizadores da rede municipal.

Na busca, utilizando o recorte temporal de 10 (dez) anos, por avaliarmos ser essencial conhecer os estudos (teses, dissertações) desenvolvidos na última década (2014 a 2023) sobre a formação de professores e os aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional do professor alfabetizador de crianças, o quantitativo presente informa uma redução pouco significativa, como demonstrado a seguir:

Gráfico 2: Pesquisa por descritores com recorte temporal de 10 (dez) anos – (2014-2023)

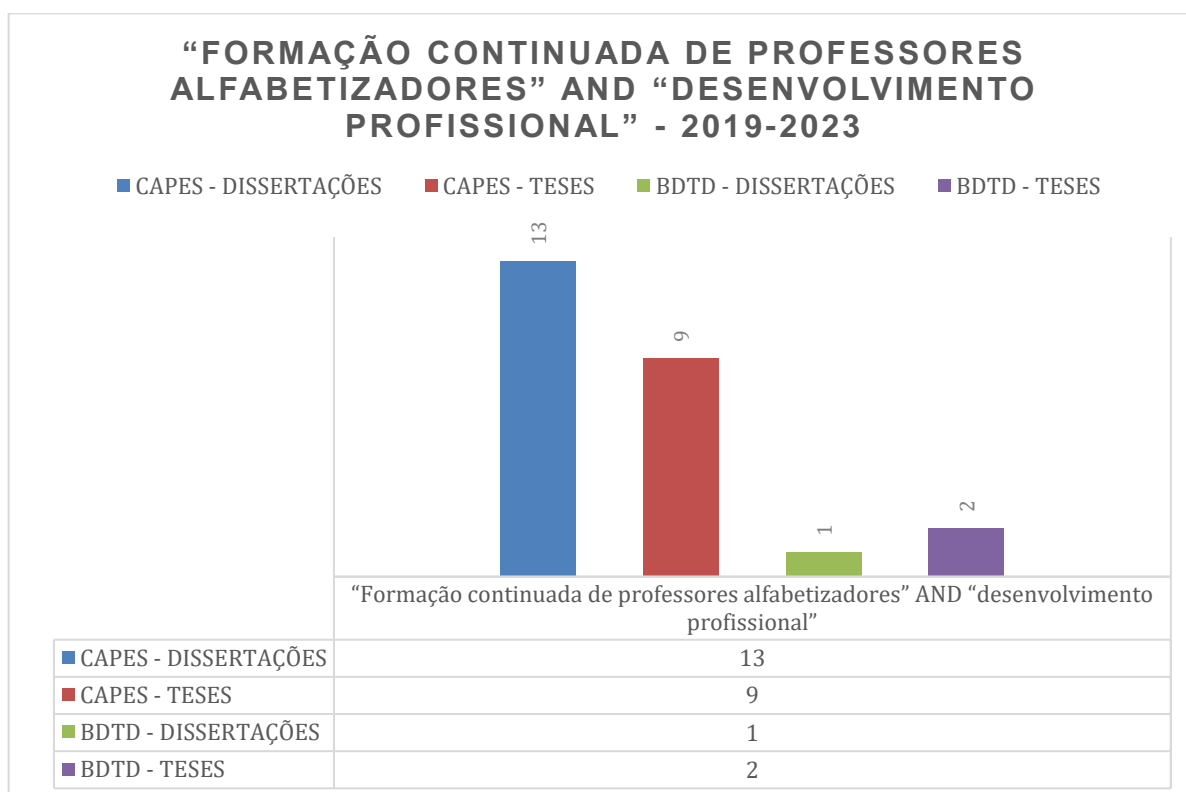


Fonte: elaborado pela autora (13/12/2023)

A análise do gráfico de barras das produções acadêmicas sobre "formação continuada de professores alfabetizadores" e "desenvolvimento profissional" nos últimos 10 anos (de 2014 a 2023) revela algumas tendências interessantes e mudanças na ênfase da pesquisa ao longo do tempo.

Entre 2014 e 2023, identificamos 92 dissertações e 35 teses sobre formação continuada de professores alfabetizadores. Esse panorama revela compromisso crescente com a qualidade da educação, articulando formação docente e desenvolvimento profissional ao longo da década. No intervalo específico de 2019-2023, contudo, o número de trabalhos é reduzido, fato evidenciado no Gráfico 3, indicando lacuna recente na investigação sobre formação de alfabetizadores e seu desenvolvimento profissional.

Gráfico 3: Pesquisa por descritores com recorte temporal de 5 (cinco) anos (2019-2023)



Fonte: elaborado pela autora (13/12/2023)

Com a pesquisa considerando os últimos 05 (cinco) anos, recorte temporal deste trabalho, chegamos ao quantitativo de 25 produções acadêmicas, sendo 14 na categoria de dissertações e 11 teses. O panorama político, social e econômico referente ao recorte temporal esteve voltado para a linha política de extrema direita, no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro e, nesse contexto, a implementação da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019a). Embora seja uma política recente e, por sinal, já revogada, temos um contexto de críticas manifestadas por diversos pesquisadores, especialmente os que atuam na formação docente e na alfabetização.

Somos favoráveis à construção de políticas públicas que pretendam superar os altos índices de analfabetismo no país, entretanto em pleno século XXI, diante do histórico de desvalorização e a falta de investimento na educação brasileira, há problemas nevrálgicos a serem enfrentados, a exemplo da Política Pública de Alfabetização, mais especificamente do fato de a PNA (Brasil, 2019a) ter sido apresentada via decreto.

Precisamos, por isso, de mais pesquisas voltadas para essa temática, considerando que ainda não fizemos nosso dever de casa em relação à alfabetização de nossas crianças, jovens, adultos e idosos, embora a Política Nacional de Alfabetização, PNA (Brasil, 2019a, p. 51), surja com o objetivo principal em seu art. 4º de “elevantar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas”. Essa análise contextual destaca a interação dinâmica entre a pesquisa acadêmica e as políticas educacionais, fornecendo uma visão mais completa das tendências ao longo do período analisado.

A análise do Gráfico 3 salienta um acervo científico diversificado das pesquisas acadêmicas sobre a formação continuada de professores alfabetizadores e/ou desenvolvimento profissional docente, o que demonstra o desenvolvimento das inclinações nas instituições de ensino superior para os objetos em estudo, e evidencia uma pluralidade de interesses para o avanço do conhecimento e para orientar práticas educacionais.

Na plataforma da Capes, com recorte temporal de cinco anos, encontramos um total de 9 teses e 13 dissertações que atenderam aos critérios estabelecidos. Continuando nossa busca, agora na BDTD, utilizando os mesmos filtros da Capes e adicionando o termo "todos os campos", identificamos 2 teses e 1 dissertação relevantes para nossa análise. Esses trabalhos foram referenciados e organizados na Tabela 2:

Tabela 2: “Formação continuada de professores alfabetizadores” AND “Desenvolvimento profissional”, com recorte temporal de 2019 a 2023

PLATAFORMAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
CAPE	13	09	22
BDTD	01	02	03
TOTAL	14	11	25

Fonte: Elaborado pela autora – 13/12/2023

De posse desses dados, realizamos o mapeamento, inicialmente com uma leitura somente dos resumos, organizando o Quadro 1 (APÊNDICE A), com título, autor, ano e Instituição de Ensino Superior.

Desses trabalhos, partimos para uma leitura mais detalhada, considerando que, em muitas dissertações, o resumo tornou-se limitado. Dessa forma, dos 25 trabalhos encontrados, a intenção, utilizando os descritores "formação continuada do professor alfabetizador" AND "desenvolvimento profissional docente", consiste em identificar a

evolução temporal das pesquisas na área, as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional, as limitações metodológicas observadas, a concepção de formação continuada e desenvolvimento profissional, bem como as lacunas de conhecimento, nos estudos analisados.

A análise dos intervalos temporais dos estudos sobre a formação continuada de professores alfabetizadores revela uma trajetória de avanços entre 2019 e 2023. Ao analisar a produção científica dentro desse período, percebemos um progresso da temática voltada para a qualidade da formação docente e os impactos de programas específicos como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012) e o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) (Ceará, 2012), o que evidencia um processo de aprimoramento das práticas pedagógicas na educação brasileira.

Os estudos de Murata (2019) e Machado (2020) sobre o PNAIC, bem como a pesquisa de Oliveira (2020) sobre o PAIC, apontam avanços expressivos na formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente na melhoria das práticas pedagógicas. Girardi (2020), em revisão sistemática da produção entre 2014-2018, confirma essa tendência e assinala ampliação de escopo e profundidade nos estudos sobre formação docente.

Metodologias baseadas em narrativas pessoais e relatos de experiência (Oliveira, 2020; Assis, 2020) captam a complexidade das práticas, mas limitam a generalização e podem introduzir subjetividade. Além disso, Murata (2019) e Machado (2020) enfrentam desafios de coleta e análise em larga escala, o que pode distorcer resultados. Dependência de dados autorrelatados e foco excessivo em programas específicos (PNAIC, PAIC) também reduzem a abrangência das conclusões.

Apesar desses limites, os autores convergem em definir a formação continuada como processo sistemático voltado à melhoria pedagógica (Murata, 2019), à construção de saberes de alfabetização (Oliveira, 2020) e à revisão reflexiva das práticas (Girardi, 2020). Assis (2020) destaca o desenvolvimento de habilidades de leitura como eixo emancipador; Petersen (2023) descreve a evolução profissional como aprimoramento contínuo de competências docentes.

Sob a ótica histórico-crítica, a formação deve articular práticas pedagógicas ao contexto socioeconômico-cultural, permitindo não só adaptação, mas crítica e emancipação dos estudantes. Persistem lacunas de pesquisa, por exemplo, a necessidade de investigar iniciativas fora do PNAIC/PAIC e de integrar análises

contextuais mais amplas (Assis, 2020; Petersen, 2023).

A revisão de Girardi (2020) orienta para a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o impacto a longo prazo dos programas de formação continuada, e para a falta de pesquisas com abordagem para as especificidades regionais e contextuais dos diferentes municípios brasileiros. A pesquisa de Oliveira (2020) sobre o PAIC ressalta que as narrativas e experiências dos professores permanecem sub-representadas na literatura, exigindo maior atenção às suas vozes.

As dissertações analisadas convergem quanto à relevância da formação continuada e do desenvolvimento profissional, enfatizando atualização permanente, reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento. A perspectiva histórico-crítica aprofunda esse debate ao defender uma formação dialética que integre teoria e prática e promova a emancipação de docentes e discentes. As teses selecionadas para esta análise estão resumidas no Quadro 2 (APÊNDICE B), porém somente as D⁹; D9; D11; D13; D14 foram utilizadas na análise para compor o texto.

Ao mapearmos as teses de acordo com os critérios já mencionados, procedemos com a leitura para identificar a evolução temporal das pesquisas na área. O enfoque incidiu nas contribuições potenciais para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, as limitações metodológicas observadas, a concepção de formação continuada e desenvolvimento profissional, além das lacunas de conhecimento nos estudos analisados.

Dentre as 11 teses analisadas, destacamos T¹⁰, T6, T10 e T11, que tratam diretamente da formação continuada do professor alfabetizador e do desenvolvimento profissional docente. As pesquisas de Borges (2019) e Sales (2020) evidenciam a importância das práticas formativas e mediações pedagógicas. Borges compara processos no Brasil e em Portugal, mostrando como contextos variados influenciam a formação; Sales analisa o PNAIC no Amazonas, evidenciando mediações emergentes no acompanhamento formativo.

No recorte 2019-2023, observa-se avanço teórico-prático na formação de alfabetizadores, confirmando seu papel central na melhoria pedagógica. À luz da Análise Dialógica do Discurso, Sopelsa (2023) destaca apoio entre pares; Duarte (2022) enfatiza a integração de experiências acadêmicas e escolares.

A Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019a) é eixo estruturante da

⁹ Corresponde a dissertação

¹⁰ Corresponde a tese

produção acadêmica, direcionando agendas e práticas. Programas como o PNAIC (2012) (Brasil, 2012) permanecem foco de investigação, Sales (2020) e Sopelsa (2023) exploram mediações e desafios docentes, indicando ajustes necessários às políticas públicas. Persistem lacunas quanto aos efeitos cotidianos dessas políticas nas instâncias locais e às relações de poder subjacentes.

Nossa pesquisa, portanto, oferece análise crítica da formação continuada em São Luís, relacionando contradições entre política e prática para propor caminhos rumo a uma educação emancipadora que articule teoria e prática e atenda às necessidades da comunidade escolar. O impacto dessa pesquisa estende-se diretamente às escolas da rede municipal de ensino de São Luís, ao dialogar com os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores em sua prática diária. As reflexões e os dados obtidos não apenas possibilitam o aprimoramento das ações pedagógicas, mas também oferecem subsídios para a reformulação e implementação de políticas educacionais mais efetivas, alinhadas às particularidades do contexto local. Assim, os resultados desta investigação visam fortalecer o papel da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como uma mediadora indispensável nesse processo, reafirmando sua responsabilidade de articular formações continuadas que valorizem o professor como agente central da transformação educacional.

A pesquisa reforça a necessidade de a SEMED apoiar os professores-pesquisadores, protagonistas na resignificação da prática pedagógica e na busca de soluções para os desafios escolares. Investimentos em investigação in loco e suporte institucional consolidam uma rede comprometida com qualidade e equidade. Ao valorizar tais esforços, a secretaria torna-se copartícipe do fortalecimento da escola pública, fazendo da formação continuada um instrumento de emancipação para docentes e discentes. Nesse processo dialético, nossa pesquisa não apenas reflete sobre o presente, mas também projeta um futuro em que a formação continuada seja entendida como um direito inalienável dos professores, um meio de potencializar a prática pedagógica e de contribuir para o desenvolvimento de uma educação transformadora em São Luís.

Portanto, a partir da análise histórico-temporal do período de 2019 a 2023, compreende-se que a evolução das pesquisas sobre formação continuada e desenvolvimento profissional de professores influencia as práticas pedagógicas ao revelar um movimento de crescente problematização das condições reais do trabalho docente, permitindo que os professores identifiquem, tensionem e superem práticas

não progressistas. Esse movimento, embora condicionado por limitações metodológicas, concepções tecnicistas predominantes e lacunas ainda existentes no campo, favorece a ampliação da reflexividade crítica e da consciência das determinações históricas que organizam a escola. Sob a luz da Teoria Histórico-Crítica, tal processo constitui uma mediação fundamental para a emancipação docente, pois possibilita que o professor se reconheça como sujeito histórico, produtor de conhecimento e agente de transformação da realidade educativa. Assim, a evolução das pesquisas não apenas evidencia contradições, mas atua como catalisadora da práxis, oferecendo fundamentos para que o desenvolvimento profissional se converta em ação pedagógica crítica, socialmente situada e comprometida com a superação das práticas reprodutivistas.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o único **caminho acessível** ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas, (Kosik, 1976, p. 21, grifo nosso).

Kosik (1976, p. 21) oferece uma chave fundamental para a compreensão do processo de conhecimento humano: dada a impossibilidade de apreender a essência das coisas de forma imediata, a humanidade é compelida a percorrer um caminho mediado, um *détour*, que se configura como a única via possível de acesso à verdade. Ao negligenciar essa mediação, recaímos em leituras superficiais da realidade, pautadas pela aparência e pelo imediatismo.

É precisamente para evitar esse equívoco teórico que esta pesquisa se ancora no Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Essa abordagem compõem um arcabouço teórico-metodológico que reconhecem a mediação como condição essencial para a apreensão da totalidade concreta. Assim, a análise da formação continuada de professores alfabetizadores na rede municipal de ensino de São Luís/MA, entre 2019 e 2023, inscreve-se em uma perspectiva crítica, orientada pela necessidade de desvelar as contradições históricas e os sentidos atribuídos a esse processo.

No campo educacional, essa escolha epistemológica exige ultrapassar os limites das abordagens descritivas e instrumentalistas. Não se trata apenas de avaliar metas ou indicadores, mas de compreender as raízes históricas, sociais e políticas que conformam as práticas formativas. O MHD oferece os fundamentos para tal análise ao conceber a realidade como totalidade contraditória e em constante transformação. Compreender a formação continuada, portanto, requer apreendê-la em sua complexidade, como expressão das relações sociais de produção e da luta de classes.

Elaborado por Marx e Engels, o MHD constitui um método de interpretação e transformação da realidade social. Seu princípio ontológico central reside na primazia das condições materiais de existência sobre a consciência. A produção da vida social, incluindo as práticas educativas, é atravessada por contradições estruturais, mediações ideológicas e disputas de poder. Nesse sentido, a formação de professores não pode ser concebida como instância neutra, mas como espaço de disputa entre projetos societários antagônicos.

O método dialético, ao rejeitar tanto o empirismo quanto o idealismo abstrato, exige a análise do objeto em sua dinâmica interna. Conhecer implica apreender o movimento histórico das determinações que constituem os fenômenos, indo além das aparências e desvendando sua essência. O fenômeno educacional é, portanto, compreendido como construção social e histórica, atravessada por relações de poder e mediações ideológicas.

Assumir essa perspectiva implica reconhecer a formação continuada como processo social determinado pelas condições objetivas de trabalho docente, pelas políticas educacionais em vigor e pelos projetos formativos em disputa. O MHD possibilita, assim, analisar a formação docente em sua função social, evidenciando seus limites impostos pela lógica do capital, bem como suas potencialidades emancipadoras.

A dialética materialista, ao propor a unidade entre teoria e prática, concebe a relação entre sujeito e objeto como processo mutuamente transformador. O professor, ao apropriar-se criticamente do conhecimento, reconfigura sua prática pedagógica e transforma a si mesmo, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a emancipação humana.

A formação continuada, nesse quadro teórico, é concebida como processo de apropriação crítica do conhecimento, e não como mera acumulação de saberes instrumentais. Trata-se de um movimento dialético no qual o professor ressignifica os conteúdos, constrói sentidos e atua como sujeito histórico em sua prática. A adoção do MHD como método de investigação expressa uma tomada de posição epistemológica e político-ética diante da realidade. O método não se reduz a um conjunto de técnicas, mas constitui uma forma de apreensão do real, articulando ontologia e epistemologia. Conforme Marx, a investigação parte do concreto caótico e multifacetado; a exposição, por sua vez, reconstrói esse concreto como síntese de múltiplas determinações, por meio de abstrações teóricas rigorosas.

Como destaca Tonet (2013), trata-se de um método onto-histórico comprometido com a transformação da realidade e com a superação das formas de sociabilidade fundadas na exploração. A práxis, nesse contexto, constitui a mediação essencial entre o sujeito e o objeto, sendo por meio dela que o homem transforma o mundo e a si mesmo.

Essa perspectiva permite superar dicotomias como teoria/prática, subjetividade/objetividade ou forma/conteúdo. Em lugar de dissociações, o método

dialético opera com totalidades concretas. Assim, investigar a formação de professores exige considerar suas determinações históricas, políticas e econômicas, compreendendo o fenômeno em sua gênese, desenvolvimento e contradições.

Na pesquisa educacional, isso significa que o objeto de estudo, a formação continuada de professores alfabetizadores, deve ser analisado como parte do processo de reprodução social. A prática docente é, nesse sentido, vinculada à divisão social do trabalho e às determinações do capital. O pesquisador, ao lançar mão do MHD, é convocado a examinar as articulações entre políticas formativas, ideologia dominante e práxis pedagógica.

Essa abordagem evidencia que a formação docente não é instância autônoma, mas expressão das contradições sociais. Ao mesmo tempo, permite reconhecer a docência como práxis transformadora, na medida em que o professor, enquanto sujeito histórico, pode intervir criticamente na realidade. Optar pelo MHD, portanto, é assumir um compromisso com a produção de conhecimento comprometido com a transformação da realidade. Conforme Lukács (2013), somente ao superar a imediatividade da vida cotidiana é possível apreender o ser em sua essência, movimento que exige o uso consciente do método dialético.

Dessa forma, este referencial teórico-metodológico revela-se imprescindível para analisar como as condições objetivas e subjetivas influenciaram o desenvolvimento profissional e as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. A formação continuada é concebida, nesta pesquisa, como processo dialético no qual o professor, ao interagir criticamente com os saberes, transforma sua prática e contribui para a construção de uma educação orientada pela emancipação humana.

3.1 Bases ontológicas e gnosiológicas dialéticas e a relação com o objeto

Como dissemos anteriormente, esta pesquisa adota o Materialismo Histórico-Dialético como fundamento epistemológico e metodológico, compreendendo a realidade social como uma totalidade em movimento, historicamente constituída e contraditória. A partir desse referencial, o conhecimento não é concebido como reflexo direto do real, mas como construção mediada por práticas sociais, relações de produção e determinações históricas. Nesta subseção, aprofundamos as bases ontológicas e gnosiológicas que sustentam essa perspectiva, estabelecendo sua

articulação com o objeto de estudo, a formação continuada de professores alfabetizadores, entendido não como dado empírico isolado, mas como prática social complexa, situada no interior das mediações que conformam a realidade educacional.

Ontologicamente, parte-se do princípio de que o ser social é constituído pela práxis, isto é, pela atividade humana objetiva, orientada pela transformação da realidade. No plano gnosiológico, reconhecemos que o conhecimento se produz na relação dialética entre sujeito e objeto, mediada pelo trabalho e pela linguagem, e que a verdade é processual, histórica e concreta, e não absoluta ou acabada. Assim, compreendemos que a formação docente exige desvelar as mediações entre o singular, o particular e o universal, analisando como as condições objetivas de existência e as determinações sociais incidem sobre os processos formativos, ao mesmo tempo em que são por eles tensionadas e transformadas. Dessa forma, a pesquisa se compromete com a produção de conhecimento crítico, orientado pela totalidade e pela emancipação dos sujeitos históricos.

A discussão sobre as bases ontológicas e gnosiológicas no âmbito do Materialismo Histórico-Dialético é condição necessária para a delimitação teórico-metodológica de qualquer investigação que se proponha a apreender, com rigor, os objetos em sua concretude e em seu movimento. É nesse sentido que se estabelece a prioridade do ontológico sobre o gnosiológico, tendo em vista que a ontologia se debruça sobre o ser e suas determinações essenciais, enquanto a gnosiologia, ainda que relevante, permanece subordinada ao movimento real do objeto em sua objetividade histórica e social.

Na tradição marxista, a centralidade da ontologia se dá pela necessidade de apreender o ser social em sua gênese, estrutura e dinamicidade, não como uma essência metafísica, mas como resultante das práticas sociais objetivas que se concretizam no e pelo trabalho. O trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, assume papel estruturante na explicitação das relações entre sujeito e objeto no processo de conhecimento, pois é justamente na mediação prática com o mundo que o sujeito se constitui enquanto ser social e, ao mesmo tempo, objetiva a realidade.

Compreendemos, portanto, que a investigação crítica e radical da realidade social exige ir além da aparência imediata dos fenômenos, recusando tanto os pressupostos empiristas como os idealistas. Nessa direção, como nos ensina Lukács (2010), a apreensão da essência do ser social requer que se vá além da imediatividade da vida cotidiana, ultrapassando o plano dos fenômenos para adentrar

no plano da totalidade concreta, síntese de múltiplas determinações. Assim, a teoria se coloca como reprodução ideal do movimento real do objeto, e não como um sistema de representações dissociadas da prática social concreta.

Tonet (2013) contribui para o aprofundamento dessa discussão ao afirmar que uma investigação pautada no ponto de vista gnosiológico tende a começar pelo sujeito, pelo questionamento da possibilidade de conhecimento, para só então se voltar ao objeto. Já a perspectiva ontológica inverte essa lógica, pois parte do ser para compreender suas determinações, e é a partir disso que o conhecimento se torna possível. O que se coloca, então, é que a realidade existe independentemente da consciência, e é justamente por isso que a tarefa da teoria é apreender a realidade tal como é, em sua dinâmica contraditória, e não apenas descrevê-la em sua aparência.

Essa centralidade ontológica, no entanto, não exclui a importância da mediação gnosiológica. Como aponta Chasin (2009, p. 59), “se todo método pressupõe um fundamento gnosiológico [...] não há, igualmente, um problema do conhecimento na reflexão marxiana”. A relação entre ontologia e gnosiologia é, portanto, dialética. O conhecimento é possível porque o objeto tem existência própria e objetiva, mas sua apreensão se dá por meio da atividade teórico-prática do sujeito. O que se rejeita, nesse caso, é a absolutização da subjetividade como fonte originária do conhecimento.

Assim, afirmar a prioridade ontológica significa, metodologicamente, partir da realidade concreta, buscando, como propõe Marx (2008), o “concreto pensado”, ou seja, a síntese das múltiplas determinações do real, reconstruída teoricamente a partir do movimento histórico das relações sociais. Esse movimento nos conduz à necessidade de investigar os objetos de pesquisa não apenas em suas manifestações empíricas imediatas, mas em sua articulação com os processos de reprodução social que os engendram e nos quais se manifestam como expressão de uma totalidade.

Nesse sentido, a relação entre sujeito e objeto no processo investigativo não é uma relação entre polos autônomos, mas uma relação mediada pela práxis, isto é, pela atividade humana concreta e intencional que transforma a realidade e, ao mesmo tempo, transforma o próprio sujeito. Como assevera Leontiev (2004), é por meio da atividade prática que o homem se forma como sujeito histórico, afastando-se das determinações naturais e construindo um mundo social e simbólico, resultado da objetivação da sua própria humanidade.

A teoria, então, não se constitui como uma abstração meramente especulativa, mas como uma reconstrução ideal da realidade, exigindo do pesquisador uma postura investigativa que vá além da coleta de dados empíricos. É preciso apreender a essência dos fenômenos a partir das mediações que os constituem, situando-os em seu contexto histórico-social. É nessa direção que se estabelece a importância das categorias ontológicas, como, totalidade, historicidade, movimento e contradição, como instrumentos teórico-metodológicos centrais para a análise dos objetos de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais.

Por fim, ao afirmarmos a prioridade do ontológico, reafirmamos também o compromisso com uma abordagem crítica da realidade, que se opõe tanto ao relativismo epistemológico quanto ao positivismo empirista. A investigação ontológica, fundada no Materialismo Histórico-Dialético, exige o reconhecimento de que os fenômenos sociais não podem ser compreendidos de forma fragmentada, mas sim em sua totalidade, como expressão de relações sociais contraditórias, historicamente determinadas e fundadas no trabalho.

Portanto, a relação entre ontologia e gnosiologia na perspectiva dialética não se dá em termos de oposição ou exclusão, mas de subordinação e mediação. A ontologia fornece o fundamento da realidade, enquanto a gnosiologia oferece os caminhos para sua apreensão. Ambas são necessárias, mas é a realidade objetiva do ser que, em última instância, determina os limites e as possibilidades do conhecimento humano. A teoria crítica, nesse sentido, não é apenas um instrumento de interpretação do mundo, mas também de sua transformação, e essa transformação se inicia com a apreensão rigorosa da realidade tal como ela é: concreta, contraditória, histórica e social.

Compreender a formação continuada do professor alfabetizador de crianças a partir das bases ontológicas e gnosiológicas dialéticas exige situá-la como uma práxis social historicamente determinada, que se realiza em meio às contradições da sociedade capitalista. A formação docente, nesse sentido, não pode ser apreendida como um processo neutro ou técnico, mas como expressão das relações sociais que envolvem o trabalho educativo, seus sentidos e finalidades. A partir de uma abordagem ontológica materialista, a formação do professor alfabetizador revela-se como mediação entre o indivíduo e a totalidade social, pois é por meio dela que o trabalhador da educação se apropria de saberes historicamente produzidos e os ressignifica em sua prática pedagógica.

Já a gnosiologia permite analisar como esse sujeito conhece, interpreta e transforma a realidade educacional à qual está vinculado, sendo, portanto, fundamental para desvelar as formas pelas quais o professor constitui sua consciência pedagógica em face das condições objetivas de seu trabalho. Assim, a investigação da formação continuada à luz do materialismo histórico-dialético permite ultrapassar a aparência das políticas formativas e alcançar suas determinações essenciais, articulando o processo formativo às lutas pela emancipação humana, pela superação da alienação no trabalho docente e pela construção de uma escola comprometida com a apropriação crítica do conhecimento por parte das crianças em processo de alfabetização.

3.2 Categorias do Materialismo Histórico-Dialético na análise dos dados

No presente estudo, ao adotarmos o Método Materialista Histórico-Dialético como fundamento teórico-metodológico, implicamos na utilização de categorias analíticas próprias a essa abordagem. Totalidade, movimento, contradição e historicidade constituem princípios orientadores que possibilitam a apreensão crítica da realidade investigada. A seguir, tais categorias são apresentadas em sua concepção teórica e articuladas ao modo como serão mobilizadas na análise dos dados empíricos.

A análise dialética desta pesquisa desenvolveu-se em três momentos interdependentes: aproximação ao concreto caótico, desvelamento das contradições e construção do concreto pensado. No primeiro momento, realizou-se uma imersão inicial nos dados brutos, depoimentos de professores e documentos institucionais, concebendo-os como expressões fragmentadas de uma totalidade ainda não desvelada. A partir dessa aproximação, buscou-se captar o fenômeno investigado em sua forma aparente, como se apresenta de maneira imediata, marcada por dispersão e multiplicidade.

Na etapa seguinte, orientada pelo princípio da contradição como motor da dinâmica social, empreendeu-se a tarefa de revelar os conflitos estruturais e conjunturais presentes nos discursos e nas práticas educacionais, especialmente as tensões entre as diretrizes das políticas públicas neoliberais e as condições concretas de atuação dos professores alfabetizadores. Tais contradições não foram tratadas como disfunções, mas como expressões constitutivas da realidade social, que

denunciam o caráter desigual e conflitivo da estrutura educacional em que se insere a formação continuada docente.

O terceiro momento, de construção do concreto pensado, corresponde à síntese interpretativa, em que os dados empíricos foram articulados aos fundamentos teóricos da pesquisa, sob a mediação das categorias dialéticas. Aqui, operou-se a reconstrução crítica do objeto, ultrapassando o senso comum e elevando a análise a um plano teórico mais elaborado. É nesse movimento que as categorias do MHD ganharam centralidade como instrumentos para interpretar as determinações mais profundas da realidade investigada.

A categoria de totalidade foi utilizada na análise da formação continuada de professores não como um fenômeno isolado, mas como parte integrante de um sistema educacional permeado por determinações econômicas, políticas e sociais. A totalidade permitiu compreender as interconexões entre políticas públicas, práticas pedagógicas e contextos históricos, reconhecendo que cada elemento analisado adquire sentido apenas em relação ao todo social em que se insere.

A contradição, por sua vez, foi explorada como chave interpretativa para evidenciar os conflitos latentes entre os imperativos das reformas educacionais orientadas pelo ideário neoliberal e as reais necessidades formativas dos professores. A análise buscou identificar os antagonismos que atravessam as políticas de formação, seus impactos nas condições de trabalho docente e os modos como os sujeitos respondem, resistem ou (re)significam tais processos.

A categoria de movimento possibilitou apreender as transformações nas práticas pedagógicas e nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes no período de 2019 a 2023. A análise dialética exige que se reconheça o caráter dinâmico da realidade, compreendendo que os fenômenos educacionais não são estáticos, mas estão em permanente mudança, tensionados por múltiplas determinações sociais.

Por fim, a historicidade orientou a contextualização da formação continuada no âmbito das determinações históricas específicas da rede pública municipal de ensino de São Luís. Esta categoria permitiu situar os dados empíricos em seu tempo e espaço, compreendendo-os como produto de processos históricos concretos, e não como resultados contingentes ou meramente individuais.

Dessa forma, a utilização articulada dessas categorias assegurou uma análise que não apenas descreveu os dados, mas os interpretou em profundidade,

resgatando suas determinações estruturais e históricas. Tratou-se, portanto, de um esforço metodológico que visou garantir à pesquisa a densidade analítica necessária para desvelar a complexidade do objeto estudado e construir uma compreensão crítica e fundamentada, à altura das exigências de uma investigação acadêmica de nível doutoral.

3.3 Categorias da Análise Dialógica do Discurso na análise dos dados

A Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e articulada por Bakhtin (2011; 2014a; 2014b; 2017), baseia-se na compreensão de que o discurso é constantemente influenciado por interações sociais e ideológicas. O “Círculo de Bakhtin” destaca que a linguagem é sempre um produto das condições sociais, políticas e históricas, sendo impossível dissociá-la desses contextos. A ADD oferece uma abordagem que permite identificar as contradições e tensões presentes nos discursos, permitindo uma visão mais ampla das ideologias subjacentes que influenciam a consciência e as ações dos participantes da pesquisa.

No contexto desta pesquisa, a Análise Dialógica do Discurso (ADD) foi aplicada aos enunciados produzidos pelos professores alfabetizadores, adotando uma abordagem teórica que concebe o discurso como espaço de confronto e entrelaçamento de vozes sociais. Essa perspectiva permitiu compreender como os sujeitos são atravessados por múltiplos discursos, institucionais, pedagógicos, ideológicos, que influenciaram suas práticas profissionais e a maneira como interpretam suas experiências formativas. Ao considerar o discurso como uma construção social e histórica, a ADD possibilita a apreensão das contradições, silenciamentos e sentidos que emergem da fala dos professores, revelando como o contexto sociocultural e as determinações históricas incidem sobre suas práticas pedagógicas.

Nesse movimento analítico, incorporamos a categoria de signo ideológico, central na filosofia da linguagem de Bakhtin, como ferramenta teórico-metodológica capaz de aprofundar a compreensão sobre os sentidos inscritos nos discursos formativos. O signo ideológico, enquanto forma de mediação entre o sujeito e a realidade, carrega em si as marcas de uma determinada visão de mundo. Ao ser apropriado pelos sujeitos, ele reflete e refrata ideologias específicas, contribuindo para a constituição das identidades docentes e para a conformação das práticas

educativas. Assim, a análise dos discursos dos professores, à luz dessa categoria, permite desvelar as formas como os discursos institucionais e normativos atuam na formação profissional, ora reproduzindo hegemonias, ora abrindo brechas para a construção de práticas pedagógicas mais críticas e emancipatórias.

A utilização da ADD permitiu uma análise das ideologias presentes nos discursos dos educadores e das políticas educacionais, revelando como as mesmas influenciam suas práticas pedagógicas e sua consciência profissional possibilitando a compreensão do processo formativo em sua totalidade, considerando não apenas o conteúdo verbal, mas também as dimensões sociais, culturais e históricas que dinamizam a formação continuada e suas implicações práticas, permitindo observar como os discursos institucionais e as práticas dos professores se entrelaçam, ora reforçando, ora subvertendo as propostas formativas.

Nesse contexto, a análise dialógica do discurso com o foco na interação entre os enunciados, o discurso é compreendido como um processo dinâmico e contínuo. O movimento de análise não se concentra apenas no conteúdo literal, mas na relação entre vozes e pontos de vista que se encontram e se transformam através do diálogo. Dentre os principais procedimentos desse movimento se constitui na **identificação dos enunciados**. Os enunciados são compreendidos como qualquer unidade de discurso que tem uma posição responsiva. Considera-se que todo enunciado é uma resposta a outros enunciados passados e antecipa uma resposta futura.

Em continuidade trabalhamos com a **análise de vozeamento (Polifonia)**¹¹. A análise focou na presença de múltiplas vozes dentro de um mesmo discurso. Examinamos como as diferentes vozes que interagem dentro do enunciado e como essas vozes dialogam entre si. Essa interação se deu de forma ora harmoniosa, ora conflituosa. Em cada enunciado, consideramos o contexto histórico e social em que foi produzido, levando em conta que os discursos estão sempre inseridos em situações sociais específicas. A análise examinou as forças sociais que influenciam a produção e recepção do enunciado.

O próximo movimento envolveu a intertextualidade, ou seja, a análise de como os enunciados se conectam com outros textos, explicitamente ou implicitamente. A intertextualidade revelou como o discurso está em constante diálogo com outros

¹¹ Vozes sociais que se defrontam, se entrecrocaram, manifestando diferentes pontos de vista sociais sobre um dado objeto; portanto, é gênero polifônico por natureza.

discursos, contribuindo para o sentido que o enunciado adquire. A análise avaliou as posições que os sujeitos ocupam no discurso, verificando quem fala, de onde fala, e para quem fala. A posição de poder, autoridade ou subordinação influencia o sentido e a recepção dos enunciados.

Outro procedimento envolveu o estudo da heteroglossia refere-se à diversidade de vozes sociais que compõem o discurso, revelando distintas perspectivas de mundo, posições sociais e orientações ideológicas, bem como a heterogeneidade interna ao discurso, observando como diferentes registros, estilos e gêneros de discurso coexistem dentro de um enunciado ou uma sequência de enunciados. Esses movimentos da análise dialógica são interdependentes e não ocorrem de forma linear, mas como um processo contínuo de exploração das relações entre os discursos.

3.4 Investigação empírica

A pesquisa aqui apresentada observou os princípios éticos fundamentais estabelecidos para estudos com seres humanos. Entre esses princípios, destacam-se o respeito à dignidade dos participantes, a obtenção do consentimento livre e esclarecido, a integridade na condução do processo investigativo e a transparência na divulgação dos resultados. Além disso, assumimos o compromisso com a responsabilidade social de contribuir com a comunidade educacional e com o avanço do conhecimento científico na área da educação.

Nesse sentido, apresentamos o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cuja aprovação está formalizada por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE nº 75367323.6.0000.5087), aprovado em 22 de janeiro de 2024 (ANEXO D). Com base na compreensão dos participantes como sujeitos historicamente situados, adotamos a perspectiva ética proposta por Mainardes (2017), cuja abordagem orienta todas as etapas do processo investigativo, desde a escolha do tema até a seleção dos instrumentos de geração de dados. Assim, ao nos aproximarmos das escolas, apresentamos os objetivos da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a participação voluntária e consciente dos colaboradores (APÊNDICE C).

O campo empírico delimitou-se às escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís/MA que, entre 2019 e 2023, desenvolveram programas de formação continuada destinados a professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos do ensino

fundamental. Para a seleção dessas escolas, estabelecemos três critérios: [1] registro completo da participação dos docentes nas formações; [2] centralidade da alfabetização nos conteúdos trabalhados; e [3] presença de um Professor Suporte Pedagógico (PSP) ou Coordenador Pedagógico responsável pelo acompanhamento da formação. Escolas que não atendiam aos anos iniciais ou que não dispunham de documentação comprobatória foram excluídas da amostra.

Considerando a divisão da rede municipal em sete núcleos territoriais, Anil, Centro, Cidade Operária, Coroadinho, Itaqui-Bacanga, Turu-Bequimão e Rural, selecionamos uma escola por núcleo, a fim de representar diferentes realidades socioeconômicas e geográficas da capital maranhense. Participaram da pesquisa os professores alfabetizadores que atuaram nas formações oferecidas no período delimitado e que concordaram, voluntariamente, em colaborar com o estudo.

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de doze professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de ensino de São Luís, distribuídas em sete núcleos escolares, conforme delimitação administrativa da Secretaria Municipal de Educação. Para fins de preservação da identidade das participantes, as professoras foram identificadas numericamente, de acordo com o núcleo de atuação: Professora 1 e Professora 2 (Núcleo Anil); Professora 3 e Professora 4 (Núcleo Centro); Professora 5 (Núcleo Cidade Operária); Professora 6 e Professora 7 (Núcleo Coroadinho); Professora 8 (Núcleo Itaqui-Bacanga); Professora 9 e Professora 10 (Núcleo Rural); Professora 11 e Professora 12 (Núcleo Turu/Bequimão).

Cabe destacar que os Núcleos Cidade Operária e Itaqui-Bacanga contaram com apenas uma professora alfabetizadora respondente, em cada núcleo (Professora 5 e 8, respectivamente), fato que expressa as limitações de disponibilidade e adesão no período de coleta de dados.

O processo de entrada no campo e realização das entrevistas foi precedido por reuniões com gestores e coordenadores pedagógicos das Unidades de Educação Básica (UEBs) selecionadas, distribuídas entre as escolas identificadas pelas letras de A a G, conforme cronograma registrado no Apêndice D. Essas reuniões ocorreram na primeira semana de março de 2025 e tiveram como objetivo apresentar os objetivos da pesquisa, solicitar apoio institucional e pactuar os procedimentos éticos de abordagem com os sujeitos.

Na segunda e terceira semanas do mesmo mês, foi realizada a assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido (TCE) pelas professoras participantes, seguida

da aplicação das entrevistas semiestruturadas nas respectivas escolas: Escola A (Anil), Escola B (Centro), Escola C (Cidade Operária), Escola D (Coroadinho), Escola E (Itaqui-Bacanga), Escola F (Rural) e Escola G (Turu/Bequimão). O retorno ao campo para complementar entrevistas, quando necessário, ocorreu na primeira semana de maio de 2025, respeitando a organização pedagógica das escolas e a disponibilidade das professoras.

Todo o processo de coleta de dados foi pautado por uma postura ética e dialógica, buscando minimizar a interferência nas rotinas escolares e respeitar o tempo e o espaço das educadoras. O rigor metodológico foi assegurado pela escuta atenta e pela observância aos princípios da pesquisa de inspiração dialética, que orienta esta investigação.

A geração de dados foi organizada com base em procedimentos metodológicos compatíveis com os pressupostos ontológicos e gnosiológicos da pesquisa, articulando procedimentos/técnicas capazes de permitir uma análise ampla e aprofundada da realidade investigada. É com base nesse entendimento que se delinea a subseção que ora se inicia, dedicada à explicitação das bases ontológicas e gnosiológicas que orientam a presente investigação, articulando-as com a construção do objeto e com os procedimentos metodológicos adotados. Destaca-se, nesse processo, o Estado da Questão (EQ) como procedimento investigativo fundamental. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o EQ permite delimitar e caracterizar o objeto de interesse do pesquisador, identificando categorias centrais que orientam a abordagem teórico-metodológica e sustentam a escolha dos instrumentos de geração de dados. Sua elaboração não se limita à sistematização de produções existentes, mas consiste em operação teórica que contribui para o enraizamento crítico do objeto na realidade social e no campo do conhecimento científico.

A análise documental foi adotada como instrumento de investigação, sendo reconhecida como uma estratégia relevante nas ciências humanas e sociais para a apreensão de fenômenos históricos e culturais a partir da interpretação de registros diversos, como textos institucionais, normativas, planos formativos e documentos oficiais (Cellard, 2008; Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009).

Sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético, esses documentos formam compreendidos não como representações neutras da realidade, mas como expressões de relações sociais contraditórias que refletem e, ao mesmo tempo, atuam

sobre as condições objetivas e subjetivas da prática pedagógica. A análise dialética exigiu, portanto, identificar as determinações internas desses registros, situando-os no movimento mais amplo da totalidade social. Como nos alerta Kosik (1976), a essência dos fenômenos não se manifesta de forma imediata, mas mediada por suas múltiplas expressões. Assim, buscamos compreender em que medida os documentos analisados reproduzem, tensionam ou transformam as condições históricas da prática alfabetizadora, evidenciando os sentidos atribuídos à formação continuada e suas implicações na práxis docente.

Para sistematizar o processo analítico, elaboramos o Plano de Orientação Análise Documental (APÊNDICE F), estruturado com base nos eixos dialéticos da totalidade, contradição, movimento e historicidade. Esse plano organizou a análise em três etapas: identificação dos documentos relevantes, definição dos eixos de análise e triangulação com os dados empíricos. Entre os documentos analisados, destacam-se o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2015b), o Plano Municipal de Educação de São Luís (2015-2024) (São Luís/MA, 2015), as Políticas Nacionais de Alfabetização de 2019 e 2023, a Política de Formação Continuada da Rede de São Luís (São Luís/MA, 2020a) e os Relatórios de Gestão Municipal (2020-2023).

Dentre os documentos selecionados para a análise documental, priorizamos a Política de Formação Continuada da rede municipal de ensino de São Luís (São Luís/MA, 2020a) e os Relatórios de Gestão referentes ao período de 2020 a 2023. Essa escolha se justifica por sua centralidade no escopo da pesquisa, uma vez que tais documentos apresentam, de forma mais direta e sistemática, as diretrizes, estratégias, metas e ações efetivamente implementadas no campo da formação continuada dos professores alfabetizadores.

A Política de Formação Continuada (São Luís/MA, 2020a) configura-se como um instrumento normativo específico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/São Luís), oferecendo subsídios teórico-metodológicos que orientaram os processos formativos no período investigado. Já os Relatórios de Gestão registram as ações executadas, os desafios enfrentados e os resultados obtidos, possibilitando a verificação da aderência entre o que foi proposto nas políticas e o que foi de fato realizado nas escolas da rede.

A análise prioritária desses dois documentos permitiu apreender as contradições entre o plano normativo e sua concretização prática, articulando a intencionalidade político-educacional com as condições materiais e institucionais de

execução. Portanto, essa seleção favoreceu uma abordagem crítica e dialética, contribuindo para o aprofundamento da compreensão sobre os limites e possibilidades das políticas de formação continuada no contexto da alfabetização em São Luís. Os seis eixos de análise definidos no plano incluíram perguntas norteadoras que abordaram desde o contexto histórico dos documentos até a relação com a teoria histórico-crítica e seus impactos na formação de professores.

Além da análise documental, realizamos grupos focais com as formadoras de professores alfabetizadores do Centro de Formação do Educador (CEFE), técnica que, conforme Gatti (2012), permite compreender a construção coletiva de significados por meio da interação entre os participantes. Essa técnica é especialmente adequada quando se busca captar a experiência subjetiva dos docentes e entender como eventos e políticas educacionais influenciam suas práticas pedagógicas e seu desenvolvimento profissional.

As formadoras de professores alfabetizadores do Centro de Formação do Educador (CEFE) se constituíram, neste contexto, como mediadoras-sujeito da pesquisa, por ocuparem uma posição estratégica entre as políticas formativas e sua materialização nas práticas pedagógicas. A partir das contradições e limites identificados nos documentos analisados, tornou-se necessário recorrer a essas profissionais para apreender aspectos do processo formativo não evidenciados nos registros oficiais. Por atuarem diretamente na implementação e na interpretação das políticas de formação, as formadoras ofereceram elementos fundamentais à compreensão do movimento que articula a análise documental à realidade concreta da prática educativa.

A opção pelo grupo focal foi orientada pela abordagem dialética da pesquisa, permitindo observar as contradições e dinâmicas materiais que permeiam as formações continuadas, bem como os condicionantes históricos e contextuais que interferem na atuação dos professores em São Luís/MA. A aplicação dessa técnica foi guiada pelo **Plano de Orientação Grupo Focal** (APÊNDICE G), com questões voltadas para captar percepções sobre os efeitos das formações, os desafios enfrentados no cotidiano pedagógico e os impactos das políticas públicas na prática docente.

Os professores alfabetizadores de crianças, atuantes na rede pública municipal de ensino de São Luís/MA, constituem os sujeitos/participantes centrais desta pesquisa. Com o objetivo de aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos às

formações continuadas vivenciadas por esses profissionais, aplicamos entrevistas semiestruturadas. Essa técnica mostrou-se fundamental para a geração de dados qualitativos, permitindo acessar interpretações subjetivas, experiências formativas, desafios enfrentados no cotidiano escolar e saberes construídos na prática pedagógica, bem como seu desenvolvimento profissional, elementos muitas vezes invisibilizados por abordagens quantitativas ou por registros oficiais. A escolha pelas entrevistas se justifica diante dos objetivos da investigação, ao possibilitar a escuta atenta dos sujeitos e a apreensão crítica da realidade formativa sob a ótica daqueles que a experienciam diretamente.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a entrevista fornece dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, revelando como eles interpretam os diversos aspectos de seu mundo. Essa técnica mostrou-se especialmente potente para dar voz aos docentes, valorizando suas experiências com o processo de alfabetização e com a formação continuada que lhes foi oferecida entre 2019 e 2023. A flexibilidade do instrumento possibilitou a exploração de elementos da totalidade e da contradição vividas pelos professores, contribuindo significativamente para os objetivos analíticos da pesquisa.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: contextos e as categorias desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes, que multiplicam e aperfeiçoam, pelo trabalho e pela luta, as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (Leontiev, 2004, p. 284, grifo do autor).

A formação continuada de professores alfabetizadores insere-se em um movimento histórico de produção e transmissão de saberes, em que cada geração herda, ressignifica e amplia as conquistas daquelas que a antecederam. Como afirma Leontiev (2004, p. 284), o indivíduo é colocado diante das riquezas acumuladas pela humanidade, fruto do trabalho e da luta de inúmeras gerações, que “passam o testemunho” do desenvolvimento humano. Nesse sentido, compreender a formação docente exige reconhecer que o desenvolvimento profissional e as práticas pedagógicas não se constituem de forma isolada ou espontânea, mas emergem das condições sociais, políticas e econômicas de cada época, articulando-se ao legado histórico-cultural que orienta e desafia o trabalho educativo. Assim, a formação continuada dos professores alfabetizadores é aqui concebida como um processo dinâmico e coletivo, marcado pela apropriação crítica do patrimônio cultural e pela criação de novas práticas que respondem às demandas históricas da alfabetização.

Na trajetória dos trilhos teóricos investigativos da formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, analisamos a contextualização da formação de professores no Brasil, trazendo seu contexto histórico e os desafios contemporâneos, para fornecer elementos contextuais, com vistas a entender tais desafios e as características da formação continuada no país.

Em seguida, discutimos as políticas educacionais e programas de formação continuada, analisando as direções que têm sido tomadas em relação a essas políticas ao que concerne no desenvolvimento profissional dos alfabetizadores. Por fim, abordamos as categorias formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Em nossa incursão nos trilhos teóricos investigativos, a formação continuada de professores alfabetizadores é vista com um olhar sobre o processo histórico-dialético de sua constituição. No contexto brasileiro, há uma forte influência da perspectiva neoliberal nas políticas educacionais e nos programas de formação

continuada para professores alfabetizadores, principalmente quando são priorizadas pautas como: eficiência econômica, standardização das práticas educativas e responsabilidade individual dos professores sobre os resultados do processo de alfabetização.

Quando nos referimos à perspectiva neoliberal, partimos de suas premissas na promoção da competitividade e da eficiência, tendendo a marginalizar a função crítica e emancipatória da educação. Em vez de cultivar uma visão abrangente e crítica do mundo, o enfoque neoliberal reduz a educação a um conjunto de habilidades práticas e mensuráveis que atendam às demandas do mercado de trabalho.

Essa questão é vista também nas ações dos professores alfabetizadores, que, coagidos por metas e padrões, adotam metodologias que valorizam a eficiência, em detrimento da reflexão crítica e da contextualização do ensino, levando a uma abordagem pedagógica técnica e menos voltada às realidades e necessidades dos estudantes, bem como sem nenhuma instrumentalização dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento integral e crítico dos mesmos.

As políticas educacionais neoliberais no Brasil têm promovido a competição entre escolas e a implementação de métricas de desempenho baseadas em resultados quantificáveis, pressionando as escolas para o alcance de metas específicas de desempenho, desconsiderando a importância de um aprofundamento crítico e contextualizado do conteúdo. Os programas de formação continuada, sob essa perspectiva, tendem a adotar modelos de treinamento que enfatizam práticas pedagógicas alinhadas com essas metas de desempenho.

Constrangidos a seguir métricas e padrões, os professores alfabetizadores de crianças sentem-se desvalorizados, conforme apontam diversas pesquisas realizadas, a exemplo de Novaes (2014), cuja investigação explora como as avaliações externas e a pressão por resultados afetam a percepção dos professores sobre seu trabalho e sua valorização. Esses educadores têm uma redução na autonomia profissional e, conseqüentemente, sua identidade profissional também é afetada. Nesse contexto, tais educadores percebem-se como técnicos que precisam seguir procedimentos e alcançar resultados predefinidos, em lugar de agentes de mudança e transformação social.

Mesmo com essas coações e limitações impostas pelo viés neoliberal, alguns programas de formação continuada ainda oferecem oportunidades importantes para ao desenvolvimento profissional dos professores. Programas bem estruturados

podem fornecer suporte teórico e prático, permitindo que os educadores desenvolvam uma pedagogia mais inclusiva e contextualizada em espaços nos quais o processo formativo assuma uma responsabilidade com as crianças da classe trabalhadora.

Para compreender a dinâmica do movimento histórico real no contexto da formação de professores e das políticas educacionais no Brasil, adotamos o método Materialista Histórico-Dialético, pois consideramos essencial para a análise, interpretação e compreensão das complexas relações entre homem, natureza e sociedade, além de possibilitar ao sujeito histórico visualizar de maneira objetiva a concretude dos problemas investigados, oferecendo uma base sólida para a reflexão filosófica e crítica sobre as práticas educativas.

Saviani (2008a; 2008b; 2014; 2016; 2019; 2021a, 2021b; 2021c), um dos principais interlocutores desta pesquisa sinaliza que a Pedagogia Histórico-Crítica deva ser a base para compreender a formação docente, considerando a educação como um processo histórico e social que visa à emancipação do indivíduo e a transformação da sociedade. Por conseguinte, a análise das práticas pedagógicas e dos programas de formação continuada precisa ser realizada levando em conta a interação entre fatores históricos, sociais e culturais, propondo a uma educação para além da adaptação ao mercado de trabalho.

O Método Histórico-Dialético materialista e a Pedagogia Histórico-Crítica fornecem uma estrutura sólida para analisar o impacto das políticas educacionais neoliberais na prática pedagógica e na identidade profissional dos professores. Enquanto essas políticas enfatizam a eficiência e a padronização, a perspectiva histórico-crítica propõe uma educação voltada para a emancipação e a transformação social. Saviani (2008a) critica o reducionismo neoliberal ao privilegiar apenas o quantificável e destaca a importância de uma formação crítica e contextualizada para os educadores.

Temos clareza de que a superação dos desafios impostos pelo viés capitalista neoliberal requer uma avaliação das políticas de formação de professores e, conseqüentemente, da prática pedagógica docente, mas essa luta precisa ser realizada na base, nos processos formativos dos professores para a construção de uma identidade profissional comprometida com uma educação emancipatória e socialmente transformadora.

A luta de classes é central na análise, pois é por meio dessa dinâmica de forças de opressão e resistência que se processam as mudanças nas sociedades. A

apropriação e a distribuição desiguais dos meios de produção relacionadas a um processo crítico, criam um terreno fértil para a insatisfação e a mobilização das classes subordinadas. Sendo assim, o Materialismo Histórico-Dialético é uma lente para vermos como os indivíduos, ao atuarem e se relacionarem com a natureza e entre si, transformam tanto o mundo ao seu redor quanto a si mesmos. Esse processo dialético de transformação é fundamental para produzir conceitos articulados e gerar novos conhecimentos que possam indicar caminhos de intervenção e transformação histórica.

A visão de mundo histórico-dialética, assim, não se limita a especulações, mas se torna concreta ao teorizar sobre a natureza da realidade, e sua relação com a teoria à prática na transformação e produção de novos conhecimentos e sínteses históricas. Ao optarmos pelo método do MHD, é essencial realizar uma análise da totalidade das ações humanas. Nesse sentido, para discutir essas questões no campo de pesquisa, é fundamental compreender as origens e configurações das relações de opressão, desumanização e exploração que se desenvolveram ao longo da história.

Diante do escopo do MHD, Saviani (2021a), na Pedagogia Histórico-Crítica, leva-nos a refletir sobre as condições materiais e sociais que atuam no processo educativo. A prática educativa se constitui como um fenômeno socialmente situado, condicionado pelas relações de produção e pelas estruturas de poder vigentes. Dessa forma, o ensino não é neutro, pois se constitui em um ato político e cultural que reflete e reproduz as relações sociais de seu tempo.

Na perspectiva de Saviani (2021a), o papel do professor não é apenas o de um transmissor de saberes, mas de um agente na construção de consciências críticas e na formação de sujeitos capazes de intervir na realidade social. A análise dialética, portanto, desvela as contradições presentes nas práticas educativas e aponta para a necessidade de ações que promovam uma educação emancipadora e socialmente engajada.

Na trajetória investigativa sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, examinamos primeiro sua constituição histórica no Brasil e os desafios contemporâneos. Em seguida, discutimos políticas e programas recentes, avaliando seu impacto no desenvolvimento profissional. Por fim, focalizamos as categorias formação continuada, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas alfabetizadoras e suas articulações no contexto da pesquisa.

Sob um olhar histórico-dialético, a formação continuada é marcada pela influência neoliberal, que prioriza eficiência econômica, standardização e responsabilização individual. Esse enfoque reduz a educação a competências mensuráveis, marginalizando a dimensão crítica. Professoras e professores, pressionados por metas, adotam práticas técnicas em detrimento da reflexão contextualizada.

Políticas neoliberais fomentam competição escolar e métricas de desempenho, regulando programas de formação como treinamentos voltados a resultados. Essa lógica desvaloriza a autonomia docente, convertendo o professor em executor de procedimentos, realidade já evidenciada por Novaes (2014) ao analisar o efeito das avaliações externas na identidade profissional. Mesmo sob tais restrições, iniciativas bem estruturadas ainda oferecem suporte teórico-prático, favorecendo pedagogias voltadas à classe trabalhadora.

Saviani (2008a; 2021a) sustenta que a Pedagogia Histórico-Crítica deve fundamentar a formação docente, visando à emancipação. O MHD e a PHC desnudam o impacto das políticas neoliberais e contrapõem-lhes uma educação transformadora. Superar tais desafios requer rever políticas formativas e (re)construir uma identidade docente comprometida com a mudança social.

Para entendermos a complexidade envolvida no papel do professor na sociedade, é essencial compreendermos os significados de educação e os processos de aprender e ensinar à luz do MHD. Segundo Rosar (2018a), trabalho e educação são categorias historicamente concretas, que exigem uma reflexão contínua ao se analisar o desenvolvimento humano nas sociedades capitalistas. A historicidade dessas categorias revela os elementos que as constituem, desde as formas rudimentares de ação humana nas sociedades primitivas até as formas complexas presentes nas sociedades industriais e pós-industriais, que envolvem a transformação de matérias-primas em mercadorias.

Essas categorias incluem tanto as condições objetivas de apropriação de materiais naturais e produzidos quanto as condições subjetivas de apropriação dos processos culturais, mediadas pela educação e pelo conhecimento científico, que permitem a objetivação de produtos e dos próprios seres humanos. Assim, trabalho e educação refletem a interação humana com a natureza, as relações sociais de produção e o desenvolvimento histórico e social.

Ainda de acordo com Rosar (2018a), trabalho e educação são categorias ontológicas e históricas inseparáveis, que refletem múltiplas e contraditórias condições sociais, políticas e econômicas do capitalismo, presentes desde o fim do sistema feudal. Numa sociedade capitalista, o trabalho aliena, também carrega o potencial de emancipação ao permitir que os trabalhadores dominem os fundamentos científicos dos processos produtivos. Da mesma forma, a educação, reproduz as ideias dominantes, porém, embora, pode oferecer oportunidades de libertação ao possibilitar que os sujeitos compreendam o modo de produção da realidade, fortalecendo assim suas práticas de luta por transformação social.

Segundo Saviani (2021a), a educação situa-se na categoria de trabalho não material. Nesse estudo, o autor distingue duas modalidades de produção não material, uma em que o produto se separa do produtor, como em livros e objetos artísticos, e outra na qual o produto não se separa do ato de produção, como na educação. Essa distinção é fundamental para a análise crítica das práticas pedagógicas, pois revela as particularidades do trabalho educativo em relação a outras formas de produção.

Ao observar a educação a partir do MHD, percebemos que os processos de apropriação e de objetivação estão intrinsecamente ligados ao contexto material e histórico em que ocorrem. Na modalidade em que o produto não se separa do ato de produção, como na educação, a interação contínua entre professor e estudante evidencia uma dinâmica de produção de conhecimento, que é simultaneamente prática e transformadora. A complexidade da educação, à luz do MHD, revela a indissociabilidade entre ensino e prática educativa. Trata-se de um trabalho imaterial que produz e consome, simultaneamente, ideias, valores, símbolos, hábitos e atitudes.

Saviani (2021a) destaca que o ensino integra a própria natureza do fenômeno educativo; práticas pedagógicas, metodologias e interação em sala de aula são, portanto, centrais para a efetivação da educação. O ensino não deve ser analisado isoladamente, mas situado no contexto mais amplo da ação educativa. Assim, a educação transcende a mera transmissão de conhecimentos técnicos ou acadêmicos, abraçando a formação integral do ser humano. Ela enriquece os indivíduos com valores e saberes oriundos da experiência histórica e cultural acumulada pela sociedade, promovendo uma transformação que é, ao mesmo tempo, individual e social. O ensino, para cumprir esse papel, exige não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade e uma compreensão profunda das necessidades e

potencialidades dos estudantes, de modo a construir caminhos para sua humanização plena.

Nesse contexto, a contribuição de Saviani (2021a) é central para compreender a função do trabalho educativo. Ele afirma:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2021a, p. 13).

Esse excerto enfatiza que a educação não é um ato neutro ou espontâneo, mas uma atividade sistemática e intencional. O trabalho educativo consiste em fazer com que cada indivíduo singular se aproprie da humanidade historicamente acumulada, o que significa apropria-se à cultura, aos valores e aos conhecimentos que dão sentido à condição humana. Saviani destaca o caráter coletivo dessa produção, que só se realiza plenamente na relação social e por meio de mediações culturais e pedagógicas.

Ao destacar que o trabalho educativo exige tanto a identificação dos elementos culturais essenciais quanto a definição das formas adequadas de sua assimilação, Saviani (2021a) oferece uma chave de leitura fundamental para analisar os cursos de formação continuada. Nessa perspectiva, não basta garantir o acesso a conteúdos que expressem o patrimônio cultural historicamente produzido: é igualmente necessário que a forma como esses conteúdos são trabalhados possibilite sua apropriação crítica pelos professores, considerando suas condições materiais, históricas e subjetivas. Assim, a relação conteúdo/forma torna-se decisiva para avaliar a qualidade dos processos formativos, pois cursos baseados apenas na transmissão técnica dos conteúdos tendem a esvaziar o potencial emancipador da formação, enquanto aqueles que articulam criticamente conteúdo e forma podem, de fato, contribuir para o desenvolvimento profissional e para a transformação das práticas pedagógicas.

Essa abordagem expressa a concepção dialética da educação, em que individualidade e coletividade se inter-influenciam. Cada pessoa se torna sujeito singular ao internalizar produções coletivas e, simultaneamente, devolve sua experiência ao patrimônio comum; a educação emerge, pois, como processo dinâmico que articula desenvolvimento individual e evolução social.

Para concretizar o ato de ensinar, a formação de educadores é imprescindível, embora, no cenário internacional e nacional, enfrente demandas crescentes por aprimoramento. Trata-se de uma totalidade que engloba políticas públicas e práticas pedagógicas. Nos EUA, Zeichner (2013) demonstra a revisão contínua das políticas formativas para atender a uma sociedade capitalista em movimento.

Esse movimento é marcado por contradições: de um lado, a exigência por resultados rápidos e mensuráveis; de outro, a necessidade de consolidar uma formação humana crítica e emancipatória. As políticas globais, muitas vezes impulsionadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, tendem a uniformizar diretrizes educacionais, mas desconsideram a historicidade e as especificidades locais. A adaptação dessas orientações ao contexto concreto das escolas recai, portanto, sobre o professor, que precisa não apenas aplicá-las, mas também reinterpretá-las de modo a contemplar as condições materiais, sociais e subjetivas dos estudantes.

Nesse cenário, impõe-se uma vigilância epistemológica constante, uma vez que até mesmo governos de orientação progressista não estão isentos das pressões externas que subordinam a educação às demandas do capital. Currículos concebidos sob a lógica de mercado priorizam competências associadas às exigências econômicas imediatas, em detrimento de uma formação integral e crítica, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social.

A literatura crítica corrobora esse quadro. Gatti (1997) evidencia a precarização do trabalho docente resultante de políticas neoliberais. Giroux (1997) denuncia a mercantilização do ensino e defende reflexão crítica. Marcelo García (1999) alerta para a padronização que desvaloriza saberes prévios dos professores. Contreras (2002) critica a redução da profissionalidade a competências técnicas, reivindicando a integração ético-política do ser professor. Nagel (2008) mostra como políticas neoliberais impõem visão a histórica da formação.

Todos convergem, é preciso uma formação que considere historicidade, totalidade e contradições, valorize saberes docentes e condições materiais, e promova desenvolvimento profissional integral, condição para incrementar a qualidade da educação.

Nesse sentido, compreender o fenômeno da formação continuada de professores alfabetizadores requer uma análise que ultrapasse sua dimensão formal e investigue como ela se materializa nas práticas concretas dos docentes e nas

condições objetivas do trabalho pedagógico. A articulação entre formação continuada, práticas pedagógicas alfabetizadoras e desenvolvimento profissional revela-se fundamental para entender os processos de transformação, ou de manutenção, das formas de ensinar a ler e escrever nas escolas públicas.

Consideradas conjuntamente, essas categorias permitem apreender como os espaços formativos influenciam (ou não) o exercício crítico da docência, a reelaboração das práticas em sala de aula e a consolidação de uma identidade profissional pautada na autonomia, na reflexão e no compromisso social. Assim, ao analisar a formação continuada vivenciada por professores alfabetizadores da rede pública municipal de São Luís/MA, no período de 2019 a 2023, esta pesquisa busca evidenciar como tais experiências impactam o desenvolvimento profissional docente e se desdobram nas práticas pedagógicas, considerando as contradições históricas e materiais que atravessam o processo educativo. Ao fazer isso, almeja-se compreender não apenas os limites das políticas formativas vigentes, mas também suas potencialidades para a construção de uma alfabetização crítica, dialógica e socialmente referenciada.

4.1 Formação de Professores no Brasil: contexto histórico e desafios contemporâneos

A formação de professores no Brasil constitui um campo historicamente tensionado entre diferentes concepções teóricas, políticas e pedagógicas. A análise dessa trajetória revela um percurso permeado por rupturas aparentes e continuidades substanciais, evidenciando os impasses e dilemas estruturais que ainda marcam a constituição da identidade docente e os modelos de formação prevalentes. Saviani (2009a) oferece uma contribuição para o entendimento desse processo, ao historicizar a formação docente brasileira sob o enfoque dos aspectos históricos, ressaltando suas descontinuidades e contradições.

No plano histórico, Saviani (2009a) identifica seis períodos fundamentais na formação de professores: dos ensaios intermitentes (1827–1890) à consolidação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996–2006). O marco inicial remonta à Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, a qual, ainda que rudimentar, exigia que os docentes se instruissem no método mútuo “às próprias expensas” (Saviani, 2009a, p. 144). A criação da primeira Escola Normal em Niterói,

em 1835, representou um esforço incipiente de institucionalização da formação docente, mas seu funcionamento permaneceu precário e intermitente ao longo do século XIX.

A virada do século XX, com a reforma paulista de 1890, representou um avanço qualitativo no modelo normalista, ao estabelecer a escola-modelo como espaço de práticas pedagógicas, demonstrando a compreensão de que “sem assegurar de forma deliberada e sistemática [...] a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (Saviani, 2009a, p. 145). Ainda assim, tal reforma não foi suficiente para consolidar um modelo efetivamente integrado entre teoria e prática.

As décadas de 1930 e 1940 marcaram o advento de um novo paradigma com os Institutos de Educação de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, fundamentados no ideário da Escola Nova. Neles, “a pedagogia buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (Saviani, 2009a, p. 146), o que conferiu maior densidade à formação docente. No entanto, a partir da instituição do modelo “3+1” com o Decreto-Lei nº 1.190/1939, e da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, a formação passou a ser organizada segundo uma lógica dualista, ou seja, três anos de formação em conteúdo específico e um ano dedicado à didática, com o aspecto pedagógico tratado como apêndice do saber disciplinar (Saviani, 2009a, p. 147).

Essa cisão se intensificou com a Lei nº 5.692/1971, que rebaixou a formação docente ao nível de habilitação técnica de segundo grau, fragmentando ainda mais o processo formativo. A introdução dos CEFAMs (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) em 1982 tentou remediar essa precariedade, mas foi descontinuada antes de consolidar um novo modelo (Saviani, 2009a, p. 147-148). Já a promulgação da LDB em 1996, ao invés de superar tais impasses, instituiu os Institutos Superiores de Educação como uma alternativa que, segundo Saviani, representava um “nivelamento por baixo”, voltado à formação aligeirada e de baixo custo (Saviani, 2009a, p. 148).

Tanuri (2000), por sua vez, em seu estudo publicado na Revista Brasileira de Educação (2000), demarca que a história da formação de professores no Brasil reflete as mudanças políticas, sociais e econômicas do país ao longo do tempo. Essa trajetória é fundamental para compreender as características e especificidades da formação docente, especialmente dos professores alfabetizadores de crianças.

No século passado, a função docente concentrava-se no ensino das primeiras

letras por meio de métodos rígidos que ignoravam a realidade dos estudantes. Nas Escolas Normais, a formação não contemplava uma abordagem crítica da alfabetização, resultando em práticas voltadas à memorização e repetição. Tanuri (2000) critica a falta de integração entre teoria e prática: as reformas enfatizaram conteúdos teóricos sem proporcionar vivências suficientes, comprometendo a articulação entre conhecimento acadêmico e atuação em sala de aula.

No século XX, nas décadas de 1930 e 1950, houve reformas educacionais influenciadas pelo movimento da Escola Nova que mudaram a formação de professores. Dentre essas reformas, citamos a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (Brasil, 1946), que sinalizou para uma possível integração teoria e prática, no sentido de valorizar a formação docente. Apesar desses avanços, a formação ainda enfrentava grandes desafios.

Nesse cenário, as questões emergentes e desafiadoras concentravam-se na profissionalização do magistério, na valorização da carreira docente e nas condições de trabalho, que deixavam a desejar. Os cursos normais continuavam a ser a principal via de formação, com um currículo que, embora reformulado, ainda carecia de uma abordagem mais contextualizada e crítica. Com base em Rosar e Sousa (1997), observa-se que o pensamento educacional brasileiro recente dividiu-se em dois períodos históricos. Entre 1964-1984, o país viveu uma longa ditadura militar cujos efeitos atingiram diversos setores sociais, ultrapassando em duração os regimes autoritários de Bernardes e Vargas nas décadas de 1920-40. Já de 1985-1997, a redemocratização trouxe avanços e desafios aos movimentos de esquerda, universidades, partidos, sindicatos, ONGs, que lutavam por direitos de cidadania e por alternativas ao modelo capitalista.

Rosar e Sousa (1997) apontam que o final dos anos 1980 e a década de 1990 foram caracterizados pelo aprofundamento da dicotomia entre os que estavam integrados e os que não estavam integrados à ordem neoliberal, que se espalhou pela Europa e América. Esse fenômeno atingiu especialmente os países da América Latina, onde, apesar de parte da população desejar a superação do capitalismo, ela foi frequentemente pressionada a se submeter à visão das burguesias dirigentes, que formam um bloco histórico no âmbito econômico, político e cultural mundial.

Após a Ditadura Militar, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) marcou um novo momento para a formação docente no Brasil. A lei instituiu um marco normativo centralizador,

buscando uma estrutura mais organizada e homogênea. Entretanto, como aponta Saviani (2016), essa centralização veio acompanhada de uma ênfase tecnicista que não foi respaldada por investimentos adequados em infraestrutura e qualificação profissional.

Consequentemente, a formação de professores passou a carecer de articulação com as necessidades concretas de escolas e estudantes. Saviani enfatiza que, embora a LDB pretendesse modernizar a educação, não conseguiu romper com práticas pedagógicas tradicionais nem assegurar uma formação crítica e reflexiva. Ao mesmo tempo, a lei ampliou o acesso ao ensino básico e definiu que o magistério na educação básica requer diploma superior, avanços importantes em termos de normatização. Ainda assim, o modelo tecnicista permaneceu, sem promover reflexão mais ampla sobre conteúdos e práticas.

O desafio, lembram Saviani e outros autores, é que a LDB, embora modernizadora, continua refletindo uma lógica de eficiência administrativa mais do que uma educação transformadora. Mesmo assim, ela consolidou princípios como gestão democrática, valorização profissional e “garantia de acesso universal e de qualidade”, impactando a estrutura e a prática educativa no país.

Após a Ditadura Militar, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) marcou um novo momento para a formação docente no Brasil. A lei instituiu um marco normativo centralizador, buscando uma estrutura mais organizada e homogênea. Entretanto, como aponta Saviani (2016), essa centralização veio acompanhada de uma ênfase tecnicista que não foi respaldada por investimentos adequados em infraestrutura e qualificação profissional. Consequentemente, a formação de professores passou a carecer de articulação com as necessidades concretas de escolas e estudantes. Saviani enfatiza que, embora a LDB pretendesse modernizar a educação, não conseguiu romper com práticas pedagógicas tradicionais nem assegurar uma formação crítica e reflexiva.

Nesse período, as políticas educacionais davam bastante ênfase aos métodos de ensino como padrões a serem seguidos, desconsiderando a diversidade social, cultural e econômica das salas de aula brasileiras. A formação dos docentes era precária e não conseguia instrumentalizar os professores para lidar com as complexidades do processo de alfabetização em um país marcado por profundas desigualdades sociais.

Tanuri (2000) analisa como sucessivas reformas educacionais alteraram as

diretrizes curriculares, buscando modernizar o currículo escolar e alinhar a formação docente às demandas contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho. Ao discutir sobre os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na adaptação às reformas educacionais, e sobre as oportunidades que surgem com essas mudanças, a autora enfatiza a importância de uma formação docente que não apenas atenda as exigências curriculares, mas que também forme os professores para enfrentar os desafios reais da prática pedagógica.

Nesse contexto, a produção sobre formação continuada de professores ganhou fôlego na década de 1990. André (2010) destaca que o período foi marcado por intensas pesquisas e debates, consolidando a área como domínio autônomo e reconhecendo que a formação deveria abranger dimensões pedagógicas, culturais e sociais, e não apenas o domínio de conteúdo.

No campo específico da alfabetização, Morais e Brito (2009) apontam que, desde os anos 1980, emergiram novos paradigmas que valorizam uma prática crítica. O papel da professora alfabetizadora passou a ser visto como o de mediadora do conhecimento, exigindo reflexão constante e ressignificação da prática.

Historicamente, a formação continuada dos alfabetizadores foi influenciada por diversas teorias. O paradigma comportamental (décadas de 1950-60) priorizava repetição e memorização, sendo criticado pela falta de autonomia discente. Na sequência, o construtivismo piagetiano promoveu o aluno como sujeito ativo, reposicionando o professor como facilitador. A teoria histórico-cultural de Vygotsky acrescentou a centralidade das interações sociais e do contexto, impulsionando trabalho coletivo e ensino situado.

Facci (2004) critica a superficialidade com que o professor reflexivo e o construtivismo, por vezes, tratam o trabalho docente, defendendo a psicologia vigotskiana como abordagem mais robusta, que enfatiza a mediação pedagógica. Marcelo García (1999) reforça a necessidade de formar docentes engajados em práticas transformadoras ancoradas em ação reflexiva.

Gatti (2011) evidencia desafios persistentes, fragmentação dos cursos, desarticulação entre teoria e prática e políticas públicas frágeis. Gatti et al. (2019) confirmam que, mesmo com avanços, a formação ainda enfrenta obstáculos estruturais que limitam o desenvolvimento profissional efetivo. Hoje, tais crises se agravam diante da complexidade socioeconômica brasileira e das pressões do sistema capitalista.

As políticas educacionais frequentemente não dialogam com a realidade das salas de aula e com as necessidades dos professores alfabetizadores. Programas como Tempo de Aprender e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada tentam abordar a questão da alfabetização, mas adotam uma abordagem padronizada, que desconsidera as diferenças regionais e as especificidades locais. O descompasso entre a formulação das políticas e sua implementação prática nas escolas resulta em uma formação que não atende plenamente as demandas dos professores, limitando sua concretização.

A formação continuada é crucial para que os professores alfabetizadores possam modificar suas práticas e promover mudanças às novas demandas educacionais capitalistas. No entanto, essa formação é frequentemente insuficiente e desconectada das realidades concretas dos educadores. Os programas de formação continuada são pontuais, verdadeiros “eventos”, incapazes de oferecer um acompanhamento contínuo para que os professores possam pensar sobre as novas práticas. Além disso, há uma tendência de uniformização da formação, centralizando-se em aspectos técnicos, em detrimento de uma dimensão crítica necessária para uma prática pedagógica na direção da autonomia do estudante.

Em muitas escolas, especialmente naquelas localizadas em áreas rurais ou periféricas, faltam recursos básicos, como materiais didáticos, infraestrutura adequada e apoio pedagógico. Essas condições dificultam a realização de um trabalho de qualidade e impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. A precariedade também se manifesta na falta de segurança e estabilidade no emprego, com muitos professores trabalhando em condições temporárias ou sem contrato formal ficando à mercê de decisões de políticos que estão com o poder.

Essas decisões políticas no âmbito da educação não raro implicam estrangulamentos para o setor, a exemplo do retorno a métodos tradicionais e a ênfase em abordagens tecnocráticas, promovidas por políticas educacionais alinhadas ao mercado, que limitam o potencial de uma educação promotora da autonomia e da emancipação professores e dos estudantes. Essa limitação impede a renovação das práticas pedagógicas e perpetua um modelo educacional que não responde às necessidades contemporâneas da sociedade.

4.2 Políticas educacionais e programas de formação continuada para professores alfabetizadores

Nesse contexto, o campo da formação continuada de professores intensificou-se na década de 1990, quando André (2010) observa a consolidação da área como domínio autônomo que ultrapassa o domínio de conteúdos, incorporando dimensões pedagógicas, culturais e sociais.

Historicamente, as políticas educacionais brasileiras seguem interesses das classes dominantes, como destaca Rosar (2018b). Desde a República, a lógica de manter as classes subalternas como força de trabalho orienta ações coercitivas e a repressão de demandas populares. Nas últimas décadas, reformas alinharam-se a diretrizes internacionais, subordinando a formação docente à lógica mercadológica.

A LDB de 1996 estabeleceu novos marcos, mas manteve ênfase tecnicista sem investimentos proporcionais, segundo Saviani (2016). Programas posteriores, Política Nacional de Formação de Professores (PNFP) (Decretos 6.755/2009; 8.752/2016), (Brasil 2009a; 2016) BNC-Formação (Brasil, 2019b), fortaleceram a exigência de diploma superior, porém reduziram o espaço para formação crítica.

Nesse cenário, organismos multilaterais a exemplo do Banco Mundial impõem diretrizes globais que priorizam competências demandadas pelo mercado (Araújo, 2020). Morais, Johann e Malanchen (2023) acrescentam que documentos orientadores legitimam essa dominação, enquanto Saviani (2021a) alerta que educação é ato político, inseparável das relações de produção.

O Fórum Mundial de Educação, Dakar, 2000, e as metas de Educação para Todos reforçaram a urgência de qualificar alfabetizadores, vinculando formação continuada a padrões globais de qualidade. Esse compromisso internacional tornou a formação permanente componente essencial para cumprir metas de acesso e aprendizagem. Dessa forma, as metas de Educação para Todos temos:

Cada país poderá estabelecer suas próprias metas, em consonância às dimensões propostas a seguir:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por

exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;

4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;

5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;

6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas (UNESCO, 2001, p. 8-9, grifos nossos).

Das seis metas estabelecidas pela Educação para Todos (EPT), a quarta meta destaca-se por abordar a redução do analfabetismo adulto à metade, tomando como base os índices registrados em 1990, com atenção especial à alfabetização de mulheres. Embora à primeira vista apresente um compromisso importante, quando analisada à luz do método dialético e do contexto do capitalismo contemporâneo, essa meta revela contradições inerentes às políticas educacionais em um cenário dominado por práticas neoliberais.

No capitalismo, a educação tende a ser instrumentalizada para atender à lógica de acumulação. A meta de “reduzir o analfabetismo adulto pela metade” converte-se em indicador numérico, ignorando causas estruturais como desigualdade social, exploração do trabalho e precarização de direitos.

Na perspectiva dialética, a proposta não enfrenta as contradições materiais que produzem o analfabetismo, pois opera dentro dos limites do sistema que as mantém. Mesmo a ênfase na alfabetização de mulheres, embora legítima, carece de medidas estruturais, redistribuição de renda, investimentos sustentados em infraestrutura escolar, combate às desigualdades regionais, ficando restrita aos efeitos, não às causas.

Além disso, sob a hegemonia do neoliberalismo, o papel do Estado na promoção da alfabetização é frequentemente transferido para parcerias público-privadas ou iniciativas do terceiro setor, esvaziando sua responsabilidade enquanto agente central da garantia de direitos. Essa transferência tende a camuflar as intenções reais por trás das políticas educacionais, que se alinham mais às exigências

do mercado do que à emancipação dos sujeitos. A alfabetização, nesse modelo, é influenciada para aumentar a empregabilidade e a produtividade, reforçando as dinâmicas do capital, ao invés de promover uma formação integral e crítica.

Felix (2020) lembra que a ONU proclamou 2003-2012 como “Década da Alfabetização”. Mortatti (2013) faz balanço crítico dessa década no Brasil e identifica três fatores que a impulsionaram: [1] o elevado contingente mundial de analfabetos; [2] o reconhecimento da alfabetização como direito humano universal, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos; [3] a ineficácia das iniciativas adotadas até então.

No início da primeira década dos anos 2000, o Brasil vivenciou um período de crescimento econômico, o que possibilitou a expansão das políticas educacionais. Durante esse período, foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007a). Esse programa foi criado para melhorar a infraestrutura escolar e valorizar os profissionais da educação. Apesar dos avanços nas políticas públicas, como o PDE, a realidade cotidiana dos professores ainda é marcada por baixos salários, falta de recursos e infraestrutura inadequada.

Historicamente, a formação de professores no Brasil sempre esteve imersa em desafios relacionados à desvalorização docente, e às precárias condições de trabalho. Sendo assim, “[...] a crise atual não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas trata-se de uma crise estrutural de todo sistema da interiorização capitalista” (Mészáros, 2016, p. 274). A citação de Mészáros (2016) revela uma perspectiva crítica e estrutural que ilumina com contundência a realidade enfrentada pelos professores brasileiros, especialmente no que diz respeito à formação docente e às condições concretas de trabalho.

Ao afirmar que “a crise de hoje não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo sistema da interiorização capitalista”, o autor desvela a profundidade das contradições que atravessam a escola pública e a profissão docente, indicando que tais problemas não podem ser explicados unicamente por falhas administrativas ou pedagógicas, mas sim por um modelo socioeconômico que transforma a educação em mercadoria e compromete seu papel emancipador.

Nesse sentido, mesmo diante de avanços pontuais, como os promovidos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os professores continuam submetidos

a uma realidade que combina baixos salários, sobrecarga de trabalho, infraestrutura deficiente e escassez de recursos pedagógicos.

Tais elementos, longe de serem acidentais ou episódicos, são expressão de um projeto de sociedade baseado na reprodução de desigualdades e na subordinação das políticas educacionais às lógicas do capital. A crítica de Mészáros, portanto, convida à superação das análises tecnicistas ou setoriais, propondo uma leitura totalizante que relacione a crise da formação docente com os limites impostos por uma estrutura social que impede o pleno desenvolvimento humano e educacional. Dessa forma, compreender a formação de professores sob esse prisma significa reconhecer a urgência de mudanças não apenas nas políticas educacionais, mas nas bases materiais e ideológicas que sustentam a própria organização da sociedade.

O desenvolvimento de novas tecnologias educacionais e a execução de políticas voltadas para a formação continuada, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2012) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (Brasil, 2009b), foram iniciativas importantes. Esses programas visavam formar os professores para lidar com os desafios contemporâneos da educação, dando ênfase a práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Os Parâmetros em Ação (Brasil, 2000) constituíram a primeira iniciativa governamental voltada especificamente à formação de professores alfabetizadores no Brasil. Felix (2020) indica que o programa representou um ponto de inflexão, ao adotar pressupostos construtivistas em contraste com abordagens tradicionais então vigentes, marcando avanço na estruturação da formação docente.

O programa foi organizado em módulos com ênfase em textos, filmes e programas de vídeos para o trabalho formativo dos professores, para proporcionar aos profissionais de educação uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas. A importância dos Parâmetros em Ação residiu em sua capacidade de promover uma análise sobre a prática docente e incentivar o desenvolvimento contínuo dos professores. O programa representou um esforço para alinhar a formação docente com as novas demandas educacionais ao introduzir uma abordagem construtivista, e oferecer ferramentas para que os profissionais pudessem enfrentar os desafios do ensino.

A implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (Brasil, 2001) decorreu da demanda gerada pelos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), sendo voltada para professores alfabetizadores e formadores de professores. Para garantir a efetividade do curso, foi estabelecida uma parceria entre as secretarias de educação estaduais e municipais, universidades, escolas públicas e privadas de formação para o Magistério, e organizações não governamentais (ONGs).

Segundo Felix (2020), a implementação introduzia novas técnicas de alfabetização baseadas em estudos internacionais realizados desde a década de 1980, destacando-se as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita. Esse programa foi estruturado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), no intuito de alinhar a formação docente às diretrizes curriculares estabelecidas.

Embora o PROFA representasse um avanço significativo na formação continuada dos professores alfabetizadores, é essencial analisar criticamente sua execução. A dependência de estudos estrangeiros, ainda que valiosos, acabou por limitar a adaptação às especificidades do contexto educacional brasileiro. Além disso, a efetividade do programa dependia da experiência dos professores em integrar essas novas técnicas em suas práticas pedagógicas, um desafio que requeria suporte contínuo e contextualizado para ser plenamente superado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tiveram por função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontravam mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica. Eles funcionaram como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira (Brasil, 1997).

O curso de formação promovido pelo PROFA, em sua essência propositiva, objetivou expandir os horizontes de conhecimento dos professores alfabetizadores no campo da alfabetização, promovendo reflexões críticas sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula. A iniciativa não só alcançou uma significativa adesão, como também despertou um notável interesse por parte dos participantes, evidenciando a relevância e a pertinência das discussões propostas para o aprimoramento contínuo da educação.

As implicações do PROFA na formação dos professores alfabetizadores são inegáveis, mas, sob a perspectiva histórico-crítica, revelam tanto avanços quanto limitações. Do ponto de vista histórico, o programa representou uma resposta

progressista às demandas emergentes da Educação básica no Brasil, reconhecendo a necessidade de qualificação contínua dos docentes alfabetizadores. No entanto, dialeticamente, o PROFA também evidenciou as contradições intrínsecas ao sistema educacional brasileiro, como a dependência de parcerias público-privadas e a apropriação do material público por entidades privadas.

Essa apropriação pode ser vista como uma manifestação da mercantilização da educação, em que o capital privado se beneficia de políticas públicas. Damasceno e Carvalho afirmam:

É possível verificar que a política de formação de professores parece não tomar como referência o contexto social, os lugares de exercício de prática pedagógica, a realidade concreta em que os sujeitos estão inseridos, contribuindo para que haja, de fato, um grande distanciamento entre os cursos de formação de professores e as práticas profissionais construídas e reconstruídas na escola (Damasceno e Carvalho, 2022, p. 166).

Fica evidente uma crítica contundente à desconexão entre as políticas de formação docente e a realidade concreta da prática pedagógica. Ao apontarem que tais políticas parecem não tomar como referência o contexto social e os espaços reais de atuação dos professores, as autoras denunciam uma lacuna estrutural que compromete a efetividade da formação inicial e continuada. Essa crítica adquire ainda mais relevância quando inserida no contexto da mercantilização da educação, em que interesses privados se apropriam de políticas públicas, muitas vezes impondo modelos padronizados e alheios às particularidades das escolas públicas brasileiras.

O distanciamento mencionado conjectura uma lógica que favorece a formação tecnicista, centrada em competências abstratas e descontextualizadas, em detrimento de uma formação crítica, situada e comprometida com as demandas socioculturais do território escolar. Assim, a fala das autoras escancara a necessidade urgente de reconstruir os processos formativos a partir das experiências reais dos professores, valorizando seus saberes e promovendo a articulação entre teoria e prática, universidade e escola. Essa reconstrução deve considerar as condições concretas de trabalho, as desigualdades sociais e os desafios cotidianos enfrentados pelos professores, superando modelos formativos pensados à margem da realidade educacional brasileira e frequentemente orientados por interesses de mercado.

O capitalismo, em sua essência, subordina a educação às demandas de acumulação de capital; a alfabetização é então tratada como indicador de desempenho, não como direito humano que enfrente desigualdades estruturais. Sob

análise dialética, a meta de reduzir o analfabetismo adulto pela metade não ataca as contradições materiais que o geram; foca em números, desconsiderando desigualdade social, exploração do trabalho e precarização de direitos. A ênfase na alfabetização das mulheres, embora legítima, carece de políticas redistributivas, investimentos educacionais consistentes e combate às desigualdades regionais.

No capitalismo periférico brasileiro, políticas formativas permanecem desvinculadas das condições materiais escolares (Rosar, 2018b). Damasceno e Carvalho (2022) observam que a desconsideração do contexto social reflete uma lógica de desresponsabilização estatal, favorecendo a mercantilização da educação via terceirização da formação.

Enquanto o PROFA sinalizou avanço, sua execução revelou tensões entre políticas públicas e forças de mercado, confirmando a necessidade de abordagem crítica para garantir autonomia docente.

Entre 2019-2023, dois programas federais se destacaram: Tempo de Aprender (Brasil, 2020b), alinhado a princípios neoliberais de eficiência e competição, com forte ênfase tecnocrática na formação baseada em “evidências”; Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023c), prioriza corresponsabilização entre entes federados, recomposição de aprendizagens pós-pandemia e equidade regional, mas ainda preserva vestígios mercadológicos. Esses programas emergem numa conjuntura de crise sanitária e desigualdade educacional, exigindo formação continuada adaptável. Uma leitura marxista evidencia a tensão entre interesses do capital e necessidade de formação crítica.

Para analisar a formação continuada em São Luís/MA (2019-2023), articulamos três categorias: formação continuada, práticas pedagógicas alfabetizadoras e desenvolvimento profissional. A formação continuada, quando bem estruturada, mitiga limitações materiais e ressignifica práticas docentes; já as práticas alfabetizadoras refletem o contexto histórico-social e os choques trazidos pela pandemia.

O desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores deve ser entendido como um processo contínuo, que vai além do aprimoramento técnico e inclui a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva. No contexto de São Luís/Maranhão, essa dimensão assume particular relevância, dado o papel estratégico que os professores desempenham na promoção de uma educação emancipadora.

Ao analisar como as experiências de formação continuada contribuíram para o fortalecimento das competências profissionais e para a resignificação das práticas pedagógicas, é possível identificar as potencialidades e lacunas existentes nesse processo. Assim, o desenvolvimento profissional não é apenas um reflexo das formações recebidas, mas também do diálogo entre os sujeitos envolvidos e as condições concretas em que atuam.

A relação da formação continuada, práticas pedagógicas alfabetizadoras e desenvolvimento profissional possibilita uma análise abrangente do fenômeno investigado. A formação continuada, nem sempre oferece ou promove reflexão para influenciar o desenvolvimento profissional, que se reflete nas práticas alfabetizadoras. Todavia, essa relação é mediada por condições históricas e materiais, precarização do trabalho docente, políticas neoliberais e desigualdades estruturais, que afetam a qualidade do ensino.

Entre 2019-2023, programas como Tempo de Aprender (2020b) e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023c) evidenciaram um viés técnico-instrumental, muitas vezes desconectado das necessidades locais. Mesmo assim, professores, enquanto sujeitos históricos, resignificaram tais formações segundo as demandas específicas de suas práticas.

No contexto da rede pública de São Luís/MA, a formação continuada de professores alfabetizadores evidenciou tanto potencialidades quanto limites, inserida em um cenário marcado por estruturas precárias e acesso desigual a recursos pedagógicos. Quando planejada e executada de forma consistente, essa formação tem se mostrado capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional dos docentes, favorecendo a resignificação das práticas alfabetizadoras. Essa resignificação torna-se uma categoria central para a análise, pois permite compreender os avanços teóricos conquistados e, ao mesmo tempo, as limitações materiais enfrentadas pelas escolas, especialmente no período pós-pandemia.

O desenvolvimento profissional docente, por sua vez, é concebido como um processo contínuo e dinâmico, que envolve a construção de uma identidade crítica e reflexiva, resultante da interação entre as formações recebidas, as condições concretas de trabalho e a mediação pedagógica exercida no cotidiano escolar. A articulação entre essas dimensões, formação continuada, práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional, revela não apenas os desafios enfrentados pelos professores, mas também aponta para possibilidades reais de transformação. Trata-

se, portanto, de um movimento que pode orientar políticas públicas e práticas escolares mais comprometidas com a valorização da docência e com uma alfabetização crítica, socialmente referenciada e emancipadora.

4.3 Formação continuada, desenvolvimento profissional docente e prática pedagógica alfabetizadoras: articulações no contexto da pesquisa

Esta subseção discute a articulação entre formação continuada, desenvolvimento profissional docente e prática pedagógica alfabetizadora, considerando sua relevância no contexto da pesquisa. Tais categorias, embora distintas, são indissociáveis no processo de construção de uma prática pedagógica crítica, situada historicamente e orientada para a transformação social. A formação continuada, nesse sentido, deixa de ser um processo meramente técnico e passa a ser concebida como um percurso permanente de análise reelaboração e reconstrução de saberes docentes a partir da realidade concreta do trabalho pedagógico.

A constituição histórica da formação docente reflete mudanças nas demandas sociais e econômicas. No início do século XX, a Revolução Industrial provocou uma transformação radical na organização do trabalho e, conseqüentemente, na formação de trabalhadores. Influenciado pelas condições econômicas e pela necessidade crescente de eficiência e produtividade, o treinamento técnico tornou-se central.

Nesse período, a formação docente esteve centrada na repetição e na memorização de técnicas específicas, orientadas para responder às demandas do sistema industrial emergente. À luz da perspectiva marxista, especialmente das análises de Marx e Engels (1998), tal modelo educativo pode ser compreendido como parte do movimento histórico de ajustamento da escola às exigências do capital. A formação voltada para habilidades técnicas e procedimentos padronizados buscava conformar uma força de trabalho disciplinada, produtiva e adaptada à lógica da eficiência industrial. Nesse sentido, a escola atuava como mediação fundamental na reprodução das relações sociais de produção, subordinando o processo educativo às necessidades do modo de produção capitalista, ainda que não de forma mecânica, mas atravessada por contradições que também abriam espaços para resistência e disputas no interior da prática pedagógica.

Com o passar do tempo, especialmente na segunda metade do século XX, o cenário educacional começou a mudar à medida que surgiam novas teorias

progressistas e críticas da educação. Despontavam pesquisadores influenciados por autores marxistas, a exemplo do brasileiro Dermeval Saviani, que se utiliza do Materialismo Histórico-Dialético para analisar as transformações da educação na sociedade capitalista, a partir de uma perspectiva marxista.

A crítica marxista destaca que a educação tradicional, centrada apenas em habilidades técnicas, está profundamente submissa às necessidades do capitalismo e não considera o potencial transformador da educação na formação de indivíduos questionadores e engajados socialmente. Assim, a transição para abordagens mais modernas de formação passou a enfatizar a educação integral e a emancipação, com vistas a preparar os docentes para desenvolver uma pedagogia capaz de questionar e transformar as estruturas sociais existentes, e não apenas reproduzi-las.

O termo “capacitação” entra em evidência e foca no desenvolvimento de habilidades e competências ligadas ao desempenho de funções específicas. Com essa ênfase temos, também, o termo “treinamento” que é ainda mais pontual, voltado à aprendizagem de procedimentos e técnicas aplicáveis de imediato no trabalho. Formação, capacitação e treinamento, embora distintas, interdependem-se e compõem um contínuo de desenvolvimento profissional. Barros e Brito (2022) resumem essa relação afirmando que formação amplia a visão crítica, capacitação aprofunda competências e treinamento operacionaliza técnicas, articulando níveis complementares da prática docente.

a formação continuada é uma necessidade inerente à profissão professor, tendo em vista que sua atividade profissional se materializa em uma sociedade em constante transformação, o que requer dos profissionais de ensino abertura e compromisso para aprender de forma permanente (Barros e Brito, 2022, p. 8).

As autoras evidenciam o impacto direto das transformações sociais sobre a prática docente, enfatizando que o professor não pode atuar isolado das mudanças culturais, econômicas e tecnológicas de seu tempo. O compromisso com a aprendizagem permanente, mencionado pelas autoras, transcende a simples atualização técnica; implica na formação de um sujeito reflexivo, crítico e capaz de compreender e intervir nas contradições sociais que influenciam o contexto educacional.

No entanto, essa necessidade de formação continuada deve ser situada no contexto histórico-material em que a educação e o trabalho docente se desenvolvem. Em sociedades regidas pela lógica capitalista e neoliberal, as exigências de

"aprendizagem permanente" frequentemente recaem sobre os professores como uma responsabilidade individual, negligenciando a insuficiência de políticas públicas efetivas para garantir formação adequada. Nesse cenário, a formação continuada pode ser instrumentalizada como um mecanismo para atender às demandas do mercado, em vez de fortalecer uma educação crítica e emancipadora.

Temos por premissa que os processos educativos são produtos de contextos históricos específicos e evoluem ao longo do tempo. A formação, nesse sentido, não é um evento isolado, mas parte de um trajeto histórico de desenvolvimento social e econômico. A abordagem histórica nos permite entender como as práticas de capacitação e treinamento surgiram em resposta a necessidades imediatas do mercado de trabalho, enquanto a formação representa um avanço teórico e prático que visa à autonomia do ser e ao desenvolvimento integral do indivíduo. Segundo Saviani (2009), a educação deve ser uma prática social transformadora, e a formação contínua é um meio de alcançar essa transformação.

Sob a ótica do MHD, a formação continuada oferece um caminho mais abrangente e transformador para o desenvolvimento profissional, uma vez que esse processo não se limita apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas almeja o desenvolvimento pleno do professor. Essa abordagem está alinhada com as teorias educacionais críticas e humanistas, defensoras da educação como uma prática social transformadora. Brito (2005), afirma que:

Discutir a formação de professores(a) implica revisar a compreensão de prática pedagógica. Significa refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão (Brito, 2005, p. 46).

A reflexão proposta por Brito (2005) destaca a prática pedagógica como um campo dinâmico, que vai além da simples aplicação de conhecimentos teóricos. Revisar sua compreensão implica abandonar visões dicotômicas que separam teoria e prática, reconhecendo-as como dimensões interdependentes e complementares. Essa articulação não apenas possibilita uma prática mais fundamentada, mas também desafia o professor a reinterpretar e ressignificar os saberes acumulados à luz das demandas concretas da sala de aula.

Articulada ao contexto da pesquisa, a categoria desenvolvimento profissional docente reflete as trajetórias, práticas e saberes dos professores, abrangendo tanto a formação inicial quanto a continuada, além dos contextos de trabalho. Intrinsecamente

ligado à identidade profissional e à transformação das práticas pedagógicas, esse conceito é influenciado por fatores históricos, sociais, culturais e pelas experiências individuais e coletivas dos educadores.

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) emerge na literatura educacional como resposta às limitações do modelo tradicional de formação de professores, historicamente ancorado em cursos esporádicos, treinamentos e oficinas que, em grande medida, se mostram alheios às práticas reais do trabalho docente. Fiorentini e Crecci (2013, p. 11) assinalam que o termo foi introduzido “para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação” e, sobretudo, para marcar a diferença em relação a propostas formativas que “não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais”.

Ainda, segundo Fiorentini e Crecci (2013), a emergência do conceito de DPD buscou demarcar uma diferenciação em relação ao modelo de formação docente centrado em cursos alheios ao cotidiano escolar, enfatizando que o desenvolvimento não pode ser reduzido a momentos episódicos de aprendizagem, mas deve ser compreendido como processo permanente e articulado às práticas profissionais. Essa concepção rompe com a visão fragmentada da formação inicial e continuada, propondo uma leitura integradora, em que os diferentes momentos da vida profissional se constituem em espaços de aprendizagens, saberes e práticas interdependentes. Os autores, Fiorentini e Crecci (2013, p. 13), utilizam “o termo desenvolvimento profissional para destacar o processo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional”.

Entre os elementos constitutivos do DPD, destacam-se a identidade profissional, os saberes docentes, as condições de trabalho, as modalidades de formação continuada e a reflexão crítica. A identidade profissional, conforme Marcelo (2009), é uma construção dinâmica, influenciada por experiências pessoais, trajetórias formativas e contextos sociopolíticos. Nesse processo, os professores não apenas incorporam práticas e valores, mas os reelaboram, ressignificando sua atuação como sujeitos que ensinam e aprendem continuamente.

Os saberes docentes, por sua vez, resultam da articulação entre formação inicial, prática pedagógica e reflexão crítica. Como observa Oliveira-Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos, mas envolve habilidades pedagógicas em constante evolução, nutridas pelas

vivências concretas do trabalho escolar. A prática docente torna-se, assim, espaço de produção e reconstrução de saberes, que se consolidam na medida em que o professor reflete criticamente sobre sua ação.

Outro elemento decisivo refere-se às condições de trabalho. Como lembra Almeida (2000), o DPD só pode ser compreendido na inseparabilidade entre qualificação profissional e contextos materiais de exercício docente, que abrangem salário, carreira, jornada e organização curricular. Ignorar tais dimensões equivale a reduzir o desenvolvimento profissional a um discurso formal, descolado da realidade concreta do magistério.

Nesse mesmo horizonte, as modalidades de formação continuada devem ser problematizadas. Embora políticas públicas frequentemente privilegiem cursos e oficinas, tais iniciativas, quando desarticuladas da prática e das necessidades dos professores, tendem a reforçar a lógica da racionalidade técnica (Fiorentini, 2008). Em contrapartida, experiências como grupos colaborativos, projetos de pesquisa-ação e comunidades investigativas têm se mostrado mais férteis, pois possibilitam que os docentes se constituam como sujeitos produtores de saberes, em processos coletivos de reflexão e transformação Cochran-Smith e Lytle (2009, apud Fiorentini; Crecci, 2013),

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) configura-se como uma categoria teórica que extrapola a concepção restrita de formação baseada em cursos ou oficinas desvinculadas da realidade escolar. Seu fundamento é a compreensão do professor como sujeito histórico, social e cultural, cuja trajetória profissional é marcada por experiências formativas, práticas pedagógicas e condições de trabalho que se inter-relacionam de forma dialética (André, 2010; Marcelo, 2009). Ao invés de um processo de mera capacitação técnica, o DPD constitui-se em movimento de transformação contínua, no qual a identidade profissional é construída e ressignificada a partir das contradições do exercício docente.

Tal compreensão possibilita situar o DPD não como mera continuidade da formação inicial, mas como um processo permanente e dinâmico, constituído nas interações entre saberes, práticas e contextos. Como destaca Marcelo (2009, p. 26), a adoção desse conceito “rompe com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada”, reconhecendo a docência como atividade em constante transformação e o professor como sujeito que se forma ao longo de sua trajetória, em diálogo com as contradições históricas e sociais.

A centralidade do DPD reside, portanto, em sua dimensão dialética: não se trata apenas de qualificar tecnicamente o professor, mas de compreendê-lo como sujeito histórico, cujas práticas são atravessadas por lutas sociais e políticas. Nesse sentido, Saviani (2008b) lembra que as políticas educacionais não são neutras, mas expressam os interesses de grupos específicos, cristalizando valores e projetos de sociedade. Logo, pensar o desenvolvimento profissional docente implica também problematizar as condições concretas de trabalho, os processos de precarização e as disputas em torno da escola pública.

Autores como André (2010) e Oliveira-Formosinho (2009) reforçam que o desenvolvimento profissional não é um percurso individualizado, mas se alimenta de práticas coletivas e colaborativas, em que os professores constroem saberes a partir da reflexão crítica e da partilha de experiências. Essa perspectiva se aproxima das proposições de Cochran-Smith e Lytle (2009, apud Fiorentini; Crecci, 2013), ao enfatizar que comunidades investigativas locais permitem que os docentes desprivatizem suas práticas, produzam conhecimento situado e ressignifiquem sua identidade profissional.

No campo da alfabetização, essa dimensão se torna ainda mais evidente. Pascotto (2014) sublinha que programas de formação apenas se tornam eficazes quando articulados ao ciclo profissional docente e quando incentivam a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Desse modo, políticas de formação que desconsideram a realidade concreta da sala de aula incorrem no risco de reforçar o tecnicismo, em vez de potencializar o professor como agente transformador.

Assim, ao concebermos o Desenvolvimento Profissional Docente como categoria teórica, compreendemos que ele ultrapassa a condição de termo “guarda-chuva” (Fiorentini e Crecci, 2013) ao se afirmar como conceito que articula formação, prática e identidade. Trata-se de um processo contínuo, histórico e coletivo, que não se reduz à aplicação de métodos, mas se materializa na práxis docente, entendida como ação consciente, intencional e crítica, orientada por fundamentos teóricos sólidos e pelo compromisso com a transformação social (Franco, 2016); (Lavoura; Martins, 2017).

A reflexão crítica configura-se como elemento central do DPD, na medida em que possibilita ao professor compreender e intervir nas contradições do ato educativo. Nessa perspectiva, Franco (2016) e Lavoura e Martins (2017) sustentam que as práticas pedagógicas não podem ser reduzidas à aplicação mecânica de métodos,

mas devem ser concebidas como práxis, ação consciente, intencional e fundamentada teoricamente, orientada à emancipação social.

Dessa forma, o DPD, à articular identidade, saberes, condições de trabalho, formação e reflexão crítica, assume um caráter histórico e coletivo, reafirmando que o professor é, ao mesmo tempo, produto e produtor de sua profissão. Como observa Saviani (2008b), a formação e o desenvolvimento docente não podem ser pensados fora das determinações sociais que marcam a escola. Logo, investir no DPD é mais do que estratégia de qualificação técnica: trata-se de projeto político e pedagógico que inscreve o professor como protagonista na construção de uma educação crítica, emancipadora e comprometida com a transformação da realidade social.

No campo da alfabetização, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) adquire contornos particulares, dada a centralidade desse processo na formação das crianças e sua íntima relação com os desafios sociais, culturais e políticos da escola pública brasileira. A alfabetização, além de constituir uma etapa fundamental da escolarização, envolve uma prática pedagógica atravessada por disputas teóricas e metodológicas que exigem do professor não apenas domínio de conteúdos e métodos, mas também capacidade reflexiva e crítica para compreender as condições históricas e sociais que determinam seu trabalho.

Nesse sentido, programas e políticas de formação de alfabetizadores só se mostram efetivos quando respeitam o ciclo profissional docente, compreendendo que o desenvolvimento não se reduz a momentos pontuais, mas é parte de uma trajetória de construção identitária e de ressignificação contínua da prática pedagógica (Pascotto, 2014). Tal perspectiva reforça que cursos descontextualizados ou treinamentos técnicos, frequentemente impostos pelas redes de ensino, não atendem às demandas reais da alfabetização, pois ignoram a complexidade da sala de aula e desconsideram os saberes já produzidos pelos professores.

À luz da perspectiva histórico-crítica, o DPD no campo da alfabetização deve explicitar as determinações sociais do trabalho docente, reconhecendo que a escola é, simultaneamente, espaço de reprodução e de resistência. Como lembra Saviani (2008b), as políticas educacionais expressam projetos societários, traduzindo interesses de classes. Assim, a formação dos alfabetizadores não pode restringir-se ao domínio de métodos de ensino da leitura e escrita, mas deve articular-se a uma compreensão crítica da realidade, possibilitando ao professor assumir-se como agente histórico capaz de intervir nas contradições do processo educativo.

Autores como Day (2001) e Marcelo (2009) apontam que fatores pessoais, institucionais e contextuais interagem permanentemente na constituição das práticas pedagógicas. No campo da alfabetização, tais fatores adquirem relevância singular, uma vez que o professor enfrenta condições de trabalho frequentemente precárias, turmas heterogêneas e políticas públicas que, muitas vezes, priorizam avaliações padronizadas em detrimento da reflexão crítica. Nesse contexto, o DPD precisa ser concebido como processo que integra formação, prática e identidade, em permanente diálogo com as condições concretas da escola.

Experiências formativas que favorecem o trabalho coletivo, como grupos de estudo, projetos colaborativos e comunidades investigativas, revelam-se catalisadoras do DPD dos alfabetizadores, pois criam espaços em que os docentes compartilham desafios, produzem saberes e ressignificam suas práticas. Conforme sublinham Cochran-Smith e Lytle (2009, apud Fiorentini; Crecci, 2013), a constituição de comunidades investigativas permite a desprivatização das práticas, possibilitando que professores reflitam criticamente sobre o ensino da leitura e escrita e construam alternativas pedagógicas fundamentadas em sua realidade escolar.

Ao relacionarmos o DPD à formação continuada de professores, torna-se evidente que este processo não pode ser reduzido a treinamentos pontuais, técnicas de ensino ou modelos prescritivos. A formação docente deve ser compreendida como um movimento contínuo, coletivo e crítico, no qual a prática pedagógica se constitui como práxis: ação consciente e intencional, sustentada teoricamente e orientada pela finalidade emancipadora da educação (Franco, 2016); (Lavoura; Martins, 2017). Investir nesse desenvolvimento, portanto, ultrapassa a dimensão pedagógica e se configura também como uma estratégia política fundamental para a consolidação de uma escola pública democrática, crítica e socialmente comprometida.

Complementando a articulação ao contexto da pesquisa, destacam-se as categorias prática educativa, prática pedagógica e prática docente, que constituem o núcleo organizador do processo educacional, expressando a unidade dialética entre a formação humana, a organização do trabalho escolar e a ação do professor. Essas categorias permitem compreender a educação não como um conjunto de procedimentos isolados, mas como processo histórico de produção de sentidos e de constituição de sujeitos sociais, inseridos em condições concretas de existência.

Em diálogo com Franco (2016), compreender a prática pedagógica implica ultrapassar a concepção restrita de ensino como ação instrumental, técnica ou

reprodutiva. Para a autora, a prática pedagógica é uma atividade intencional, consciente e situada historicamente, que articula a dimensão teórica à materialidade do trabalho docente. Ela se constitui como mediação entre a objetividade da realidade social e a subjetividade dos sujeitos da educação, isto é, entre as condições concretas do fazer educativo e as possibilidades de transformação que emergem desse fazer.

Ao assumir essa perspectiva, Franco (2016) propõe que a prática pedagógica seja compreendida como práxis social, ou seja, como ação que, ao mesmo tempo que transforma o mundo, transforma o sujeito que nela atua. Nessa direção, o fazer pedagógico não é um simples ato operativo, mas um movimento dialético de produção e reprodução do conhecimento, de reconstrução da cultura e de reinvenção de significados no interior da escola. É nesse processo que a intencionalidade docente ganha densidade política, uma vez que toda ação educativa está atravessada por valores, finalidades e projetos de sociedade.

Assim, ao ultrapassar o fazer imediato e cotidiano, a prática pedagógica revela-se como atividade mediadora, na qual o professor interpreta, organiza e recria o conhecimento de modo a torná-lo acessível e significativo aos estudantes. Como enfatiza Franco, a mediação é o eixo estruturante da ação pedagógica: ela conecta os sujeitos, o saber e o contexto social, possibilitando a produção de novos modos de compreender e de intervir na realidade. Essa mediação não é neutra, é permeada por escolhas teóricas, éticas e políticas que expressam o posicionamento do educador frente ao projeto histórico de formação humana.

Dessa forma, a prática pedagógica, ao articular teoria e prática em um movimento de retroalimentação constante, expressa a condição ontológica do trabalho docente como prática social específica, que se materializa na escola e se orienta pela finalidade de humanização. Franco (2016) sublinha que a prática pedagógica é uma forma particular de trabalho, trabalho que produz não objetos materiais, mas formações humanas. Tal compreensão desloca o foco da execução técnica para o campo da criação intelectual e ética, no qual o professor assume o papel de sujeito produtor de cultura e de sentido.

Ao reconhecer a prática pedagógica como práxis, abre-se espaço para compreender que sua intencionalidade não é apenas cognitiva, mas também social e emancipatória. Ela exige do professor a capacidade de refletir sobre as determinações históricas que configuram o seu fazer, problematizar as condições concretas em que o ensino ocorre e intervir criticamente nelas. Nesse sentido, a prática pedagógica se

torna um lugar de resistência e de criação, onde o conhecimento sistematizado pode ser ressignificado em diálogo com a experiência concreta dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a intencionalidade organizadora mencionada por Franco (2016) não se reduz ao planejamento formal do ensino, mas expressa a direcionalidade política e ética da ação educativa. É ela que transforma o agir em práxis, ação que reflete, compreende e transforma. Essas práxis, ao ser construída coletivamente no cotidiano escolar, é capaz de articular o conhecimento produzido socialmente à experiência vivida pelos educandos, convertendo o ato pedagógico em mediação formadora e crítica da realidade.

Nessa direção, compreender a formação continuada a partir da concepção de prática pedagógica proposta por Franco (2016) significa reconhecer que o processo formativo não se encerra em cursos, oficinas ou programas externos à escola. Ao contrário, ele se concretiza na e pela própria prática docente, no movimento reflexivo e crítico que o professor realiza sobre o seu fazer cotidiano. É no interior da escola, no diálogo com seus pares, com os estudantes e com as condições objetivas do trabalho pedagógico, que o docente reelabora suas compreensões, reconstrói saberes e produz novas formas de agir.

Para Franco, a formação é processo permanente de reflexão e transformação da prática, no qual o professor assume-se como sujeito histórico que analisa, interpreta e intervém em sua realidade. Tal compreensão desloca o foco da formação como acúmulo de técnicas ou metodologias para uma perspectiva em que o aprender se dá na práxis, em um movimento de ação-reflexão-ação que transforma tanto o sujeito quanto o contexto. Desse modo, o trabalho pedagógico torna-se um espaço formativo em si, um campo de aprendizagem profissional que se alimenta das contradições e desafios vividos no cotidiano escolar.

No contexto da pesquisa desenvolvida com as alfabetizadoras da rede pública de São Luís, entre 2019 e 2023, essa perspectiva ganha materialidade. As professoras, ao relatarem suas experiências, evidenciam que suas aprendizagens mais significativas não emergiram de prescrições externas, mas do confronto com os limites concretos de sua prática, com as exigências da alfabetização e com as condições de trabalho na escola. Esses relatos revelam que a formação se constrói na tessitura da experiência e no diálogo com a realidade, exatamente como propõe Franco (2016), ao afirmar que a prática pedagógica é um espaço de produção de saberes e de formação de sujeitos.

Assim, a formação continuada não deve ser concebida como instância complementar ou corretiva da formação inicial, mas como dimensão constitutiva do próprio exercício docente, que se atualiza e se reinventa no tempo e no espaço da escola. O desenvolvimento profissional docente emerge, portanto, como um processo histórico e coletivo, sustentado na reflexão crítica sobre a prática, na socialização de saberes e na construção de sentidos compartilhados.

Franco (2016) ressalta que a prática pedagógica é sempre relacional, pois se produz na interação entre sujeitos, conhecimentos e contextos. Nesse sentido, a formação que se ancora na prática não se restringe à dimensão individual, mas se configura como um processo social e colaborativo, em que o coletivo docente se torna *locus* de aprendizagem e de elaboração teórica. É nesse convívio que as professoras produzem interpretações sobre sua ação, confrontam diferentes leituras da realidade e elaboram novas estratégias de enfrentamento às contradições do trabalho escolar.

Ao situar a formação nesse horizonte, a pesquisa evidencia que a prática pedagógica não é apenas objeto de análise, mas espaço de formação e de transformação. O ato de narrar, discutir e refletir sobre as experiências de alfabetização constitui uma prática formativa em si, que amplia a consciência crítica e fortalece o pertencimento profissional. Nessa perspectiva, a formação continuada se articula à construção de uma identidade docente comprometida com a emancipação e com o direito à educação de qualidade, reafirmando a escola como *locus* privilegiado de formação e de produção de saber pedagógico.

Assim, pensar a formação de alfabetizadoras sob a ótica de Franco (2016) é reconhecer que a prática pedagógica contém em si um movimento formativo permanente, no qual teoria e prática se entrelaçam em um processo dinâmico de autoformação e coformação. Esse movimento permite que a docência seja compreendida não como execução de tarefas, mas como trabalho intelectual e ético, orientado pela reflexão crítica, pela historicidade e pela busca da transformação social.

Em síntese, a compreensão da docência como prática social exige que se distingam, sem dissociar, as categorias formação continuada, desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas. Embora frequentemente tratadas de forma intercambiável no discurso educacional, cada uma dessas dimensões possui natureza, dinâmica e temporalidade próprias. Juntas, constituem o movimento de

formação permanente, que se desenvolve ao longo da vida profissional do professor, mas que não se restringe a cursos ou programas formais.

A formação continuada compreende experiências organizadas para o aperfeiçoamento do trabalho docente, expressas em cursos, oficinas, grupos de estudo ou ações institucionais. Para Nóvoa (1995; 2017), ela ultrapassa a transmissão de conteúdos e se configura como processo de construção identitária e de autonomia situado no contexto escolar. Constitui um momento do percurso formativo, voltado à reflexão, à partilha e à reelaboração dos saberes. Embora necessária, não esgota o amadurecimento profissional, que envolve dimensões mais amplas e contínuas.

Nesse horizonte, o conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) amplia e aprofunda a noção de formação. Segundo Fiorentini e Crecci (2013), o desenvolvimento profissional não é apenas uma sequência de formações ou acúmulo de experiências, mas um processo contínuo, coletivo e reflexivo, que ocorre em espiral, no movimento dialético entre o ser e o fazer docente. Os autores questionam se o termo seria apenas um “guarda-chuva” que abarca diferentes modalidades formativas ou se, ao contrário, representa um novo sentido para pensar a formação docente, um sentido que desloca o foco da formação como evento para a formação como processo de transformação e produção de saber.

Para Fiorentini e Crecci (2013), o desenvolvimento profissional docente envolve dimensões pessoais, sociais, epistemológicas e políticas, articuladas em uma trajetória que se constrói no interior das práticas e das relações que o professor estabelece em sua comunidade de trabalho. É um movimento espiralado, porque a cada nova experiência o professor retorna a si, reelabora saberes, ressignifica práticas e amplia sua compreensão do próprio ofício. O desenvolvimento não é linear nem cumulativo; é reflexivo e dialógico, construído nas interações e nas contradições vividas no cotidiano escolar.

Assim, o desenvolvimento profissional distingue-se da formação continuada porque não se limita a ações formativas pontuais, mas abarca o processo integral de construção da profissionalidade docente. Ele envolve a incorporação crítica das experiências, o fortalecimento da identidade profissional e o engajamento coletivo em projetos que transformam a prática e a escola. Conforme Marcelo García (2009), o desenvolvimento profissional “é o processo que promove o crescimento do professor em todas as dimensões de sua vida profissional e pessoal, mediante a reflexão

sistemática sobre sua prática, em diálogo com outros professores e com o contexto institucional em que atua”.

Já as práticas pedagógicas, em diálogo com Franco (2016), representam o núcleo concreto do trabalho educativo, onde se materializam as mediações entre teoria e prática, conhecimento e experiência, formação e ação. A prática pedagógica é o espaço em que o desenvolvimento profissional se manifesta, pois nela se expressam as aprendizagens acumuladas, os sentidos produzidos e as transformações subjetivas do professor. Ela é, portanto, simultaneamente objeto e fonte de formação: o lugar em que se reflete sobre o fazer e onde o fazer se converte em reflexão.

Dessa forma, pode-se afirmar que a formação continuada é um dispositivo estruturado, que oferece oportunidades de aprendizagem; o desenvolvimento profissional é o processo orgânico e dinâmico pelo qual o professor elabora, ressignifica e integra essas aprendizagens; e as práticas pedagógicas são o campo concreto em que esse processo se materializa e ganha densidade social e histórica.

Sob a perspectiva bakhtiniana, essa relação assume contornos dialógicos: o professor se forma na interlocução com o outro, no confronto de vozes, na tensão entre discursos e sentidos. A prática pedagógica é, então, um ato responsivo (Bakhtin, 2017), no qual o professor responde à realidade e aos sujeitos com quem interage, elaborando novas compreensões de si e de seu papel social. O desenvolvimento profissional, nesse sentido, é uma prática discursiva e ética, que se constrói no diálogo entre sujeitos, tempos e experiências.

Portanto, compreender o desenvolvimento profissional docente como movimento em espiral, tal como propõe Fiorentini, significa reconhecer que cada ciclo de reflexão e ação amplia a consciência profissional, deslocando o professor de um saber experiencial para um saber teórico-prático mais elaborado. Esse movimento, ao mesmo tempo individual e coletivo, sustenta-se na prática pedagógica e se alimenta das condições concretas da escola, lugar onde o conhecimento e a formação se produzem em ato.

Assim, formação continuada, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas constituem dimensões complementares de um mesmo processo de humanização e profissionalização docente: a formação como instância estruturante, o desenvolvimento como espiral reflexiva e a prática como espaço de realização e transformação. Compreendidas em sua unidade dialógica, essas dimensões revelam

que o professor se forma e se desenvolve no e pelo exercício da docência, num movimento contínuo de produção de sentido, consciência e autoria profissional.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: a rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão em foco

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 2008, p. 258).

O conceito de "concreto" em Marx (2008) é fundamental para a compreensão da formação continuada dos professores alfabetizadores na rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão. Isso porque, ao entendermos o concreto como uma totalidade complexa, constituída por múltiplas determinações que se articulam dialeticamente, somos levados a compreender que a prática docente não pode ser analisada de forma fragmentada ou superficial. Da mesma forma, essa concepção é essencial para a compreensão da formação continuada de professores, pois evidencia que o desenvolvimento profissional não começa em um ponto neutro ou abstrato, mas sim a partir de uma realidade histórica, social e material já determinada, com contradições, saberes prévios, experiências e contextos específicos.

Assim, a formação continuada precisa ser concebida como parte de um processo mais amplo, no qual os sujeitos se constituem a partir de múltiplas mediações e relações sociais. A totalidade concreta da formação docente envolve não apenas o domínio de conteúdos pedagógicos e didáticos, mas também a internalização crítica das condições objetivas de ensino, das políticas educacionais, da história da educação e das demandas específicas da realidade escolar. Compreender o "concreto" como ponto de partida, e não apenas como resultado, permite romper com visões tecnicistas ou idealistas de formação, abrindo espaço para processos formativos que valorizem a práxis e a reflexão crítica sobre o real.

Portanto, a centralidade do conceito de concreto reside justamente em sua capacidade de iluminar a formação inicial como uma síntese viva de múltiplas determinações, exigindo, assim, abordagens formativas que articulem teoria e prática, universal e particular, sujeito e estrutura, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica transformadora e situada historicamente.

Sendo assim, a análise dialética se desenvolve em um movimento articulado que parte da apreensão da realidade empírica, avança pelo desvelamento de suas

contradições internas e culmina na construção de uma síntese teórica fundamentada. Esse processo pode ser compreendido em três momentos principais.

O primeiro momento nesta pesquisa foi o da aproximação ao concreto caótico, em que se realizou uma imersão inicial na realidade estudada. Trata-se de uma fase de reconhecimento e compreensão dos dados empíricos em sua forma ainda desordenada, marcada pela multiplicidade e aparente dispersão dos elementos observados. Nessa etapa, foram analisadas as percepções dos professores, os documentos oficiais e institucionais, sem ainda estabelecer uma ordem interpretativa sistemática.

Na sequência, ocorreu o desvelamento das contradições, momento em que se buscou revelar os conflitos subjacentes presentes nos discursos, nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais. A análise se aprofundou para além das aparências, iluminando as tensões que atravessam a realidade concreta e articulando essas contradições às categorias centrais do Materialismo Histórico-Dialético: totalidade, movimento, contradição e historicidade. É nessa etapa que a análise crítica começa a se configurar com maior clareza.

Por fim, chegou-se à construção do concreto pensado, etapa em que se elaborou uma síntese interpretativa da realidade estudada. A partir da articulação entre os dados empíricos e os fundamentos teóricos e metodológicos, construiu-se um entendimento mais profundo e mediado da totalidade investigada. Esse movimento de síntese não representou um fechamento definitivo, mas uma elevação da análise a um plano mais rigoroso e sistematizado, em que as principais categorias de análise emergiram como eixos organizadores da reflexão.

Como já mencionado, a análise desenvolvida nesta pesquisa apoiou-se em categorias teóricas-metodológicas fundamentais do Materialismo Histórico-Dialético, as quais orientaram a compreensão crítica da realidade investigada. A categoria totalidade permitiu captar a formação continuada de professores alfabetizadores como parte de um sistema complexo e articulado, que envolve políticas públicas, práticas pedagógicas, contextos institucionais e condições históricas concretas. Já a contradição, concebida como motor das transformações sociais, manifesta-se nos conflitos entre os imperativos das políticas educacionais de viés neoliberal e as necessidades concretas dos docentes em sua prática cotidiana.

A categoria de movimento assegura a apreensão do processo histórico como dinâmico e em constante transformação, o que se expressa, nesta pesquisa, na

análise do desenvolvimento ou não das práticas pedagógicas e do desenvolvimento profissional dos professores entre os anos de 2019 e 2023. Por fim, a historicidade evidencia que os fenômenos sociais são produtos de contextos específicos, o que exige situar a formação continuada no interior das condições políticas, econômicas e sociais da rede pública municipal de ensino de São Luís, compreendendo-a como resultado de um percurso histórico determinado. Essas categorias, integradas entre si, fundamentam a análise crítica da realidade educacional investigada.

Dessa forma, o movimento da análise dialética permitiu transformar o concreto caótico em concreto pensado, superando a aparência imediata dos fenômenos e alcançando uma compreensão crítica da realidade social partindo-se das categorias teóricas-metodológicas citadas anteriormente.

No caso da formação de professores alfabetizadores em São Luís/Maranhão, essa perspectiva dialética se reflete nas implicações que as iniciativas de formação continuada tiveram sobre as práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional desses educadores. O período de 2019 a 2023 é particularmente relevante, pois inclui eventos e processos históricos que impactaram diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, esta seção “Formação continuada de professores alfabetizadores: a rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão em foco” tem como propósito examinar criticamente os resultados empíricos da pesquisa, articulando-os aos objetivos do estudo e à tese que sustenta esta investigação. Parte-se do entendimento de que a formação continuada de professores alfabetizadores, quando mediada pelos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Crítica e realizada no interior da escola, constitui um movimento contraditório e dialógico de construção coletiva do conhecimento. É nesse processo, determinado pelas condições concretas do trabalho pedagógico, que emergem possibilidades de desenvolvimento profissional e de reconfiguração das práticas de alfabetização, elementos que orientam a análise apresentada a seguir.

Para sustentar essa tese, foram formuladas quatro hipóteses que orientaram a análise. A primeira relacionada ao objetivo analisar o panorama nacional da formação continuada para professores alfabetizadores de crianças e suas políticas e programas vigentes (2019-2023) considerou que as políticas e programas de formação continuada implementados no Brasil e em São Luís/Maranhão entre 2019 e 2023 apresentam um viés tecnicista e neoliberal, com diretrizes centralizadoras que

negligenciam as especificidades regionais e locais. A segunda hipótese relacionada ao objetivo de examinar a formação continuada de professores alfabetizadores no período de 2019 a 2023, apontou que a formação continuada nesse período foi condicionada por políticas que priorizaram produtividade e resultados quantitativos, em detrimento de uma formação crítica e transformadora.

A terceira hipótese relacionada ao o objetivo de investigar os pressupostos e as concepções teórico-metodológicas da formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/Maranhão sugere que as ações formativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís foram baseadas em concepções fragmentadas, comprometendo a articulação entre teoria e prática. Por fim, a quarta hipótese diretamente articulada ao o objetivo de apreender os sentidos produzidos no discurso do professor alfabetizador de crianças acerca da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, sustentou que os discursos dos professores alfabetizadores refletem uma ambivalência quanto às formações recebidas, revelando tanto reconhecimentos quanto críticas, o que reforça a necessidade de repensar os processos formativos à luz das reais demandas do cotidiano escolar. A análise que segue busca confirmar, tensionar ou refutar essas hipóteses à medida que interpreta os dados coletados com base nas categorias teórico-metodológicas da pesquisa.

Diante do exposto apresentamos uma reflexão sobre a escola pública municipal de São Luís uma análise crítica de sua função social à luz das contradições históricas que atravessam sua constituição, destacando sua dupla face: de um lado, como espaço de acesso ao saber sistematizado, conforme aponta Saviani (2021a), e, de outro, como instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Ao dialogar com as contribuições de Gramsci (2001) e recuperar a herança estrutural do modelo de escola pública francês do século XIX, a análise busca compreender como essas contradições se manifestam nas escolas municipais de São Luís, revelando os limites e as possibilidades desses espaços enquanto campos de disputa entre a formação para a emancipação e a adaptação às lógicas hegemônicas. Como nos diz Saviani, (2021a, p. 14):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir desse saber sistematizado que se

estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e a escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

A escola pública no Brasil contemporâneo apresenta similaridades estruturais e históricas com o modelo de escola pública estabelecido por Jules Ferry no século XIX, na França. Essas semelhanças revelam uma persistência das contradições entre o ideal emancipador da educação e a reprodução das desigualdades sociais. Como aponta Saviani (2021a), a escola deve ser um espaço de acesso ao saber elaborado e sistematizado, mas, historicamente, tem servido também como instrumento de manutenção de hierarquias sociais, ao limitar o acesso efetivo ao conhecimento historicamente acumulado. No contexto das escolas públicas de São Luís, essa problemática se evidencia nos desafios enfrentados para promover uma educação emancipadora.

Para aprofundar a análise das semelhanças estruturais e históricas entre a escola pública brasileira contemporânea e o modelo estabelecido por Jules Ferry no século XIX na França, é pertinente recorrer ao pensamento de Gramsci (2001). O filósofo italiano enfatizou que a escola deve ser um espaço privilegiado para trabalhar o conhecimento, comprometido com a sociedade que se almeja construir. No entanto, ele também alertou que, quando a escola se alinha a ideologias impostas de forma vertical, pode reforçar desigualdades sociais ao reproduzir a ideologia dominante e formar a força de trabalho conforme os interesses hegemônicos.

Essa perspectiva complementa a análise de Saviani (2021a), que aponta a dualidade da escola como espaço de acesso ao saber elaborado e, simultaneamente, como instrumento de manutenção de hierarquias sociais. No contexto das escolas públicas de São Luís, essa problemática se manifesta nos desafios enfrentados para promover uma educação verdadeiramente emancipadora, evidenciando a persistência das contradições entre o ideal educativo e a realidade estrutural que perpetua as desigualdades sociais. Marsiglia (2011, p. 10) corrobora com a ideia ao afirmar que:

A escola pode torna-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são discutidos, apresentados e inseridos no

planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento.

Marsiglia (2011) explicita uma concepção de escola como espaço de disputa ideológica e prática, em que os rumos do processo educativo não estão previamente definidos, mas são construídos nas relações concretas entre sujeitos históricos, a saber: pais, alunos e professores, e nas escolhas pedagógicas que orientam o ensino. Ao afirmar que a escola pode tanto reproduzir a lógica da sociedade capitalista quanto contribuir para sua transformação, a autora situa a instituição escolar como parte integrante das estruturas sociais, mas também como um espaço contraditório e potencialmente emancipador.

Essa perspectiva dialoga com as formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende a educação como mediação no processo de humanização, desde que orientada por finalidades transformadoras e sustentada em práticas sistematizadas de ensino. Marsiglia (2011) chama atenção para a centralidade do professor nesse processo, destacando-o como "peça-chave" na organização e sistematização do conhecimento, uma posição que rompe com a imagem do docente como mero aplicador de currículos prontos ou executor de políticas formatadas de forma verticalizada.

A fala de Marsiglia (2011) também traz à tona a importância da participação ativa dos sujeitos escolares nas decisões pedagógicas, o que implica uma crítica ao modelo tecnocrático e gerencialista que tem prevalecido em muitas políticas de formação continuada, especialmente aquelas baseadas em pacotes prontos e desvinculadas do contexto sociocultural dos educadores. Ao valorizar a forma como os conteúdos são escolhidos, discutidos e ensinados, a autora denuncia práticas que desconsideram a realidade concreta da escola pública e reforça a urgência de processos formativos que estimulem a reflexão crítica e a autonomia docente.

Portanto, a contribuição de Marsiglia reforça o entendimento de que a transformação da escola exige não apenas alterações estruturais e políticas, mas também uma reorganização do trabalho pedagógico a partir de uma concepção crítica e coletiva do ensino. O professor, ao dominar o conhecimento escolar de forma consciente e crítica, torna-se sujeito da transformação, condição indispensável para que a escola cumpra um papel contra-hegemônico frente às determinações do capital.

Historicamente, a escola pública foi concebida para promover a unidade nacional, contudo, tanto na França de Jules Ferry quanto no Brasil contemporâneo, o

currículo centralizado e padronizado negligencia as especificidades regionais, culturais e sociais das populações atendidas e nega o conhecimento historicamente acumulado. No caso de São Luís, a riqueza cultural local e os saberes das comunidades periféricas raramente são incorporados ao processo educativo. Essa lacuna perpetua um distanciamento entre a escola e o contexto sociocultural dos estudantes, contrariando a perspectiva defendida por Saviani (2021c), que enfatiza a necessidade de partir da prática social para o desenvolvimento do conhecimento teórico.

Saviani (2021c) defende que a escola é uma instituição social que reflete as contradições da sociedade em que está inserida. A prática social, portanto, se refere à maneira como os sujeitos se relacionam com a realidade, como as práticas humanas são construídas e reproduzidas ao longo do tempo. No caso da educação, isso se traduz em como o processo educativo é uma atividade humana, ligada ao mundo social e ao trabalho, e como a educação contribui para a formação da consciência crítica dos indivíduos.

Portanto, a prática social em Saviani é compreendida como a totalidade das ações humanas que são inseridas em contextos históricos e sociais específicos. A educação, para ele, não é apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas um campo de disputa de práticas sociais, que deve contribuir para a emancipação e transformação social.

Na escola de Jules Ferry (Foucambert, 2010, p. 147), havia o saudosismo de hoje “na minha época, quando ia a escola, pelo menos a gente trabalhava e a gente aprendia”. Atualmente, ainda ouvimos muito essa máxima voltada para o aprendizado da classe operária.

A escola de Jules Ferry, citada por Foucambert (2010), surge em um contexto histórico de consolidação da escola pública obrigatória, laica e gratuita na França do século XIX, um projeto que, embora tenha ampliado o acesso à escolarização, também teve como objetivo moldar subjetividades funcionais ao novo modo de produção capitalista, consolidando a disciplina, a obediência e a aceitação da hierarquia social como valores centrais. Nesse sentido, o "trabalho" e o "aprender" celebrados por esse saudosismo não se referem à emancipação intelectual ou à formação crítica, mas à adaptação à lógica do capital, à formação de um corpo dócil e produtivo, preparado para ocupar seu lugar na engrenagem social.

A ideologia dominante no capitalismo atua de forma naturalizada na organização da escola como uma instituição que, ao invés de questionar as estruturas de desigualdade, as reproduz por meio da seletividade, da fragmentação do conhecimento e da desvalorização dos saberes das classes populares. O saudosismo expresso na fala popular citada por Foucambert (2010), muitas vezes difundido até mesmo por professores e gestores escolares, funciona como uma forma de culpabilizar o presente e deslegitimar as lutas por uma educação crítica e transformadora. A escola que "trabalhava e ensinava" era, muitas vezes, a que ensinava a obedecer, calar, copiar e não pensar, especialmente para os filhos da classe operária.

Sob essa ótica, o capitalismo mantém sua hegemonia ao operar com um duplo movimento: por um lado, promove reformas educacionais voltadas à lógica da produtividade, da avaliação em larga escala e da performatividade; por outro, sustenta um discurso nostálgico que idealiza uma escola autoritária e excludente, sugerindo que a perda da "ordem" está ligada à crise da aprendizagem. Essa armadilha ideológica oculta as verdadeiras causas das desigualdades educacionais, como o desfinanciamento da educação pública, a precarização do trabalho docente e a mercantilização da formação continuada, e transfere para os sujeitos (professores, estudantes e famílias) a responsabilidade pelo "fracasso escolar".

Como vemos, a hierarquização do saber é outro ponto de convergência entre os dois contextos. O modelo de transmissão mecânica de conteúdos, predominante na escola francesa do século XIX, permanece presente nas escolas brasileiras, restringindo o papel dos estudantes na apropriação do conhecimento.

No contexto educacional brasileiro, especialmente em São Luís, observa-se que o modelo tradicional de ensino, caracterizado pela transmissão mecânica de conteúdos, ainda predomina em muitas escolas. Esse modelo restringe a ação dos estudantes na construção do conhecimento, oferecendo uma educação superficial às populações mais vulneráveis e negando-lhes o acesso aos saberes que poderiam instrumentalizá-las para compreender e transformar a realidade.

A precariedade das condições materiais nas escolas públicas de São Luís agrava ainda mais esse quadro. Tal como na escola de Jules Ferry (Foucambert, 2010), onde o sistema atendia prioritariamente às elites, no Brasil contemporâneo, as desigualdades de financiamento e infraestrutura comprometem a qualidade do ensino oferecido às camadas mais pobres da população. No caso ludovicense, escolas

enfrentam desafios relacionados à falta de recursos, infraestrutura inadequada e à escassez de formação continuada crítica para os professores, afetando diretamente o acesso ao saber sistematizado e a qualidade da experiência educacional, conforme enfatizado no Relatório de Gestão (São Luís/MA, 2020c). Esses limites materiais se entrelaçam com as diretrizes curriculares nacionais, agravando ainda mais a situação educacional.

As tensões ideológicas e culturais presentes no Brasil afetam diretamente o ambiente educacional em São Luís, onde práticas escolares vêm sendo definidas por pressões externas, especialmente aquelas de cunho neoliberal e mercadológico, que comprometem o desenvolvimento de uma educação voltada ao saber sistematizado e à emancipação dos sujeitos. Reformas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) contribuem para aprofundar essa crise ao priorizarem competências utilitárias voltadas às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e ampla.

Nesse contexto, as análises de Duarte (2011), especialmente em Vigotski e o “aprender a aprender”, são fundamentais para compreender os limites dessas reformas educacionais e a internacionalização de políticas educacionais. O autor denuncia as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Vigotski, que esvaziam seu conteúdo revolucionário ao transformá-lo em uma justificativa para práticas pedagógicas voltadas à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado. Duarte (2011, p. 7), afirma que “as classes dominantes precisam manter parte da população presa à ideia de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser da total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado”. Ele alerta que há um complexo processo de controle, exercido pelas elites, sobre o tipo de conhecimento que pode ser difundido, para quem e sob quais formas, de modo a manter a população em níveis de consciência que permitam a manipulação ideológica, garantindo apenas as ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de adaptação à vida social.

À luz das críticas formuladas por Duarte (2011), a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em São Luís revela o esvaziamento teórico e político da função social da escola pública. Ao ser operacionalizada de maneira alheia à realidade concreta dos estudantes, essa orientação curricular desconsidera conteúdos fundamentais da formação escolar elementar, como ler, escrever, contar e

os rudimentos das ciências naturais e sociais, elementos que, conforme defende Saviani, deveriam compor o núcleo estruturante do currículo.

A centralidade atribuída às avaliações externas padronizadas tem se consolidado como uma das expressões mais visíveis da lógica gerencialista que permeia as políticas educacionais no Brasil, inclusive nas escolas da rede pública de São Luís. Longe de promoverem uma educação integral, crítica e humanizadora, essas avaliações têm desempenhado um papel normativo e controlador sobre o trabalho docente e sobre os conteúdos que devem ser priorizados em sala de aula.

Conforme argumentam Vaz e Cavalcante (2022), tais mecanismos de avaliação integram um conjunto mais amplo de estratégias de privatização da educação, especialmente na dimensão do currículo, em que conteúdos e metodologias passam a ser ditados por interesses empresariais. O resultado disso é o estreitamento curricular, que reduz o processo educativo a uma lógica instrumental voltada para a obtenção de resultados mensuráveis, desvalorizando o conhecimento como construção coletiva e crítica.

A escola pública, assim, passa a operar sob a racionalidade da eficiência e da produtividade, desfigurando sua função social e reforçando práticas de ensino voltadas ao adestramento para as provas. Trata-se, portanto, de um processo de colonização da prática pedagógica por modelos oriundos do setor privado, que transforma o ato educativo em mera prestação de contas, submetendo o fazer docente a pressões e metas incompatíveis com a formação plena dos sujeitos.

A própria Proposta Curricular da rede municipal de ensino (São Luís/MA, 2023b), embora elaborada sob os marcos da BNCC e, portanto, alinhada às diretrizes neoliberais de formação por competências, vem sendo negligenciada no cotidiano escolar, justamente por ser constantemente reconfigurada pelas demandas das avaliações externas. Esse esvaziamento da proposta formativa local evidencia, como adverte Duarte (2011), a conversão da escola em um espaço de conformação às exigências do mercado globalizado, onde prevalece uma lógica utilitarista que limita o acesso ao conhecimento sistematizado e naturaliza a exclusão educacional.

A escola deixa, assim, de cumprir sua função histórica de mediação entre o saber produzido pela humanidade e a formação integral dos sujeitos, submetendo-se a um projeto pedagógico orientado por interesses econômicos e por mecanismos de controle ideológico, que reproduzem desigualdades e restringem a potência transformadora da educação.

Nesse cenário de crescente privatização da educação pública, as implicações para a formação docente e para a prática pedagógica, especialmente nas turmas de alfabetização, são profundas e preocupantes. A inserção do Terceiro Setor nos espaços públicos escolares, por meio de parcerias com organizações sociais, institutos e fundações empresariais, tem contribuído para a redefinição das finalidades da escola, submetendo-a a interesses privados e à lógica do mercado.

Como apontam Vaz e Cavalcante (2022), essas entidades, embora juridicamente configuradas como não estatais e supostamente voltadas ao interesse público, operam como braços estratégicos do capital, promovendo a "privatização assistida" da educação por meio da publicização dos serviços educacionais. Nesse contexto, a escola pública é atravessada por uma racionalidade tecnicista e funcionalista, voltada à implementação de currículos prescritivos e centrados em competências fragmentadas, em consonância com os objetivos avaliativos impostos por sistemas externos. Essa lógica, ao invés de fortalecer a autonomia intelectual e o compromisso político-pedagógico do professor, desvaloriza seu saber construído na prática e o reduz à condição de executor de modelos padronizados.

Como denuncia Duarte (2011), a escola pública passa a cumprir o papel de ajustar os educadores e educandos aos ditames do mercado e da burocracia estatal, despolitizando sua prática e esvaziando o sentido educativo de sua atuação. Em vez de fomentar uma formação crítica e historicamente situada, capaz de articular teoria, prática e compromisso social, os programas formativos para educadores e educandos mediados por entidades privadas reforçam uma pedagogia da submissão, comprometendo a construção de um projeto educacional verdadeiramente emancipador.

Nas salas de aula, isso se traduz em práticas pedagógicas cada vez mais reprodutivistas e desvinculadas da realidade concreta dos estudantes, sobretudo dos que vivem em contextos de maior vulnerabilidade social. A alfabetização, nesse modelo, deixa de ser compreendida como um processo de apropriação crítica da linguagem e do mundo, reduzindo-se à decodificação de palavras e ao treinamento para responder a itens de prova.

Diante desse cenário, é imprescindível a construção de caminhos alternativos à lógica dominante, capazes de resgatar o sentido formativo e emancipador da escola pública. Para Saviani (2009a), a escola verdadeiramente comprometida com a democratização do ensino deve partir do princípio da centralidade do conhecimento

historicamente acumulado, articulando-o com as experiências concretas dos sujeitos que compõem o processo educativo.

Isso implica repensar a escola e seus elementos tais como o currículo, a formação docente em bases contra-hegemônicas, superando a lógica das competências e da mensuração padronizada. Arroyo (2011) alerta que não se pode formar professores apenas para "dar conta" de metas e resultados, mas é preciso reconhecê-los como sujeitos históricos que vivem as contradições da escola e da sociedade. Para isso, é necessário investir em processos colaborativos na escola que valorizem o diálogo, a reflexão crítica e a inserção ativa dos professores na construção coletiva do projeto pedagógico.

Freitas (2010) enfatiza que a escola necessita de um currículo orientado por princípios éticos e políticos, e não por interesses mercadológicos, sendo a escola o espaço fundamental para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento necessário para compreender e transformar o mundo. Já Duarte (2011) defende que a formação docente deve recuperar a função ontológica da educação: a de formar humanamente os sujeitos, para além de sua funcionalização econômica. Assim, políticas públicas voltadas à formação continuada precisam se desvencilhar dos modelos prescritivos e tecnicistas e passar a dialogar com a realidade concreta das escolas, valorizando a experiência docente, o saber teórico e a prática pedagógica como dimensões indissociáveis. Trata-se, portanto, de resgatar o papel da escola como instrumento de elevação cultural e social, em oposição à lógica neoliberal que a converte em aparelho de adaptação e controle.

Dessa forma, o modelo educacional praticado nas escolas públicas municipais de São Luís reflete tanto as contradições históricas apontadas por Foucambert (2010) quanto as críticas feitas por Saviani (2021a). A escola, que deveria ser um espaço de emancipação, acaba por reforçar desigualdades ao oferecer uma educação desarticulada das práticas sociais e distante do conhecimento sistematizado. Como defende Young (2007, p. 1288-1294), a função essencial da escola é proporcionar o acesso ao conhecimento; rejeitar essa premissa significa privar os estudantes mais vulneráveis da oportunidade de adquirir um "conhecimento poderoso".

Saviani (2009a) e Evangelista (2013) também advertem que a internacionalização das políticas educacionais tem se materializado na adaptação dos sistemas nacionais às exigências do mercado global, por meio de diretrizes propostas por organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas instituições atuam através de conferências internacionais e produção de documentos que orientam reformas nacionais, como diretrizes, programas e projetos de lei, processo que também impacta diretamente os municípios brasileiros.

Esse processo de internacionalização afeta o contexto educacional de São Luís/Maranhão, onde a estrutura e a gestão da rede pública municipal de ensino estão inseridas nesse cenário mais amplo de regulação internacional. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) é responsável pela implementação dessas diretrizes no município, ajustando suas políticas às determinações nacionais, que, por sua vez, são influenciadas por essa agenda globalmente estruturada.

Assim, a organização do ensino municipal não pode ser compreendida de forma isolada, pois reflete as diretrizes e regulações estabelecidas em níveis nacional e internacional. Isso demonstra como a internacionalização das políticas educacionais afeta concretamente o funcionamento da educação pública ludovicense, influenciando desde a formulação curricular até os programas de formação docente e financiamento educacional.

Para compreender melhor a estrutura e a gestão do sistema educacional ludovicense, é necessário analisar o contexto institucional em que ele se insere. Segundo dados do site da Semed de São Luís/Maranhão, a rede pública municipal de ensino é gerida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que se apresenta em seu portal eletrônico¹² da seguinte forma:

Inicialmente, por volta da década de 1910, a Secretaria Municipal de Educação, possuía o nome de "Instrução Pública Municipal". Ao longo dos anos, a secretaria obteve as seguintes denominações sucessivamente: "Departamento de Educação", "Secretaria de Educação e Ação Comunitária", "Secretaria de Educação e Cultura" e por fim, com o desligamento entre educação e cultura, passou a se chamar "Secretaria Municipal de Educação (Semed)". A Secretaria foi instituída nos termos da Lei nº 1.847 de 10 de janeiro de 1996. Após ocupar diversos prédios da região central de São Luís, a Secretaria Municipal de Educação fixou sede à Avenida Marechal Castelo Branco, quadra 14, lote 14, nº 250, edifício Trade Center, São Francisco, no ano de 2015. A Semed é um órgão público responsável pela viabilização da educação nos níveis infantil e fundamental e nas modalidades de educação especial (voltada para pessoas com deficiência), e de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. É responsável pela gestão das

¹²Portal eletrônico da Semed/São Luís-MA.

<https://www.saoluis.ma.gov.br/portal/secretarias/23/secretaria-municipal-de-educacao---semed/>
Acesso em 07/04/2025.

políticas públicas voltadas para a área da Educação do município de São Luís e por organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. Atualmente, a Semed possui sob a gestão 12 edifícios administrativos, 215 Unidades de Educação Básica e aproximadamente 43 anexos de escolas, segundo a Assessoria Técnica de Engenharia Civil e Arquitetura da Semed. Também estão sob a administração do referido órgão público mais de oito mil profissionais do Magistério e aproximadamente 94 mil alunos, segundo o Recursos Humanos da Semed (SEMED/ São Luís)

Dentro desse panorama organizacional, as escolas da rede municipal de ensino de São Luís estão estruturadas de maneira a facilitar a gestão administrativa e pedagógica. As unidades educacionais são organizadas em núcleos escolares¹³, uma estratégia que visa otimizar a coordenação entre as escolas situadas próximas geograficamente. Esse modelo busca promover a integração de recursos e práticas educativas, o que, por sua vez, contribui para o aprimoramento da qualidade do ensino e para a maior eficiência dos serviços educacionais prestados à comunidade.

Os núcleos escolares são estruturas organizacionais dentro da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/Maranhão que agrupam um conjunto de escolas localizadas em determinada região geográfica. Eles funcionam como unidades de gestão, permitindo um acompanhamento mais próximo das necessidades das escolas e facilitando a implementação de políticas educacionais.

Segundo o documento Orientações para o acompanhamento pedagógico da rede municipal de ensino de São Luís (São Luís/MA, 2019b) os núcleos escolares, por meio dos Diretores de Núcleo e Técnicos de Acompanhamento têm como principais funções: a) Apoio pedagógico (acompanhamento e formação continuada para professores); b) Gestão administrativa (suporte na administração escolar, garantindo o cumprimento das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação); c) Implementação de políticas educacionais (ajudam a executar programas educacionais, como o ensino em tempo integral e a formação de docentes); d) Monitoramento e avaliação (acompanham indicadores educacionais, taxas de evasão, matrícula e qualidade do ensino).

Ainda de acordo com esse documento (São Luís/MA, 2019b, p. 6, grifo nosso),

As unidades de educação básica da rede de ensino, considerando que esta é organizada em 07 (sete) núcleos, a saber: **Anil, Centro, Cidade Operária, Coroadinho, Itaqui-Bacanga, Turu-Bequimão e Rural**. Importante destacar

¹³ Na portal transparência ou nos documentos analisados sobre o contexto histórico da SEMED de São Luís, não encontramos referência a origem da alocação das escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís, por núcleos escolares.

que a responsabilidade das ações do acompanhamento devem assumir um caráter contínuo, tendo em vista que a interrupção dessas ações comprometem, sobremaneira, o processo.

Nesse sentido, embora o planejamento indique a necessidade de um acompanhamento contínuo e sistemático das ações nas unidades escolares, a realidade concreta dos espaços educativos revela desafios significativos que dificultam a efetivação dessas diretrizes. A análise das condições estruturais, desafios e potencialidades da rede pública municipal de ensino de São Luís, à luz do método dialético, evidencia uma realidade marcada por contradições que influenciam diretamente o processo educacional.

O Relatório de Gestão (São Luís/MA, 2020c, p. 27) indica que, entre 2019 e 2022, cerca de 80% das 268 escolas municipais enfrentaram problemas graves de infraestrutura, como infiltrações, goteiras, salas de aula com ventilação inadequada e iluminação insuficiente — condições agravadas durante a pandemia de Covid-19. Entre essas unidades estão as sete escolas que compõem o campo desta pesquisa. O documento também registra banheiros em más condições de uso e mobiliário deteriorado, fatores que comprometem diretamente a qualidade do ambiente escolar e, por consequência, das práticas pedagógicas nele desenvolvidas.

A precariedade das instalações físicas é agravada pela falta de recursos pedagógicos e pela carência de professores, resultando em turmas superlotadas e comprometimento do processo de ensino-aprendizagem. Essas condições refletem a contradição entre o direito constitucional à educação de qualidade e a realidade enfrentada por alunos e educadores previsto na a LDB (Brasil, 1996) regulamenta os princípios constitucionais e também afirma que a educação deve ter qualidade social, com base nos direitos humanos e nas exigências do mundo do trabalho., a exemplo do Art. 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IX – garantia do padrão de qualidade; I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

A escola, compreendida pela Pedagogia Histórico-Crítica como forma social mais desenvolvida da educação, constitui um espaço de disputa e de potencial emancipação, especialmente para os professores alfabetizadores que lutam por melhores condições formativas e pelo direito de alfabetizar todas as crianças com qualidade. Essa perspectiva, ao reconhecer a determinação histórica da escola pelas contradições sociais, permite vislumbrá-la não apenas como aparelho de reprodução

do capital, mas como lugar de resistência e transformação, na medida em que os sujeitos nela envolvidos desenvolvem consciência crítica de sua inserção no mundo.

Nessa direção, compreende-se que a formação continuada, quando orientada pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e desenvolvida de forma coletiva, pode constituir um importante instrumento para o desenvolvimento profissional e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Entretanto, não se trata de concebê-la como solução única ou definitiva para os desafios educacionais, mas como uma mediação entre as condições concretas do trabalho docente e as possibilidades de transformação presentes na prática pedagógica.

Isso ocorre porque tal formação parte da prática social concreta dos docentes, problematiza suas contradições, instrumentaliza-os com o conhecimento sistematizado e culmina em uma práxis pedagógica mais consciente e transformadora. Assim, os professores deixam de ser meros executores de políticas fragmentadas e passam a atuar como intelectuais orgânicos comprometidos com a elevação do nível cultural das classes trabalhadoras e com a construção de uma escola pública verdadeiramente democrática e emancipadora.

É com base nesse entendimento crítico e emancipador da formação docente que se delinea o percurso empírico desta pesquisa. Diante do exposto sobre os espaços escolares da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís, Maranhão, esta investigação tem como lócus sete escolas, uma por núcleo, respeitando a organização geográfica definida pela referida Secretaria. A seleção dessas unidades escolares considerou dois critérios principais: a oferta de formações continuadas entre os anos de 2019 e 2023 e a presença de Coordenadores Pedagógicos ou Professores Suporte Pedagógicos (PSPs), profissionais responsáveis pela execução das formações no âmbito escolar.

Para assegurar o compromisso ético de sigilo e confidencialidade que orienta esta pesquisa, as escolas participantes foram identificadas por letras do alfabeto (A, B, C, D, E, F e G), associadas ao núcleo territorial da rede municipal ao qual pertencem. Essa escolha metodológica, em conformidade com a Autorização de Pesquisa nº 0992571/2025 - SEMED (ANEXO B), busca preservar a identidade das instituições e dos sujeitos envolvidos, garantindo a integridade dos dados e a credibilidade científica do estudo. Assim, a adoção dessa codificação não se restringe a um procedimento técnico, mas expressa um posicionamento ético diante do campo,

reconhecendo a singularidade de cada escola e, simultaneamente, protegendo-a no interior da narrativa investigativa.

Com base nesses critérios, foram incluídas apenas as escolas que, no período delimitado, atendiam turmas de alfabetização do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, priorizando o trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores. Dessa forma, compõem o campo empírico da pesquisa as seguintes instituições: Escola A – Núcleo Anil, localizada em um dos bairros históricos da cidade; Escola B – Núcleo Centro; Escola C – Núcleo Cidade Operária; Escola D – Núcleo Coroadinho; Escola E – Núcleo Itaquí-Bacanga; Escola F – Núcleo Rural; e Escola G – Núcleo Turu-Bequimão. A delimitação do campo, organizada a partir da divisão geográfica da SEMED e dos critérios de participação nas formações continuadas, permite apreender a diversidade e a complexidade que caracterizam os espaços escolares da rede pública municipal de São Luís, revelando múltiplas formas de ser e fazer a alfabetização nos diferentes contextos da cidade.

Num contexto de disputa ideológica e de profundas desigualdades sociais, a escola pública exerce um papel duplo: por um lado, como aparelho de Estado que reproduz relações hegemônicas de produção e de sentido; por outro, como espaço de possibilidade de resistência e contracultura. A partir de uma perspectiva marxista, interessa-nos analisar como a cultura organizacional dessas instituições é tensionada: o que está formalmente instituído (normas, currículos, diretrizes municipais/estaduais) e o que é produzido cotidianamente pelos sujeitos (professores, gestores, comunidade), ou seja, a constituição da escola como “instituinte”.

No exame desse duplo nível, a análise deve contemplar como as condições materiais (infraestrutura, recursos, financiamento, carga de trabalho) e simbólicas (ideologia, saberes dominantes, relações de poder) influenciam o modo de conceber a prática docente, o trabalho pedagógico e a ação do coletivo.

A análise da cultura escolar requer a compreensão de sua natureza dialética, pois nela coexistem forças institucionais e práticas sociais que, ao mesmo tempo em que se reproduzem, também se transformam. Para distinguir e articular esses dois níveis, o instituído e o instituinte, é preciso compreender a escola como espaço de contradição, em que normas, diretrizes e estruturas formais se entrelaçam com as ações, resistências e criações cotidianas dos sujeitos que a compõem.

O nível instituído refere-se à dimensão formal, normativa e regulada da cultura escolar. É nesse plano que se manifestam as políticas públicas, os marcos legais e

as diretrizes curriculares municipais, estaduais e nacionais, que orientam a organização do trabalho pedagógico e administrativo. As normas internas da escola, expressas em regimentos, planejamentos e metas de desempenho, como as relacionadas ao IDEB e a outras formas de controle externo, materializam essa dimensão institucional, estabelecendo parâmetros de funcionamento e critérios de avaliação. Além disso, a estrutura administrativa, composta por direção, coordenação pedagógica e corpo docente, organiza-se de maneira hierárquica, definindo tarefas, horários, cargas horárias e responsabilidades que visam assegurar a ordem e a continuidade das práticas escolares.

Nessa esfera, também se situam as condições materiais e financeiras que sustentam a escola: a disponibilidade de recursos físicos, didáticos e tecnológicos, os investimentos em infraestrutura e a manutenção cotidiana do espaço. Contudo, essas condições raramente são neutras; refletem a lógica de distribuição desigual de recursos, típica das relações de produção capitalistas, que hierarquizam escolas e territórios. Somam-se a isso as pressões externas, oriundas de avaliações, fiscalizações, rankings e premiações, que reforçam uma cultura meritocrática, voltada ao desempenho mensurável e à comparação entre instituições, impondo um modelo de qualidade baseado em resultados quantificáveis.

Em contraposição e, ao mesmo tempo, em diálogo com esse plano formal, emerge o nível instituinte, que expressa as práticas concretas, os sentidos produzidos e a agência local dos sujeitos escolares. Trata-se do espaço onde a escola se reinventa cotidianamente, mediando as determinações externas e a realidade concreta do trabalho docente. No discurso dos professores, nas formas de organização da rotina e nas estratégias de enfrentamento das limitações materiais, encontram-se marcas dessa dimensão instituinte. São exemplos disso as concepções de ensino que resistem ou reinterpretam as normas, as adaptações criativas das diretrizes curriculares às condições reais das turmas e os atalhos pedagógicos que escapam ao formal, mas garantem o funcionamento cotidiano da escola.

As relações de poder internas também revelam esse movimento instituinte: nelas se configuram tensões entre direção e docentes, entre professores mais experientes e os recém-chegados, ou mesmo entre diferentes segmentos escolares. Essas interações geram dinâmicas de cooperação e conflito, nas quais se redefinem constantemente as práticas e os significados do trabalho educativo. Além disso, a cultura instituinte é atravessada por pressões simbólicas e subjetivas, como

expectativas, valores, afetos e a própria moral docente, que influenciam o modo como cada sujeito percebe e vivencia o processo educativo.

Assim, a cultura escolar deve ser compreendida como totalidade contraditória: o instituído e o instituinte não se opõem de maneira excludente, mas se produzem mutuamente em um movimento dialético. Enquanto o instituído representa a tentativa de fixar regras, padronizar práticas e assegurar a continuidade do sistema, o instituinte expressa a força criadora e transformadora dos sujeitos que, em suas ações concretas, reinterpreta, contestam e reconfiguram as normas. Nessa perspectiva, compreender a escola é compreender também as formas pelas quais ela reproduz e, simultaneamente, resiste à lógica de dominação, constituindo-se como espaço de disputa simbólica, política e ideológica no interior da sociedade capitalista.

Em uma leitura marxista, é importante sublinhar que o aparato educacional estatal tende a reproduzir a divisão de classes e a ideologia dominante. As normas institucionais escolares funcionam como mecanismos de disciplinarização dos sujeitos (professores e alunos), vinculando-os a exigências de produtividade, eficiência e competitividade.

Também, os recursos (ou a escassez deles) são regulados institucionalmente: orçamentos de alimentação, manutenção, reforma, mobiliário, tecnologia. Em muitos casos, essas decisões são tomadas fora do chão da escola (secretaria, governo municipal), o que limita o poder local de resistência.

No nível cotidiano, os professores não são mero suporte passivo das normas: eles mediam, adaptam, resistem ou ressignificam. Isso é o que podemos chamar de cultura instituinte. É justamente nesse espaço que emergem as falas dos professores, os documentos locais (atendimentos, relatórios internos, atas de reunião) e os modos indiretos de orientar a prática.

Por exemplo: um professor pode reinterpretar metas de IDEB não como meta impositiva, mas como balizas para garantir uma boa articulação curricular, esforçando-se para promover atividades críticas nos intervalos dessa lógica quantitativa. Ou buscar parcerias com a comunidade, usar metodologias alternativas que escapem da padronização, ainda que não previstas no regulamento. Essa “produção local de sentido” constitui a cultura instituinte.

Nesse movimento, ocorrerão tensões: entre aquilo que “deveria ser” (a norma) e aquilo que “se pode fazer” (o campo real de trabalho). As falas dos professores revelam contradições.

Assim, a cultura instituinte expressa-se, e pode ser detectada, nas falas dos professores nas entrevistas: nos modos como eles descrevem seus dilemas, suas justificativas para escolher determinados recursos, suas estratégias de contorno ou de adaptação.

A seguir, detalhamos elementos contextuais das escolas que compõem o campo de pesquisa. As instituições selecionadas refletem realidades distintas, urbanas, rurais, centrais e periféricas, que, embora geograficamente e socialmente diversas, se entrelaçam por meio de desafios comuns à alfabetização e à formação docente. Ao mapear esses territórios educativos, esta pesquisa não apenas resguarda o compromisso ético com o sigilo institucional, mas também evidencia a importância de considerar as especificidades locais na análise das políticas públicas, das práticas pedagógicas e das condições concretas em que se materializa o trabalho dos professores alfabetizadores, permitindo uma compreensão mais ampla das estratégias, limitações e potencialidades presentes em diferentes contextos educacionais.

5.1 A escola como instituição, aparelho e estrutura: fundamentos marxistas para a análise

As escolas que compõem o campo desta pesquisa situam-se em diferentes núcleos de São Luís (MA), abrangendo realidades urbanas centrais, periféricas e rurais, ofertando modalidades diversas de ensino, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mas que escola é essa? De que escola estamos falando?

Essas perguntas, abrem um caminho fecundo para compreender que a escola não é uma instância neutra, nem um espaço homogêneo que se repete em diferentes territórios. Pelo contrário, como afirma Saes (2012, p. 31) “a escola é, de fato, uma instituição, e essa é a camada mais aparente da realidade escolar. Além disso, é um aparelho e uma estrutura subjacente integrada à estrutura social global”, portanto, a escola deve ser compreendida em três camadas articuladas e contraditórias: instituição, aparelho e estrutura.

Essa distinção é central para que se compreenda a complexidade da prática educativa. Como instituição, a escola opera formalmente por meio de regimentos, normas e currículos prescritos, que organizam as atividades pedagógicas; Como

aparelho, ela materializa e faz circular ideologias, notadamente as ideologias de classe, por meio das práticas escolares, da organização do trabalho e da formação de subjetividades; Como estrutura, ela expressa os valores e contradições do modo de produção capitalista, reproduzindo desigualdades materiais e simbólicas que perpassam toda a sociedade.

Nessa perspectiva, a análise das escolas não pode se restringir a descrições empíricas ou institucionais, mas deve buscar compreender as determinações históricas e estruturais que moldam o cotidiano escolar e a formação docente.

Segundo Althusser (1989), a escola constitui o aparelho ideológico de Estado (AIE) mais eficaz do capitalismo, pois nela se produzem e reproduzem as condições ideológicas necessárias à manutenção das relações de produção. A função da escola, portanto, não se limita à transmissão de saberes, mas à produção de sujeitos adaptados à ordem social vigente.

Contudo, essa reprodução nunca é total. Como lembra Pelissari (2025, p. 16), o marxismo estrutural não reduz a escola a um mecanismo mecânico de dominação; ele reconhece a existência de contradições internas, nas quais emergem práticas e discursos que tensionam a hegemonia dominante. Assim, cada escola deve ser lida como expressão singular de uma totalidade contraditória. Sua infraestrutura, o perfil de seu corpo docente, as políticas formativas que a atravessam e as condições sociais do território em que se insere revelam as tensões entre a função reprodutiva e o potencial transformador da educação.

À luz do Materialismo Histórico-Dialético, compreende-se que as diferenças entre as escolas, urbanas, periféricas ou rurais, não são meramente circunstanciais, mas expressam as contradições estruturais do capitalismo brasileiro, que se manifestam nas condições concretas de trabalho, na desigualdade de acesso a recursos e na forma como as políticas educacionais padronizadas incidem de modo desigual sobre cada realidade.

Como sintetiza Saes (2012, p. 286), “os aparelhos só aparentemente obedecem aos objetivos proclamados pelas regras institucionais; na realidade, orientam-se por objetivos ditados por uma estrutura subjacente”. Essa estrutura subjacente, no caso da escola capitalista, é determinada pela lógica da produtividade, da meritocracia e das avaliações externas, elementos que se apresentam como neutros, mas reproduzem a desigualdade entre classes e territórios.

Portanto, compreender “que escola é essa” implica articular a dimensão empírica (as escolas concretas) à dimensão teórica (as determinações estruturais), reconhecendo que o cotidiano das professoras alfabetizadoras é atravessado por contradições que vão muito além da sala de aula: são contradições do próprio modo de produção, que se expressam nas políticas, nas formações continuadas, nas condições de trabalho e nas expectativas sociais sobre o ato de alfabetizar.

A partir da fundamentação teórica apresentada, compreende-se que cada escola, embora inserida na mesma rede municipal de ensino e submetida às mesmas diretrizes curriculares e avaliações externas, expressa de maneira singular as contradições estruturais do modo de produção capitalista. Como propõe Saes (2012, p. 288), “a escola, como subestrutura integrada à estrutura social global, deve ser analisada a partir da presença dessa estrutura social na estrutura do sistema escolar”. Assim, observar cada unidade escolar significa revelar como o Estado, por meio do aparelho escolar, materializa e distribui desigualmente as condições de trabalho e de formação docente, mantendo, sob a aparência de homogeneidade institucional, uma profunda desigualdade estrutural.

A Escola A, situada no Núcleo Anil, é uma unidade urbana da rede municipal que oferece Ensino Fundamental (inicial e final) e EJA. Embora disponha de espaços básicos, enfrenta precariedades significativas: banheiros e bebedouros danificados, infiltrações e quadro docente incompleto. Entre as exigências de qualidade pedagógica e as limitações materiais, instala-se uma tensão que atravessa o cotidiano escolar e impacta diretamente os processos de alfabetização. Como expressa a Professora 1: “As formações muitas vezes não dialogavam com a realidade da escola em que trabalho, que enfrenta ausência de recursos didáticos e um contexto social vulnerável.” Complementando, a Professora 2 observa: “Houve tentativas de discutir práticas mais interativas, mas faltava articulação com a realidade concreta dos alunos.”

Essas falas são reveladoras. À luz do Materialismo Histórico-Dialético, o que se manifesta aqui é a contradição entre a aparência institucional de igualdade, todas as escolas seguem o mesmo currículo, as mesmas políticas e a desigualdade estrutural real. Como lembra Althusser (1989), o aparelho escolar produz a ideologia da igualdade formal, necessária à reprodução das relações de produção, ocultando as condições materiais concretas que diferenciam o acesso ao conhecimento. “A

escola ensina não apenas saberes, mas a submissão à ordem existente, inculcando a ideologia dominante como se fosse neutra.” (Althusser, 1989, p. 128)

A Escola A expressa essa contradição de modo evidente: submetida a avaliações externas e metas padronizadas, ela precisa “performar” qualidade sem possuir as condições objetivas para tal. As falas docentes revelam, portanto, não apenas que “falta estrutura”, mas que a estrutura ausente é o próprio efeito da forma de reprodução desigual do capital. Conforme Pelissari (2025, p. 15), “a escola capitalista deve ser analisada como aparelho que produz efeitos estruturais: ela reflete e reproduz, mas também resiste”. Assim, mesmo diante da precarização, as professoras evidenciam práticas de resistência, ao questionarem formações tecnicistas e reivindicarem diálogo com a realidade concreta, elas tensionam o caráter ideológico da política formativa e abrem fissuras possíveis de transformação.

A Escola B, localizada no Núcleo Centro, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e organiza seu trabalho em torno da alfabetização, leitura e escrita. Apesar de apresentar infraestrutura suficiente e equipe pedagógica atuante, carece de transparência nos indicadores de qualidade, dificultando uma leitura crítica dos resultados. As professoras percebem a formação continuada como espaço mais burocrático do que reflexivo. A Professora 3 afirma: “O foco era muito nos documentos oficiais, mas pouco se discutia sobre como transformar aquilo em prática diante da escassez de tempo e recursos.” E a Professora 4 complementa: “Foi mais uma cobrança de metas do que um momento de reflexão pedagógica.”

Aqui, a contradição manifesta-se sob outra forma: não é a falta de infraestrutura material que limita o trabalho docente, mas a presença ideológica de uma racionalidade gerencial, que transforma a formação em dispositivo de controle. A lógica das metas e da produtividade, típica do neoliberalismo, traduz-se no cotidiano escolar como uma forma de interpelação ideológica, no sentido althusseriano: o sujeito-professor é chamado (“interpelado”) a reconhecer-se como agente eficiente, cumpridor de indicadores, e não como trabalhador intelectual inserido em um processo coletivo de transformação.

Segundo Pelissari (2025, p. 16), a interpelação neoliberal redefine o papel da escola: “A ideologia gerencial, ao exigir eficiência e mensuração de resultados, converte o trabalho pedagógico em trabalho produtivo, isto é, em força de trabalho a serviço da racionalidade do capital.” Assim, a Escola B, mesmo dotada de condições materiais adequadas, expressa o predomínio da estrutura ideológica sobre a prática

educativa. As professoras tornam-se executoras de políticas e não mediadoras do conhecimento, uma forma de alienação do trabalho docente, que Saes (2012, p. 287) identifica como típica das escolas capitalistas: “O aparelho escolar organiza práticas que, ao se orientarem por valores estruturais da classe dominante, conferem às ações docentes um caráter prescritivo e hierarquizado.” Essa alienação, contudo, não é completa: as críticas das professoras indicam consciência das contradições e, portanto, possibilidade de resistência. A denúncia da burocratização da formação e da ausência de reflexão pedagógica já constitui um gesto de ruptura com a ideologia dominante.

Na Escola C, situada no Núcleo Cidade Operária, a estrutura física é mais diversificada, biblioteca, laboratórios, quadra coberta, refeitório e salas adaptadas ao AEE. Entretanto, a formação continuada das professoras mantém caráter tecnicista e prescritivo. A Professora 5 relata: “A formação seguiu uma linha tecnicista, com foco em protocolos e metas. Foi tudo muito operacional.” A partir da leitura marxista, observa-se aqui uma forma sofisticada de reprodução ideológica: mesmo em escolas materialmente bem equipadas, o conteúdo das formações continua subordinado à lógica do capital, priorizando a eficácia técnica em detrimento da reflexão crítica.

Como propõe Saes (2012, p. 286), os aparelhos escolares “traduzem os valores da estrutura dominante” e, por isso, podem parecer democráticos, mas “hierarquizam e classificam os sujeitos”. A infraestrutura moderna da Escola C não elimina as contradições, antes, as redefine em outro patamar: o discurso de inovação pedagógica e tecnologia mascara o controle ideológico da prática docente.

O tecnicismo aqui não é ausência de recursos, mas ausência de sentido político na formação. O uso da tecnologia e dos protocolos é dissociado da mediação crítica, o que gera alienação. Como lembra Althusser (1989), a escola “funciona por meio de práticas materiais que produzem sujeitos ideológicos”, e essas práticas se sofisticam conforme o desenvolvimento das forças produtivas. Assim, a Escola C evidencia a contradição entre avanço material e retração formativa: a melhoria estrutural não garante emancipação, porque a ideologia tecnicista mantém a separação entre teoria e prática, essência da alienação no trabalho educativo.

O conjunto das escolas analisadas até aqui já evidencia que o aparelho escolar, sob a forma de instituição pública municipal, não atua de modo uniforme, mas segundo contradições estruturais que reproduzem as desigualdades materiais e simbólicas do modo de produção capitalista. Como sustenta Pelissari (2025, p. 14), a escola é

expressão de uma totalidade contraditória: “não existe ‘a escola’ em abstrato, mas escolas concretas que refletem as condições de classe, as mediações ideológicas e as determinações históricas do Estado burguês”. Nessa perspectiva, as escolas a seguir evidenciam de forma ainda mais clara a presença das contradições entre a ideologia da homogeneidade institucional e a realidade desigual da estrutura social.

A Escola D, localizada no Núcleo Coroadinho, possui instalações adequadas e desenvolve projetos interdisciplinares e comunitários. No entanto, enfrenta dificuldades na manutenção tecnológica e atualização de recursos didáticos. As Professoras 6 e 7 indicam, respectivamente, que as formações “têm abordagem engessada, voltada à execução de tarefas, sem consideração com a realidade de cada turma” e que “as condições sociais dos alunos não eram consideradas.”

Aqui, o discurso institucional de inovação pedagógica convive com a prática burocratizada e descontextualizada. A crítica das docentes mostra que a formação continuada, enquanto política estatal, atua como mecanismo de controle e padronização, reduzindo o trabalho docente a mera execução de tarefas. Segundo Saes (2012, p. 286), “os aparelhos escolares obedecem, em aparência, às regras institucionais, mas traduzem em suas práticas os valores estruturais da classe dominante”. Na Escola D, essa contradição se explicita: os projetos comunitários e interdisciplinares surgem como tentativas locais de resistência, mas o formato formativo imposto pelo Estado reproduz o modelo gerencial de avaliação e produtividade. Em termos marxistas, o que está em jogo é a luta entre duas racionalidades: [1] a racionalidade institucional, que prescreve metas, protocolos e tarefas; [2] e a racionalidade crítica, que emerge das práticas docentes enraizadas na realidade concreta dos alunos. O predomínio da primeira expressa o processo de alienação do trabalho docente, no qual o professor é expropriado de seu tempo, de sua autonomia e de sua capacidade de pensar sua prática a partir do contexto histórico e social em que atua.

A Escola E, uma das maiores da rede municipal, situa-se no Núcleo Itaqui-Bacanga e dispõe de boa infraestrutura, mas carece de especialistas para discussão sobre processos alfabetizadores. A Professora 8 sintetiza: “Parecia mais uma empresa cobrando meta do que formação.” Essa fala é emblemática da penetração da ideologia neoliberal no interior da escola pública. Conforme Althusser (1989), a função do aparelho escolar é formar sujeitos aptos a reproduzir a ideologia dominante; no contexto atual, essa ideologia assume a forma do discurso empresarial e gerencial,

que valoriza resultados mensuráveis em detrimento do processo humano da aprendizagem.

Pelissari (2025, p. 16) aprofunda essa leitura ao afirmar que o neoliberalismo, enquanto forma contemporânea do capitalismo, redefine o sujeito educacional como “empreendedor de si mesmo”, deslocando o sentido da formação de um processo social e coletivo para uma tarefa individual e competitiva. Assim, a Escola E expressa a transformação do espaço educativo em empresa pedagógica, na qual as professoras são interpeladas como operárias de um sistema produtivo de resultados e a alfabetização é tratada como mercadoria simbólica. Essa lógica, embora travestida de discurso de eficiência, nega o caráter ontológico do trabalho educativo, que, como lembra Marx (2008), é atividade criadora e humana. A alienação docente se manifesta quando a professora não se reconhece no produto de seu trabalho, quando alfabetizar se converte em “cumprir metas”. Contudo, a própria crítica das docentes contém o germe da resistência: ao nomearem a contradição, elas explicitam o conflito entre a ideologia do desempenho e a prática humana da educação.

A Escola F, localizada no Núcleo Rural, enfrenta desafios de acesso, infraestrutura precária e carência de formações continuadas. A Professora 9 afirma: “As formações raramente chegavam às escolas da zona rural. Falava-se de tecnologia, mas não temos internet regular.” E a Professora 10 complementa: “A maior parte das formações ignorava as dificuldades de acesso, transporte e infraestrutura.” As falas das docentes explicitam a contradição estrutural entre o universal e o particular: as políticas formativas são concebidas como universais, mas implementadas de forma desigual.

Segundo Saes (2012, p. 288), “a análise científica da escola deve detectar a presença da estrutura social global no sistema escolar”, e aqui se revela a presença da estrutura desigual do capitalismo brasileiro, urbano, excludente e centralizador, nas escolas rurais. O que se denomina “ausência de políticas” é, na verdade, uma forma de presença estrutural da desigualdade. As escolas rurais são mantidas em estado de carência não por acidente, mas como expressão de uma lógica que concentra recursos onde há maior visibilidade social e política. Essa desigualdade, portanto, não é periférica, mas constitutiva da estrutura educacional capitalista, que naturaliza a exclusão sob o discurso da universalidade. Pelissari (2025, p. 17) observa que “a estrutura capitalista cria efeitos de desigualdade e produz sua própria ideologia de igualdade formal, convertendo a carência em destino”. As professoras da zona rural,

ao denunciarem a ausência de infraestrutura e formação, revelam o caráter político da luta pela educação: resistem não apenas por melhores condições, mas pela visibilidade de suas realidades concretas, uma resistência que é, em si, forma de práxis transformadora.

A Escola G, situada no Núcleo Turu/Bequimão, apresenta estrutura moderada e forte engajamento comunitário, mas enfrenta limitações na formação docente. As Professoras 11 e 12 observam: “Formações orientadas por competências da BNCC, com foco em habilidades. Tudo muito fragmentado.” “Parece que alfabetizar virou preencher formulários de habilidades.” Essas falas sintetizam o que Althusser (1989) denominaria forma atual da interpelação ideológica: o sujeito docente é constituído por meio de práticas que naturalizam a fragmentação do conhecimento e a mensuração das aprendizagens.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2017) ao enfatizar competências e habilidades mensuráveis, insere-se no processo histórico de tecnificação do trabalho pedagógico, subordinando a educação à lógica produtivista do capital. Saes (2012) já advertia que o aparelho escolar “hierarquiza e classifica os sujeitos”, e o discurso das competências atua exatamente nesse sentido: cria hierarquias sutis entre professores, escolas e estudantes, sustentadas por indicadores quantitativos que substituem a reflexão crítica pelo cumprimento de protocolos. A alienação aqui é simbólica: alfabetizar se converte em preencher formulários, e o sentido político e social da leitura e da escrita é esvaziado. Porém, como ensina Pelissari (2025), a contradição é também terreno de luta. A consciência docente, ao nomear a fragmentação, já constitui um movimento antiestrutural, uma forma de resistência dentro do próprio aparelho ideológico do Estado.

A análise conjunta das escolas A a G permite compreender que, embora todas estejam submetidas às mesmas normas institucionais, avaliações externas e orientações curriculares, elas não são as mesmas escolas. Cada uma é expressão concreta de um modo particular de articulação entre estrutura social, condições materiais e práticas docentes, revelando, em diferentes graus, a presença das contradições estruturais do capitalismo brasileiro.

Á luz do Materialismo Histórico-Dialético, a escola deve ser compreendida como totalidade contraditória, e não como unidade homogênea. Saes (2012, p. 283) lembra que a escola é “instituição, aparelho e estrutura”, e por isso deve ser analisada “a partir da presença da estrutura social global no interior de seu funcionamento”.

Assim, cada escola expressa, de maneira singular, as determinações da estrutura social, as mediações ideológicas do Estado e as práticas concretas dos sujeitos que a compõem.

Do ponto de vista estrutural, observa-se que as políticas educacionais padronizadas, sobretudo aquelas orientadas por avaliações externas e currículos unificados, funcionam como mecanismos de homogeneização institucional, ocultando as desigualdades concretas entre territórios, escolas e sujeitos.

A aparência de igualdade formal, denunciada por Althusser (1989), é o instrumento ideológico pelo qual o Estado mantém a reprodução das relações de produção no campo educacional: “A escola ensina as regras da ideologia dominante, fazendo-as parecer universais e naturais, ao mesmo tempo em que oculta as condições materiais que as produzem.” (Althusser, 1989, p. 131)

As falas das professoras alfabetizadoras desvelam precisamente essa contradição: sob o discurso da formação continuada e da qualidade, o que se impõe é uma racionalidade tecnicista, produtivista e gerencial, que reduz o trabalho docente à execução de tarefas e à busca por resultados mensuráveis.

Contudo, o mesmo espaço em que se materializa a reprodução é também o espaço em que emergem possibilidades de resistência. O Materialismo Histórico-Dialético permite compreender que toda estrutura é dinâmica e contraditória, nela coexistem forças de conservação e de transformação. As críticas e reflexões das professoras, ao denunciarem a precarização, a burocratização e a fragmentação das formações, constituem práticas de consciência e, portanto, germes de práxis transformadora.

Para Marx (2008), o trabalho é a atividade pela qual o ser humano se reconhece como criador e transforma o mundo ao transformar-se a si mesmo. No caso das alfabetizadoras, o trabalho pedagógico, quando compreendido como práxis, transcende o cumprimento de metas e protocolos, tornando-se ato criador, histórico e político. Essa dimensão ontológica do trabalho educativo é retomada por Saviani (2021c), ao afirmar que a formação docente emancipadora deve articular conhecimento sistematizado e prática social, superando o caráter técnico e instrumental das políticas formativas.

Assim, a formação continuada das professoras alfabetizadoras, para se constituir em prática emancipatória, deve ultrapassar a lógica da adaptação e da eficiência e assumir-se como espaço de mediação entre teoria e prática, de reflexão

sobre as condições concretas do trabalho docente e de construção coletiva de conhecimento.

À luz do MHD, as contradições observadas, entre infraestrutura e precarização, entre discurso de qualidade e carência de formação, entre universalidade normativa e desigualdade concreta, não são acidentais, mas expressões da própria lógica do capital. O Estado, ao mesmo tempo em que promete universalizar o acesso à educação, mantém a estrutura escolar submetida à racionalidade produtiva, que converte o professor em executor e o aluno em indicador. Nessa lógica, a alfabetização perde seu caráter social e emancipador, tornando-se instrumento de avaliação e controle.

Mas é precisamente nas brechas dessa contradição que se faz possível o movimento histórico da superação. As falas das professoras alfabetizadoras revelam não apenas carências e dificuldades, mas formas de consciência e resistência, que desafiam a ordem instituída. Ao exigir que as formações dialoguem com a realidade, ao reivindicar condições materiais adequadas, ao denunciar a fragmentação curricular, as docentes afirmam o caráter político de sua prática e o direito de participar da construção de um projeto educativo realmente emancipador.

Como propõe Saviani (2021c), a emancipação na educação exige compreender a escola não como espaço neutro, mas como campo de disputa: “O trabalho educativo é sempre um trabalho político, porque implica a disputa entre concepções de mundo e de homem. Por isso, a formação docente deve ser formação para a práxis.” (Saviani, 2021c, p. 44)

Nessa perspectiva, a alfabetização se afirma como ato político, e a formação docente, como processo de luta e construção. A luta contra as formas alienantes do trabalho pedagógico é, ao mesmo tempo, luta pela humanização da escola, pela superação da desigualdade e pela afirmação da educação como prática de liberdade.

Em síntese, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, a análise das escolas pesquisadas revela que: [1] as diferenças entre as unidades não se limitam à infraestrutura, mas expressam a reprodução desigual da estrutura social; [2] a formação docente, quando reduzida à dimensão técnica, reforça a alienação do trabalho pedagógico; [3] e as práticas críticas e reflexivas das professoras constituem mediações concretas para a transformação social.

A superação dessas contradições requer políticas públicas que articulem formação, condições materiais e valorização do trabalho docente, mas também uma

concepção de escola que reconheça o professor como sujeito histórico e produtor de conhecimento. Somente assim será possível construir, nas brechas da estrutura, uma prática educativa verdadeiramente emancipadora, capaz de restituir ao ato de alfabetizar seu sentido humano, histórico e social.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: documentos e vozes que ecoam

[...] não são os dados empíricos, [...] que revelam a natureza de determinado fenômeno social. Por outro lado, também não é uma teoria, abstratamente formulada, que permite desvendar o sentido daqueles dados. O que permite fazer emergir a natureza do fenômeno é a **apreensão de como se articulam os dados empíricos com a essência** (também certamente histórica), ou seja, a articulação entre a teoria (aqui entendida como aqueles momentos gerais e universais, abstraídos do próprio processo real e não apenas formulados pela razão) e os dados fenomênicos. É esta articulação que permitirá a elaboração de um conceito científico. (Tonet 2002, p. 7, grifo nosso).

Tonet (2002) destaca um princípio fundamental da teoria Materialista Histórico-Dialética, a compreensão da realidade social que exige mais do que a observação direta dos dados empíricos ou a aplicação mecânica de teorias abstratas. É na articulação dialética entre os fenômenos concretos e a essência histórica que se revela a natureza dos processos sociais, permitindo a elaboração de conceitos científicos. Ao trazer esta reflexão para a análise da formação continuada dos professores alfabetizadores de crianças, buscamos superar uma leitura superficial dos documentos analisados, bem como das vozes que ecoam dos formadores de professores e dos professores alfabetizadores de crianças.

Trata-se, portanto, de apreender o fenômeno em sua totalidade, articulando os elementos concretos observados nas experiências vividas nas escolas às determinações mais profundas que as estruturam. Nesse movimento, buscamos estabelecer a articulação entre os dados empíricos e sua dimensão essencial, ou seja, entre o concreto observado e os referenciais teóricos que lhes conferem sentido. A reprodução ideal do movimento real do objeto investigado possibilita a apreensão de sua singularidade, tendo em vista a constituição de uma práxis social e profissional construída de maneira intencional, sistemática e orientada para finalidades específicas.

Assim, apresentamos a síntese do fenômeno da formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, a partir da apreensão dos sentidos produzidos no discurso dos documentos e dos docentes sobre a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (MA), no período de 2019 a 2023. Para tanto, analisamos os documentos e vozes das formadoras de professores da SEMED/ São Luís, bem como os eventos formativos, os pressupostos e as concepções teórico-metodológicas dessa formação à luz dos discursos docentes, bem

como suas implicações no desenvolvimento profissional docente e na prática pedagógica. O percurso investigativo, ancorado na Análise Dialógica do Discurso (ADD), permitiu compreender o fenômeno em consonância com o movimento contraditório e dinâmico das determinações históricas e sociais que o constituem.

Para melhor compreensão, esta seção está organizada em quatro subseções articuladas em: “Políticas de Formação Docente: documentos e vozes em análise”; “Materialidade dos eventos e processos formativos”; “Pressupostos e concepções teórico-metodológicas da formação continuada (2019 a 2023)”; “Implicações da formação continuada no desenvolvimento profissional docente”.

Iniciamos a análise pelas políticas de formação docente, examinando documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, como políticas institucionais, relatórios de gestão e registros de eventos formativos realizados entre 2019 e 2023. O exame desse material foi orientado pelas categorias analíticas do Materialismo Histórico-Dialético, totalidade, historicidade, contradição e movimento, permitindo compreender a orientação institucional dada ao processo formativo dos professores alfabetizadores e situando-o em um contexto social e histórico mais amplo.

A categoria da totalidade possibilitou analisar os documentos considerando-os como parte de um conjunto inter-relacionado de políticas, eventos e práticas pedagógicas; a historicidade permitiu situar essas políticas e eventos no tempo, compreendendo suas transformações e continuidades entre 2019 e 2023; a contradição evidenciou tensões entre os objetivos institucionais e as práticas concretas; e o movimento possibilitou identificar dinâmicas de transformação e potencialidades de modificação no processo formativo.

Essa análise documental, entretanto, não se restringiu ao que está formalmente registrado. Foi ampliada pelas contribuições de um grupo focal composto por formadoras de professores alfabetizadores, cuja escuta possibilitou acessar tensões, sentidos e informações não formalizadas nos documentos oficiais, mas fundamentais para compreender a política de formação em sua materialidade concreta.

A transição para a subseção seguinte se faz necessária, pois, se aqui o olhar se deteve sobre a dimensão normativa e institucional da formação, agora o foco desloca-se para a materialidade dos eventos e processos formativos, buscando evidenciar como tais políticas se concretizam na prática.

Ao que concerne a materialidade dos eventos formativos, nesta subseção, voltamos a atenção para os eventos formativos oferecidos pela Secretaria Municipal. A análise buscou compreender sua organização, suas estratégias e seus efeitos na prática pedagógica. A escuta das vozes docentes revelou percepções diversas sobre a efetividade e pertinência das formações, evidenciando também as tensões entre o discurso institucional e as condições concretas de trabalho vividas nas escolas, sobretudo em territórios de maior vulnerabilidade social. Assim, ao mesmo tempo em que os eventos formativos se configuraram como oportunidades de atualização e socialização pedagógica, também se tornaram espaço de confronto com limites estruturais e contradições da política educacional.

Esse cenário nos conduziu à subseção seguinte, na qual se investigam os pressupostos e concepções teórico-metodológicas que sustentam a formação continuada, observando como eles são expressos nos documentos, apropriados nos eventos formativos e reinterpretados nos discursos docentes.

A análise é realizada à luz das entrevistas semiestruturadas com docentes da rede pública municipal de ensino, tomando como referência a Análise Dialógica do Discurso (ADD), sustentada pela filosofia da linguagem de Bakhtin (2014a) e pela teoria materialista histórico-dialética.

Nessa perspectiva, os enunciados dos sujeitos da pesquisa são compreendidos como produtos de relações sociais concretas, atravessados por tensões ideológicas, contradições e múltiplas vozes. Compreender quem fala, de onde fala e para quem se fala é condição essencial para interpretar os sentidos ideológicos que perpassam os discursos. Como afirma Bakhtin (2014a, p. 99), toda palavra “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

As entrevistas com as professoras alfabetizadoras revelaram uma polifonia discursiva intensa, marcada pelo embate entre o discurso oficial-institucional, vinculado a programas como a Política Nacional de Alfabetização, o Tempo de Aprender e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, e o discurso da prática concreta vivida nas escolas públicas de São Luís, em contextos socialmente vulneráveis.

O percurso analítico incluiu a identificação dos enunciados como unidades discursivas de caráter responsivo; a análise da polifonia, observando interações harmoniosas e conflituosas; o exame da intertextualidade, revelando diálogos com outros textos e discursos; a consideração da posição dos sujeitos em relação às

relações de poder; e, ainda, a observação da heteroglossia e da heterogeneidade discursiva, que evidenciam a multiplicidade de vozes e registros no interior do discurso. Essas categorias permitiram compreender a formação continuada como fenômeno histórico e socialmente determinado, constituído por múltiplas vozes, sentidos e tensões.

Diante desse quadro, a subseção seguinte dedicou-se a discutir as implicações da formação continuada no desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras, à luz das contradições, resistências e possibilidades identificadas no material empírico. A análise dos discursos docentes evidenciou que a formação continuada tem impactos diretos no desenvolvimento profissional docente, mas de maneira contraditória. Por um lado, pode potencializar a práxis, fortalecer a autonomia e favorecer a profissionalidade. Por outro, quando desconectada da realidade concreta das escolas, tende a reproduzir contradições estruturais e fragilizar o trabalho pedagógico.

As professoras alfabetizadoras, ao narrarem suas experiências, se posicionam como sujeitos que, mesmo diante de precariedade, invisibilização e exclusão, resistem à condição de silêncio e reivindicam o direito de se expressar. Suas vozes revelam não apenas percepções sobre a organização e a efetividade das formações, mas também os limites impostos pelas condições de trabalho, explicitando o confronto entre discurso institucional e realidade escolar.

Assim, compreender a formação continuada implica reconhecê-la como um processo histórico, dinâmico e contraditório, no qual as tensões entre políticas educacionais e práticas concretas não se anulam, mas se entrelaçam, produzindo sentidos plurais e complexos para o desenvolvimento profissional docente.

6.1 Política de Formação Docente: documentos e vozes em análise

A formação continuada de professores realizada em São Luís/Maranhão entre os anos de 2019 e 2023 é compreendida, nesta pesquisa, como expressão de uma totalidade histórica e social atravessada por tensões e contradições. Essa totalidade revela uma articulação intrincada entre os programas nacionais, como o “Tempo de Aprender” (Brasil, 2020b) e o “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (Brasil, 2023c), e sua efetivação no contexto municipal de ensino de São Luís. Tais programas, configurados para responder às pressões por melhoria nos índices de

alfabetização, apresentaram propostas padronizadas, baseadas em plataformas digitais e materiais didáticos elaborados por conglomerados educacionais descolados da realidade concreta das escolas e comunidades locais.

Essas iniciativas de formação, embora apresentadas como estratégias de qualificação docente, refletem não apenas um projeto político alinhado às diretrizes neoliberais, mas também os conflitos entre a lógica mercadológica e os princípios de uma educação pública emancipadora. Assim, as metas definidas, os recursos mobilizados e os limites enfrentados pelas políticas de formação continuada revelam as disputas em torno do papel da escola pública e da docência na formação das novas gerações. Diante dessa incongruência acabam gerando desafios para os professores, coordenadores e gestores, que enfrentam a tarefa de ajustar tais propostas às particularidades culturais e socioeconômicas das escolas municipais. A submissão às soluções externas reforça desigualdades estruturais, complexificando a construção de práticas pedagógicas emancipadoras.

Nesse contexto, as resistências dos professores alfabetizadores emergiram de maneiras variadas, sobretudo na recusa em aderir acrítica e automaticamente às diretrizes prescritas pelos programas oficiais de formação, frequentemente estruturados sob a lógica do “treinamento”. Essa recusa não se reduziu a uma discordância pontual: ela expressa, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, o tensionamento entre as condições concretas de trabalho e as determinações ideológicas que orientam as políticas educacionais contemporâneas.

Tal como aponta Marx (2013), a consciência não é produção abstrata, mas resultado das condições materiais de existência. Assim, quando os professores questionam programas de formação que ignoram suas realidades objetivas, seja a precariedade das escolas da zona rural, seja a ausência de infraestrutura adequada, seja a desconsideração das especificidades de suas turmas, eles mobilizam uma forma concreta de resistência, enraizada na práxis e na leitura crítica de sua própria experiência.

Gramsci (2001) ajuda a aprofundar essa interpretação ao compreender a resistência como parte da disputa pela hegemonia. Nessa perspectiva, os professores se posicionam como intelectuais orgânicos que confrontam a tentativa do Estado de impor uma direção moral e intelectual única através de formações padronizadas. Ao recusar a conversão de sua prática em mero cumprimento de protocolos, os docentes

afirmam sua função crítica e sua responsabilidade histórica na produção do conhecimento.

Althusser (1989), ao analisar a escola como Aparelho Ideológico de Estado, evidencia como as políticas formativas operam para interpelar os docentes como executores tecnicamente competentes, mas politicamente silenciados. Contudo, justamente por ser espaço de disputa, o interior da escola também comporta fissuras que permitem resistências. Quando os professores reivindicam debate coletivo, contextualização das diretrizes e reconhecimento das condições reais das escolas, especialmente nas unidades da zona rural de São Luís/MA, marcadas pela carência de recursos, eles rompem, ainda que parcialmente, com a interpelação dominante.

Nessa direção, a resistência docente ultrapassa o simples ato de oposição e se afirma como posicionamento ético e político. Trata-se de defender a autonomia intelectual, o caráter coletivo do trabalho pedagógico e um projeto de formação continuada que não reduza o professor à condição de técnico treinado, mas o reconheça como sujeito histórico que produz, significa e transforma sua prática.

Ao denunciar programas que desconsideram as condições objetivas materializadas nas escolas, sejam urbanas, periféricas ou rurais, os professores reafirmam não apenas sua recusa à lógica instrumental do treinamento, mas também seu compromisso com um projeto educativo vinculado às necessidades das classes trabalhadoras. Essa resistência, portanto, é também forma de reexistência: um movimento que preserva o sentido humano do trabalho docente e tensiona a tentativa de subordinação total do professor às exigências do capital.

Os documentos Política de Formação Continuada da Semed (São Luís/MA, 2020a), Relatórios de Gestão Semed (2020c; 2021a; 2022b; 2023b) e os documentos elaborados para orientar o retorno às aulas presenciais (São Luís/MA, 2020d), após o período pandêmico evidenciam uma ruptura com experiências de formação continuada desenvolvidas em décadas anteriores, que buscavam articular a prática pedagógica com processos críticos e reflexivos. Em contrapartida, os programas recentes privilegiam a eficiência tecnicista, reduzindo a formação do professor a uma perspectiva instrumental e desvinculada das demandas sociais mais amplas.

Embora haja intentos que visam adaptar os programas nacionais às particularidades locais, os desafios materiais enfrentados pelos professores, como a falta de infraestrutura adequada e a sobrecarga de trabalho, comprometem a efetividade das ações de formação continuada. Nesse cenário, a categoria do

movimento revela-se fundamental para identificar as transformações promovidas por essas políticas ao longo do período analisado. A análise dessas mudanças permite evidenciar, por exemplo, o avanço das tecnologias digitais e a crescente padronização das práticas formativas, frequentemente apresentadas como soluções viáveis, mas que, na verdade, refletem a lógica do capitalismo neoliberal, influenciando a formação docente segundo os imperativos do mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Essa constatação permite compreender que as políticas e os processos de formação continuada de professores entre 2019 e 2023 não podem ser analisados de forma isolada, mas como parte de um campo de disputas ideológicas que extrapola o âmbito educacional e se insere em uma luta mais ampla por diferentes projetos de sociedade. Nesse sentido, o pensamento de Gramsci contribui para o entendimento dessa dinâmica ao afirmar que “[...] as ideologias são expressões da estrutura e se modificam com a modificação desta [...]” (Gramsci, 1999, p. 131). Assim, as transformações nas políticas educacionais e nas práticas formativas docentes refletem as alterações estruturais mais amplas da sociedade, nas quais se redefine o papel da educação e da formação continuada segundo os interesses hegemônicos em disputa.

Gramsci (1999) ressalta que o desaparecimento de uma estrutura não corresponde necessariamente ao desaparecimento de elementos da superestrutura a ela vinculados. Pode ocorrer que de uma ideologia sobrevivam elementos para além da estrutura superada. Será a historicidade do conceito e do valor desses elementos que definirá o que caducará ou não. Essa compreensão nos permite analisar criticamente como determinadas concepções pedagógicas e práticas educacionais, mesmo diante de mudanças estruturais na sociedade, continuam a se manifestar e a influenciar o cotidiano escolar.

Nesse sentido, evidencia-se que as transformações estruturais na sociedade influenciam diretamente as ideologias predominantes, destacando a interrelação entre totalidade, historicidade, movimento e contradição. Assim, as iniciativas educacionais não apenas refletem as limitações impostas pelas estruturas vigentes, mas também abrem possibilidades para a construção de uma educação comprometida com a emancipação e a transformação social. A educação, portanto, se apresenta como um campo de disputa ideológica, em que projetos conservadores e emancipatórios coexistem e se confrontam.

É nesse contexto que se insere o período em análise, marcado pela implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019a), a qual introduziu um viés tecnocrático, centrado em avaliações externas e metas de desempenho em larga escala. Em São Luís, a adoção do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP – 60 lições) (São Luís/MA, 2019a) refletiu esse modelo, promovendo práticas formativas orientadas para a padronização de métodos de ensino. Contudo, como aponta Souza (2021, p. 76), "o PIP é marcado pela superficialidade na fundamentação teórico-metodológica e pedagógica", evidenciando a insuficiência dessas políticas em dialogar com as especificidades locais e com as reais necessidades formativas dos docentes, o que limita sua efetividade e potencial transformador.

Em São Luís, essas políticas foram incorporadas ao Política local "Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender" (São Luís/MA, 2019c) que adotou o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). Entretanto, sua efetivação expôs falhas na articulação entre as diretrizes nacionais e as demandas específicas da rede municipal.

As diretrizes da PNA 2019, com foco em avaliações em larga escala e metas quantitativas, influenciaram diretamente a formação oferecida aos professores alfabetizadores. No contexto de São Luís, o PIP-60 lições, baseado nessas diretrizes, apresentou resultados insuficientes, conforme evidenciado nos baixos índices de alfabetização no município. Dados apresentados na pesquisa de Souza (2021, p. 20) indicam que "os estudantes estão chegando ao 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler palavras canônicas", o que evidencia a superficialidade das intervenções propostas. Esses desafios destacam a importância de práticas formativas que valorizem a experiência dos professores e promovam espaços de reflexão crítica e colaborativa.

As políticas de formação continuada no período analisado representam uma investida no atendimento às agendas de um sistema educacional em transformação, mas esbarram em dificuldades na promoção de uma formação crítica, emancipatória e referenciada nos conhecimentos historicamente acumulados. No contexto de São Luís, embora esforços locais tenham buscado ressignificar práticas pedagógicas, as políticas implementadas ainda precisam superar as limitações impostas por uma abordagem tecnocrática e descontextualizada.

Diante do exposto, a presente subseção dedica-se ao exame da formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, no período de 2019 a 2023,

identificando os eventos e processos que condicionaram as dinâmicas de formação, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas dos professores, considerando as particularidades históricas desse intervalo temporal e ainda, na investigação dos pressupostos e as concepções teórico-metodológicas da formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores de crianças pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/Maranhão, no período de 2019 a 2023, a partir das contribuições do Método Materialismo Histórico-Dialético. Para tanto, adota-se o procedimento metodológico de análise documental, com base em documentos oficiais produzidos pela própria Secretaria, a fim de compreender como essas ações foram planejadas, estruturadas e articuladas às políticas públicas educacionais no contexto local.

A análise documental é um procedimento metodológico essencial para a pesquisa em ciências humanas e sociais, pois permite examinar materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reinterpretados à luz dos objetivos da investigação (Gil, 2008). De acordo com Oliveira (2007, p. 6), a pesquisa documental "[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, entre outras matérias de divulgação".

Nesta tese, a análise documental foi utilizada para examinar documentos oficiais e não-oficiais da política educacional, tais como relatórios institucionais da Semed de São Luís/Maranhão. Esse processo envolveu uma avaliação preliminar, considerando elementos como contexto, autoria, interesses envolvidos, confiabilidade e natureza do texto (Cellard, 2008, p. 303).

A abordagem adotada seguiu as diretrizes metodológicas de Cellard (2008), priorizando a compreensão do contexto histórico e social dos documentos, bem como a identificação dos interesses e posicionamentos dos seus autores. Conforme o autor, essa análise "[...] permite apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos [...]" (Cellard, 2008, p. 299). Além disso, foram consideradas a autenticidade e a confiabilidade dos documentos, pois, como apontam Martins e Theophilo (2009, p. 88), "um dos grandes desafios da prática da pesquisa documental é o grau de confiança sobre a veracidade dos documentos."

A análise documental contribuiu para a fundamentação teórica e empírica da pesquisa, ao oferecer subsídios para a compreensão das políticas de formação

continuada de professores alfabetizadores e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas. Com base nos objetivos específicos do estudo, que envolvem examinar a formação continuada de professores alfabetizadores de crianças no período de 2019 a 2023, identificando os eventos e processos que condicionaram suas dinâmicas formativas, de desenvolvimento profissional e de atuação pedagógica, bem como investigar os pressupostos e as concepções teórico-metodológicas presentes nas ações formativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/Maranhão, optamos por esse procedimento metodológico conforme as orientações de Cellard (2008).

Assim, iniciamos com a avaliação preliminar dos documentos disponibilizados no Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de São Luís, os quais foram essenciais para contextualizar e aprofundar a análise crítica das políticas implementadas no período em questão. Após a etapa inicial, iniciou-se a análise desses documentos propriamente dita, na qual foram articulados com os eixos previamente organizados no plano de orientação para a análise documental (APÊNDICE F). Esses eixos incluíram a busca pela compreensão das dinâmicas de formação continuada dos professores alfabetizadores de crianças (o referencial teórico; o contexto histórico e político do período de 2019 a 2023), bem como os eventos e processos formativos); além das categorias fundamentais que norteiam a análise, como formação continuada, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas.

Essa etapa caracterizou-se por um processo interpretativo estruturado e coerente, que integra todas as partes analisadas de maneira articulada, permitindo uma leitura crítica e contextualizada (Cellard, 2008, p. 303). O diferencial da análise documental reside na interpretação fundamentada, sistematicamente orientada para responder às questões centrais da pesquisa e alinhar os achados aos objetivos definidos, oferecendo subsídios para compreender as concepções e pressupostos teórico-metodológicos das formações ofertadas (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

É primordial contar com fontes documentais e adotar um olhar crítico ao analisá-las, considerando o contexto no qual foram produzidas. Essa análise requer a compreensão das conjunturas política, econômica, social e cultural que motivaram a elaboração dos documentos. Cellard reforça essa perspectiva ao afirmar:

Uma boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema,

da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita. Esse conhecimento deve também ser global, pois nunca se pode saber de antemão quais são os elementos da vida social que será útil conhecer, quando chegar o momento de formular interpretações e explicações (Cellard 2008, p. 300).

Esse autor destaca a importância de uma abordagem ampla e integrada ao analisar documentos, permitindo que a pesquisa vá além de uma leitura superficial para interpretar criticamente as conexões entre os elementos do texto e a realidade histórica que o cerca. No contexto da análise documental, isso significa que cada documento deve ser compreendido não apenas em seu conteúdo explícito, mas também em sua relação com as estruturas e dinâmicas sociais que o originaram, contribuindo para uma interpretação mais profunda e fundamentada.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a formação continuada assume um papel central na qualificação dos docentes, especialmente diante dos desafios históricos, sociais e econômicos que atravessam o ensino público. Entre 2019 e 2023, período marcado por instabilidades políticas, crise econômica e os impactos da pandemia de COVID-19, as ações formativas se intensificaram como resposta às exigências por inovação pedagógica e reestruturação dos processos de ensino-aprendizagem. É nesse contexto que se insere a análise da Política de Formação da SEMED/São Luís/Maranhão, abordada na subseção a seguir, com o intuito de compreender as concepções, estratégias e limites das iniciativas de formação continuada voltadas aos professores alfabetizadores da rede municipal.

Logo, A análise documental realizada nesta pesquisa foi orientada por um plano sistemático e fundamentada no método Materialista Histórico-Dialético, considerando as categorias de totalidade, contradição, movimento e historicidade. Inicialmente, foi feita a identificação e seleção dos documentos oficiais pertinentes à formação continuada de professores alfabetizadores no contexto da rede pública municipal de São Luís/MA, incluindo a Política de Formação Continuada da SEMED (São Luís/MA, 2020a), a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2023c) e os Relatórios de Gestão dos anos de 2020 a 2023.

A análise foi organizada em seis eixos temáticos, alinhados aos objetivos específicos da pesquisa. O Eixo 1 contextualizou historicamente os documentos, situando-os no panorama educacional, político e econômico local e nacional. O Eixo 2 buscou identificar contradições internas nos textos, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática nas propostas de formação. O Eixo 3 analisou as

concepções teórico-metodológicas que fundamentam as políticas, examinando a coerência entre os princípios defendidos e sua efetivação. O Eixo 4 investigou a presença (ou ausência) de elementos da Pedagogia Histórico-Crítica, avaliando o potencial das formações para promover a emancipação docente. No Eixo 5, foram observadas as mudanças e permanências ao longo do período analisado, destacando o movimento histórico das práticas e políticas educacionais. Por fim, o Eixo 6 explorou como essas políticas contribuíram (ou não) para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

A Política de Formação Continuada da SEMED de São Luís/Maranhão, Programa Educar Mais: juntos pelo direito de aprender (São Luís/MA, 2019c) destaca-se como um instrumento central para o desenvolvimento profissional dos educadores. Essa política, ao incorporar diretrizes metodológicas e estratégias de ensino, buscou alinhar as práticas pedagógicas às demandas educacionais contemporâneas, destacando-se por sua abordagem em ciclos formativos e pela ênfase no uso de tecnologias educacionais. No entanto, a análise revelou lacunas relacionadas à falta de detalhamento sobre os impactos esperados dessas ações no desempenho escolar, um ponto frequentemente observado em avaliações de políticas educacionais.

Segundo a Política de Formação da Rede Pública de Ensino de São Luís,

A Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís fundamenta-se em pressupostos teóricos que subsidiam **o fazer reflexivo e dialógico** dos profissionais. E, do mesmo modo, constitui-se como parte da organização, orientação, acompanhamento, **monitoramento** e avaliação do Sistema Educacional do Município. A concepção de formação aqui apresentada é um importante meio pelo qual os profissionais que atuam na educação municipal reavaliam suas práticas e instituem espaços para construção e reconstrução de novos saberes e ações pedagógicas, capazes de produzir melhores resultados na aprendizagem dos estudantes (São Luís/MA, 2020a, p. 25, grifo nosso).

O documento Relatório de Gestão 2020 da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (São Luís/MA, 2020c, p. 25) apresenta uma concepção de formação continuada que, à primeira vista, se ancora em princípios como o “fazer reflexivo e dialógico”, valorizando a escuta, a troca de saberes e a reavaliação constante das práticas pedagógicas. Essa proposta, embora relevante no campo da formação docente, revela uma ambivalência quando examinada à luz das diretrizes da política educacional adotada no período, fortemente influenciada por pressupostos neoliberais.

Ao situar a formação continuada como elemento central para a organização e o monitoramento do sistema educacional municipal, o documento adere a uma lógica gerencialista que reduz a formação a uma ferramenta de regulação e controle. O discurso do monitoramento, nesse contexto, não se limita à avaliação qualitativa das práticas, mas se articula a mecanismos de rendimento, produtividade e responsabilização, características típicas das políticas educacionais alinhadas ao neoliberalismo. Nessa lógica, a formação docente deixa de ser compreendida como um processo emancipatório e crítico, para se tornar um instrumento técnico de ajustamento ao sistema, orientado por metas, indicadores e padrões de desempenho.

Ainda que o texto destaque a importância de um “fazer reflexivo”, é preciso considerar que a reflexão desprovida da mediação dos conhecimentos histórico, filosófico e científico acumulados pode se tornar meramente instrumental e superficial. A ênfase em uma reflexão “individualizada”, dissociada da totalidade concreta que estrutura a realidade educacional, esvazia o potencial crítico da formação e obscurece as contradições materiais que condicionam o trabalho docente. Assim, a prática pedagógica é avaliada a partir de parâmetros externos e abstratos, e não em relação às condições reais de escolarização, trabalho e aprendizagem.

Essa concepção revela, portanto, uma tentativa de compatibilizar um discurso progressista, centrado no diálogo e na reflexão, com uma estrutura organizacional baseada na lógica da performance e da eficiência, próprias da racionalidade neoliberal.

Dessa forma, uma política de formação comprometida com a transformação social e com a valorização do trabalho docente precisa ir além do monitoramento e da reflexão descontextualizada. É necessário articular a prática à teoria crítica, às condições objetivas de trabalho e às determinações históricas que influenciam o cotidiano escolar. Só assim será possível construir uma formação que emancipe, em vez de apenas conformar.

A teoria pedagógica histórico-crítica, Saviani (2021a), aponta para a necessidade de uma formação que transcenda a dimensão reflexiva e contemple o acúmulo histórico da produção do conhecimento pedagógico. Isso implica na compreensão da formação continuada não apenas como um espaço de reflexão sobre a prática, mas também como um meio de apropriação crítica dos fundamentos teórico-metodológicos que estruturam o ensino e a aprendizagem.

Ademais, a própria vinculação da formação ao monitoramento e à avaliação do sistema educacional do município sugere a necessidade de um olhar atento sobre os indicadores e políticas que orientam tais processos. A preocupação com "melhores resultados na aprendizagem dos estudantes" não pode se tornar um critério tecnicista e voltado apenas à mensuração de desempenhos, mas sim estar articulada à compreensão das condições estruturais da educação pública e ao papel da formação na emancipação dos sujeitos.

Essa abordagem se revela insuficiente, ao desconsiderar as contradições presentes na totalidade histórica em que está inserida. A formação, enquanto parte da totalidade, deve ser compreendida como mediadora entre as condições materiais objetivas – como infraestrutura escolar e acesso a recursos – e a práxis pedagógica que visa a transformação social. Reavaliar práticas e criar novos saberes são ações que só podem alcançar resultados efetivos quando contextualizadas nas relações econômicas, políticas e culturais mais amplas que determinam os limites e possibilidades da prática educativa.

O documento de São Luís/MA (2020a, p. 25) explicita quatro princípios que orientam o processo formativo da rede municipal:

- (I) a formação docente como compromisso da Política Pública Municipal de Educação;
- (II) a articulação com a política educacional vigente — incluindo a Proposta Curricular, a Sistemática de Avaliação, o Plano Estratégico da Secretaria e suas ações decorrentes;
- (III) a formação voltada à perspectiva da inclusão; e
- (IV) a articulação entre teoria e prática com estímulo à inovação e à investigação.

Embora esses princípios apontem para uma concepção de formação que busca integrar dimensões importantes da prática pedagógica, é fundamental problematizar seus limites à luz da crítica formulada por Saforcada e Vassiliades (2011). Para os autores, as políticas de formação continuada muitas vezes são capturadas por uma lógica funcionalista e adaptativa, que reduz a formação a um mecanismo de resposta às exigências do sistema educacional e à gestão por resultados, em detrimento de um projeto verdadeiramente emancipatório e contra-hegemônica. Ou seja, ainda que o discurso oficial mencione articulação teoria-prática, inclusão e inovação, ele pode estar operando sob um modelo de racionalidade técnica, em que a formação se torna um instrumento para manter a ordem vigente e assegurar a funcionalidade do sistema escolar.

Nesse sentido, o compromisso com a formação docente como política pública, ao invés de ser lido apenas como valorização da docência, deve ser analisado criticamente: quem define os conteúdos da formação? Com que finalidade e sob quais condições materiais essa formação é ofertada? Como alertam Saforcada e Vassiliades (2011), quando a formação é subordinada aos planos estratégicos da gestão, à lógica avaliativa e à busca por eficiência tende a reproduzir os valores e as necessidades do capital, subordinando o trabalho docente a metas, indicadores e padrões comportamentais.

A perspectiva de inclusão, por sua vez, embora carregue um discurso ético e político potente, também pode ser esvaziada de sentido quando desarticulada das condições objetivas de trabalho e da necessária crítica às desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional. O mesmo vale para a "inovação" e a "investigação", que muitas vezes são apropriadas como palavras de ordem despolitizadas, desvinculadas de uma reflexão crítica sobre o papel social da escola e da produção do conhecimento pedagógico.

Dessa forma, ainda que os princípios mencionados possam, em tese, contribuir para uma formação docente crítica e comprometida com a transformação social, sua efetivação esbarra nos limites impostos por uma racionalidade gerencial, neoliberal e performativa, que tende a capturar o discurso progressista e reconfigurá-lo segundo os interesses da governança educacional contemporânea. Como tal, a formação docente não pode se restringir à articulação técnica entre teoria e prática, mas deve garantir a apropriação crítica e historicamente situada do conhecimento, fortalecendo a autonomia intelectual dos professores e sua capacidade de agir sobre a realidade.

No documento em análise, (São Luís/MA, 2020a, p. 27-28), temos um outro tópico referente a operacionalização da formação do docente, conforme texto transcrito do documento:

A formação continuada dos professores será realizada pelo Professor Suporte Pedagógico, podendo ser efetivada por outros profissionais, considerando o plano de formação da escola e da SEMED. Deverá acontecer das seguintes maneiras: a) compulsória: a ser realizada nas escolas ou em outros espaços oferecidos pela SEMED, dentro da jornada e turno de trabalho, em cumprimento ao Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais do Magistério–PCCVPM legitimada pela Lei nº 4.931, de 07 de abril de 2008; b) Eletiva: quando em programas e/ou projetos, tendo, o participante a possibilidade de se inscrever na SEMED ou em outras instituições, desde que esta não comprometa o horário de interação com os estudantes, tendo o curso afinidade com a função exercida pelo profissional na Rede. Ressalta-se que esta formação não deverá se sobrepor a participação na formação compulsória; c) A carga horária mensal mínima

para a formação continuada de professores deve ser estabelecida conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação. A formação continuada para professores poderá acontecer nas seguintes modalidades: presencial, semipresencial (híbrida) e à distância.

O documento da Política de Formação da SEMED/São Luís (2020a, p. 27-28) apresenta a formação continuada dos professores da rede municipal como estruturada em dois formatos principais: a formação compulsória, vinculada ao Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais do Magistério (PCCVPM), e a formação eletiva, a ser realizada mediante inscrição voluntária em cursos alinhados às funções exercidas na rede. A formação pode ocorrer em modalidades presenciais, híbridas ou à distância, e sua carga horária mensal mínima é determinada pela Secretaria Municipal de Educação.

À primeira vista, essa organização normativa pode sugerir um esforço por sistematizar e democratizar o acesso à formação. No entanto, ao considerar os eixos analíticos do Materialismo Histórico-Dialético e os apontamentos críticos de Saforcada e Vassiliades (2011), torna-se evidente que essa estrutura reitera uma lógica tecnicista e gerencial de formação docente. Para os autores, a organização de sistemas formativos sob moldes rígidos e normativos, centrados em competências e resultados, revela a influência de uma racionalidade neoliberal, na qual o conhecimento é instrumentalizado e o professor é tratado como agente de execução, e não como sujeito histórico do processo educativo.

A distinção entre formação compulsória e eletiva, embora aparente flexibilidade, produz uma segmentação e possível hierarquização do saber pedagógico, pois subordina a formação à lógica institucional e à funcionalidade, atrelando-a ao cumprimento de metas e diretrizes previamente estabelecidas. Como alertam Saforcada e Vassiliades (2011), essa racionalidade tende a transformar a formação continuada em um dispositivo de controle e adaptação docente, diluindo sua potência emancipadora em nome da eficiência e da padronização.

Além disso, a inserção da formação dentro da jornada de trabalho, embora represente um avanço no reconhecimento da formação como parte do exercício profissional, não garante, por si só, a apropriação crítica e coletiva do conhecimento pedagógico. Ao contrário, a obrigatoriedade da participação, especialmente em contextos nos quais não há liberdade na escolha de conteúdos, metodologias ou temas formativos, pode restringir a autonomia docente e despolitizar o processo

educativo, esvaziando-o de historicidade e totalidade, categorias centrais ao método dialético.

Outro aspecto preocupante é a ausência de um referencial teórico-metodológico crítico no documento. A ênfase em competências, habilidades e resultados, alinhada às diretrizes neoliberais de política educacional, como a Base Nacional Comum Curricular e o Programa Tempo de Aprender, revela uma perspectiva funcional da formação, voltada à operacionalização de políticas nacionais e à manutenção da ordem vigente, em detrimento de uma formação que possibilite a leitura crítica das contradições sociais e educacionais.

Como destacam Saforcada e Vassiliades (2011), uma formação verdadeiramente transformadora exige não apenas o domínio técnico de práticas pedagógicas, mas a compreensão crítica das relações entre educação, sociedade e poder. A formação docente, portanto, deve ser entendida como um processo de produção de consciência histórica e política, que permita ao professor não apenas adaptar-se ao sistema, mas intervir sobre ele de forma crítica e propositiva.

Assim, ao invés de promover uma formação comprometida com a emancipação dos sujeitos, o modelo descrito no documento da Política de Formação da SEMED/São Luís tende a reforçar um modelo adaptativo, performativo e fragmentado, distanciado das necessidades reais dos professores alfabetizadores e das contradições que atravessam o cotidiano escolar. Essa perspectiva, ancorada em uma lógica de responsabilização individual e em diretrizes baseadas em competências e resultados, revela uma adesão à racionalidade neoliberal que orienta grande parte das políticas públicas educacionais contemporâneas.

Esse cenário torna-se ainda mais evidente quando se considera o contexto político e educacional brasileiro entre 2019 e 2023, período marcado por intensos desafios políticos, econômicos e sociais, além de fortes tensões democráticas e debates sobre o papel do Estado na garantia de direitos fundamentais. A gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro foi caracterizada por uma polarização ideológica que impactou diretamente as diretrizes federais para a educação, com tentativas explícitas de alinhamento das políticas nacionais às esferas estaduais e municipais. Em São Luís, capital do Maranhão, tais diretrizes se materializaram em dificuldades estruturais e na implementação de ações voltadas para a formação continuada de professores, que, embora promovidas como estratégias de melhoria da qualidade do ensino, esbarraram em obstáculos como a precariedade das condições materiais, a

ausência de diálogo efetivo com os docentes e a subordinação das formações a objetivos pragmáticos e tecnocráticos.

Embora a oferta de programas de formação continuada tenha sido uma constante nesse período, os estudos indicam que esses programas não atendem plenamente às demandas dos professores. A distância entre as diretrizes propostas pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (Semed) e sua efetiva implementação nas escolas evidencia desafios na consolidação dessas políticas, reforçando a necessidade de revisão dos modelos adotados para que contemplem as reais necessidades dos professores em sala de aula.

A abordagem adotada nas formações continuadas parece valorizar a atualização pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes, mas sua efetividade depende de uma maior adequação aos contextos escolares e às especificidades dos professores. A falta de alinhamento entre as propostas teóricas e a prática educativa tem sido alvo de críticas, sugerindo que as ações formativas precisam ser mais contextualizadas. A análise documental da Política de Formação, também revela uma desconformidade entre o que é proposto nos documentos oficiais da Semed e o que é relatado pelos professores alfabetizadores.

Concluída a análise do documento da Política de Formação Continuada da Rede de Ensino de São Luís, observa-se que este delineia diretrizes importantes para o desenvolvimento profissional dos professores, embora apresente lacunas quanto à articulação entre teoria e prática, à clareza dos fundamentos pedagógicos e à efetiva materialização das propostas nas escolas. A proposta formativa expressa, embora reconheça a importância da valorização docente e da formação continuada, carece de aprofundamento crítico e de mecanismos mais consistentes para garantir sua implementação com equidade e efetividade.

Diante disso, passa-se à análise dos Relatórios de Gestão da Prefeitura de São Luís, referentes ao período de 2019 a 2023, selecionados como documentos estratégicos por seu potencial de publicização de informações detalhadas sobre as ações, programas e investimentos realizados pela Secretaria Municipal de Educação no campo da formação de professores. Esses relatórios, disponíveis no Portal da Transparência, possibilitaram uma leitura histórica e crítica das políticas educacionais implementadas, permitindo identificar avanços, retrocessos e contradições nas práticas de formação docente ao longo do período analisado.

A escolha dos Relatórios de Gestão da Prefeitura Municipal de São Luís, disponíveis no Portal da Transparência, como documentos a serem analisados nesta pesquisa justifica-se pela relevância e centralidade desses registros na publicização de dados oficiais sobre as políticas públicas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em especial no que se refere à formação continuada de professores.

Esses relatórios, publicados anualmente, apresentam informações institucionais, ações realizadas, metas alcançadas, recursos aplicados e programas desenvolvidos, constituindo, assim, fontes primárias de análise sobre a atuação do poder público municipal no campo educacional. Através deles, é possível identificar de forma objetiva e sistematizada o seu escopo, abrangência, recursos destinados e objetivos estratégicos iniciativas de formação continuada promovidas pela SEMED, além de permitir a verificação de congruências ou discrepâncias entre os discursos normativos e a prática institucional efetivada.

Portanto, a análise desses documentos contribuiu para o entendimento crítico das políticas de formação docente implementadas entre os anos de 2020 e 2023, período delimitado nesta pesquisa, possibilitando a articulação entre os dados documentais, o contexto histórico e as percepções dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Durante o processo de pesquisa e análise dos documentos relacionados à gestão educacional do município de São Luís/MA, constatou-se a inexistência do Relatório de Gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) referente ao ano de 2019 no Portal da Transparência da Prefeitura de São Luís. Apesar das buscas realizadas, não foi possível localizar o referido documento em outras fontes oficiais ou acessíveis ao público.

Essa ausência comprometeu a análise da gestão educacional de 2019, impossibilitando a avaliação de aspectos relevantes para compreender as políticas públicas, os programas implementados e os resultados alcançados no contexto municipal naquele ano. Assim, a pesquisa ficou restrita às informações disponíveis de outros períodos, o que deve ser considerado uma limitação no levantamento e na sistematização dos dados.

A análise dos Relatórios de Gestão da SEMED São Luís (São Luís/MA, 2020c; 2021a) evidencia tanto avanços quanto desafios nas formações continuadas destinadas aos professores alfabetizadores. Essas formações demonstraram

potencialidades relevantes, mas também apresentaram lacunas que comprometem a sua eficácia e alinhamento com as necessidades do contexto educacional.

A análise dos relatórios da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) evidencia um panorama marcado por avanços e desafios no contexto educacional, político e econômico. Sob a orientação da política “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender”, a SEMED priorizou a democratização do acesso à educação pública de qualidade social, promovendo ações articuladas para garantir a aprendizagem integral. A proposta enfatizava a inclusão e a diversidade, buscando, entre outras metas, a expansão do acesso à educação infantil e ao ensino fundamental, em conformidade com o Plano Plurianual (PPA) 2018-2021 (São Luís/MA, 2021b). Também foram destacados o reforço na infraestrutura, a formação continuada de professores e a melhoria da qualidade do ensino, por meio de programas direcionados à Educação Infantil, Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2020, o cenário educacional foi marcado por uma transição administrativa em São Luís, encerrando a gestão de Edivaldo Holanda Júnior. No plano nacional, a continuidade da Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), com seu enfoque tecnicista e neoliberal, influenciou diretamente as políticas locais, reforçando diretrizes voltadas para resultados mensuráveis e práticas descontextualizadas. Adicionalmente, a pandemia da COVID-19 trouxe impactos significativos, demandando esforços emergenciais para garantir a manutenção da estrutura escolar básica e a implementação do ensino remoto, enfrentando dificuldades como o acesso desigual a tecnologias e internet.

Já em 2021, sob a gestão do prefeito Eduardo Braide e da secretária De Educação Anna Caroline Marques Salgado, a SEMED enfrentou o desafio de readequar o sistema educacional às condições impostas pela pandemia. Diretrizes como o "Guia para o Ensino Remoto" (São Luís/MA, 2021c) e as "Diretrizes para a Retomada das Atividades Presenciais" (São Luís/MA, 2020d) nortearam a implementação de um modelo híbrido de ensino. Paralelamente, investimentos foram realizados para adaptar as escolas às exigências sanitárias, incluindo sanitização dos espaços, distribuição de máscaras e instalação de estações de higienização. Um destaque foi o Programa Escola Nova (São Luís/MA, 2023c), que requalificou 26 unidades de educação básica para viabilizar o retorno gradual e seguro às aulas presenciais.

No plano político e econômico, a mudança de gestão trouxe uma reorganização administrativa e novas estratégias voltadas para a recuperação das aprendizagens comprometidas pela pandemia. Em um contexto de crise econômica nacional, a gestão municipal precisou otimizar recursos e estabelecer parcerias, como o Programa Busca Ativa Escolar em colaboração com o UNICEF, que teve papel essencial na redução da evasão escolar. Além disso, a vacinação contra a COVID-19 foi um marco, garantindo maior segurança no retorno às atividades presenciais, em alinhamento com a Secretaria Municipal de Saúde. Esse panorama reflete a complexidade do período analisado, em que avanços institucionais coexistiram com desafios estruturais impostos por crises sanitárias e econômicas, exigindo soluções imediatas e estratégias de longo prazo para a educação pública municipal.

Ao considerar o panorama histórico e material apresentado nos relatórios (São Luís/MA, 2020c e 2021a) da SEMED, emerge um cenário de avanços planejados e desafios práticos que revelam contradições significativas na execução das políticas educacionais. A distância entre as metas traçadas e os resultados efetivamente alcançados destaca a complexidade de implementar ações educacionais em um contexto marcado por crises sanitárias e econômicas.

Uma das principais contradições identificadas reside na diferença entre o planejamento ambicioso e a execução prática durante a pandemia. No âmbito do planejamento, os relatórios destacam compromissos relacionados à ampliação do acesso à educação, à modernização da infraestrutura escolar e ao fortalecimento da formação continuada. O Programa "Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender" (São Luís/MA, 2019c) reforçou, em 2020, o objetivo de universalizar o ensino com qualidade, em alinhamento ao Plano Plurianual (PPA) 2018-2021 (São Luís/MA, 2021b). Contudo, a chegada da COVID-19 expôs desigualdades estruturais profundas, especialmente no que tange ao acesso ao ensino remoto.

Dispositivos tecnológicos e conectividade foram limitados para muitos estudantes e professores, especialmente nas áreas rurais e periféricas, comprometendo a efetividade das ações planejadas. Embora materiais impressos e orientações pedagógicas tenham sido distribuídos, muitas famílias enfrentaram dificuldades para acompanhar as atividades, reforçando as disparidades educacionais. Em 2021, a transição para o ensino híbrido ocorreu de forma desigual, beneficiando principalmente as escolas requalificadas pelo Projeto Escola Nova, que dispunham de melhores condições para o retorno presencial gradual.

Outra contradição está na discrepância entre a quantidade de formações continuadas promovidas e seus impactos práticos. Os relatórios de 2020 e 2021 enfatizam a formação continuada como um eixo estratégico da política educacional. No entanto, faltam dados concretos sobre os resultados dessas formações nas práticas pedagógicas. A ausência de acompanhamento sistemático, somada às limitações estruturais nas escolas, como a falta de equipamentos e recursos adequados, dificultou a implementação prática dos conteúdos trabalhados nas formações. Essa lacuna evidencia um desafio crítico: sem mecanismos de avaliação e suporte contínuo, a formação docente corre o risco de não produzir as transformações necessárias no ambiente escolar e nos resultados de aprendizagem.

Outra contradição evidenciada é a disparidade entre as políticas propostas e a realidade das escolas municipais. Embora os relatórios enfatizem a importância de alinhar a formação teórica à prática pedagógica e de promover a democratização do acesso à educação, muitas escolas ainda carecem de infraestrutura adequada. A precariedade de recursos, como materiais pedagógicos modernos e acesso à internet, e a limitação de suporte aos professores dificultam a adaptação de métodos de ensino às demandas contemporâneas. Esse cenário ficou particularmente evidente durante a pandemia, quando a falta de condições básicas comprometeu o alcance das metas planejadas.

Essas contradições reforçam a necessidade de uma abordagem mais integrada e coerente no desenvolvimento e implementação das políticas educacionais. Superar tais desafios exige não apenas planejamento, mas também ações práticas que articulem infraestrutura, suporte contínuo e avaliação rigorosa. Somente assim será possível alinhar os objetivos traçados às condições reais das escolas, contribuindo para uma educação pública mais equitativa e de qualidade.

Dando continuidade à análise das contradições internas identificadas nas políticas educacionais da SEMED, emerge a relevância de compreender as concepções teórico-metodológicas que orientam a formação continuada dos professores. Os relatórios de 2020 e 2021 destacam a formação continuada como um dos pilares centrais para a promoção de uma educação pública de qualidade. Entretanto, observa-se uma lacuna na explicitação das bases teóricas que fundamentam essas ações, comprometendo sua efetividade e coerência com as práticas pedagógicas no contexto escolar.

A formação continuada é apresentada como indispensável para a atualização pedagógica dos docentes, especialmente em um período de rápidas transformações educacionais, como as exigidas pela pandemia. A política "Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender" reforça esse compromisso ao estabelecer a formação como um dos oito eixos prioritários, ao lado de outros elementos estruturantes, como currículo, infraestrutura e tecnologia. Contudo, a ausência de detalhamento sobre as concepções pedagógicas que sustentaram essas formações evidencia uma abordagem generalista e desprovida de articulação teórico-prática.

Durante a pandemia, a formação continuada foi adaptada às demandas do ensino remoto e híbrido, com foco na utilização de tecnologias digitais. Embora relevante, essa abordagem apresentou caráter pragmático e emergencial, sem uma reflexão crítica mais ampla sobre as implicações pedagógicas dessas mudanças. A falta de clareza teórica limita o potencial das formações em transformar as práticas docentes, restringindo-as à resolução de problemas técnicos imediatos, ao invés de promover uma educação contextualizada.

Apesar dessas limitações, as formações continuadas apresentaram algumas potencialidades importantes. Elas reafirmaram a necessidade de qualificar os professores como estratégia para enfrentar desigualdades educacionais e incentivar a participação docente em processos de aprimoramento profissional. Contudo, desafios como a ausência de coerência teórico-prática e a dependência de políticas nacionais, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA), restringiram a autonomia local na adoção de abordagens críticas e contextualizadas. Além disso, problemas estruturais, como a insuficiência de recursos tecnológicos, dificultaram a implementação prática dos conteúdos abordados nas formações.

Para superar essas limitações, é fundamental que as políticas municipais de formação avancem na adoção de referenciais teóricos robustos, como a Pedagogia Histórico-Crítica, que promovam uma reflexão profunda e crítica sobre as práticas educacionais. A integração de abordagens críticas à formação continuada pode garantir que os professores compreendam e articulem conceitos teóricos em sua prática cotidiana, respeitando as especificidades locais e as necessidades dos estudantes. Além disso, o fortalecimento da articulação entre teoria e prática contribuirá para transformar as formações em espaços de emancipação e transformação pedagógica, promovendo não apenas a atualização docente, mas também a efetivação de uma educação pública mais equitativa e inclusiva.

Ao se fundamentar as perspectivas críticas, a formação continuada se torna não apenas um instrumento de atualização profissional, mas também uma ferramenta poderosa para superar as contradições identificadas nas políticas educacionais e responder de forma mais assertiva às demandas de um sistema educacional desafiado por desigualdades históricas e contextos adversos.

Dando sequência à análise das concepções teórico-metodológicas da formação continuada, torna-se indispensável refletir sobre as contribuições potenciais da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação dos professores da rede pública municipal de São Luís. Embora os relatórios de 2020 e 2021 enfatizem a democratização do acesso à educação e a inclusão como princípios norteadores, observa-se a ausência explícita de referenciais críticos, como os oferecidos pela Pedagogia Histórico-Crítica nos programas de formação continuada. Tal lacuna revela limitações na construção de uma prática pedagógica que supere os desafios impostos pelas contradições estruturais do sistema educacional.

A Pedagogia Histórico-Crítica é amplamente reconhecida por sua capacidade de transcender a mera transmissão de conteúdos, propondo uma educação que articule a prática pedagógica à totalidade das condições históricas, sociais e econômicas. No entanto, os relatórios analisados não apresentam menções explícitas à incorporação dessa perspectiva nas formações continuadas oferecidas pela SEMED. Isso sugere que, embora a política educacional municipal busque uma educação democrática e inclusiva, falta-lhe uma base teórica robusta que sustente ações verdadeiramente transformadoras.

Entretanto, os limites dessas formações são evidentes. Durante a pandemia, muitas ações assumiram um caráter tecnocrático, com foco na adaptação ao ensino remoto e no uso de tecnologias digitais, sem aprofundar reflexões sobre os condicionantes históricos e sociais das práticas pedagógicas. Essa abordagem pragmática restringe a capacidade das formações de fomentar a autonomia docente e a transformação crítica da realidade escolar. Como resultado, a falta de fundamentação teórica crítica compromete a possibilidade de construir práticas pedagógicas que contribuam para a emancipação dos sujeitos educacionais.

Portanto, incorporar a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica às formações continuadas não significa apenas adotar um novo referencial teórico, mas também transformar as práticas pedagógicas e institucionais em direção a uma educação emancipadora. Essa mudança é fundamental para superar as contradições

identificadas nas políticas educacionais e fortalecer o papel da formação continuada como instrumento de justiça social e transformação histórica no contexto educacional de São Luís.

A análise das concepções teórico-metodológicas da formação continuada, articulada às contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica, revela a necessidade de compreender as transformações históricas e os movimentos estruturais que marcaram a educação em São Luís entre 2020 e 2021. Esses anos foram atravessados por mudanças significativas no sistema educacional, impulsionadas tanto por avanços planejados quanto por desafios impostos pela pandemia da COVID-19. O período reflete um cenário de continuidade em algumas políticas e de profundas adaptações em resposta às demandas emergentes.

A análise das transformações e movimentos históricos registrados no sistema educacional de São Luís, é essencial compreender como a formação continuada dos professores contribuiu para o desenvolvimento profissional no período de 2020 a 2021. Os relatórios de gestão destacam a formação docente como um pilar central para a melhoria da qualidade do ensino, mas também apontam desafios significativos em termos de alcance, efetividade e alinhamento às demandas da realidade escolar.

A formação continuada foi reconhecida, nesses relatórios, como uma prioridade estratégica durante os dois anos analisados. Em 2020, as ações formativas foram organizadas para atender às metas da política "Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender", com foco em fortalecer as competências pedagógicas e gerenciais de professores e gestores escolares. Em 2021, mesmo diante das adversidades impostas pela pandemia, a SEMED manteve a formação como um eixo central, adaptando-a às novas demandas do ensino remoto e híbrido. O currículo incluiu temas como o uso de tecnologias digitais, planejamento pedagógico em contextos emergenciais, gestão socioemocional dos estudantes no retorno presencial e atualização sobre políticas educacionais nacionais e locais.

Entretanto, os desafios na abrangência das formações continuadas ficaram evidentes. Em 2020, muitas formações foram realizadas de forma centralizada, dificultando a participação de professores do núcleo rural e/ou de difícil acesso. Além disso, as desigualdades de infraestrutura, exacerbadas pela pandemia, comprometeram o acesso às formações online, especialmente devido à falta de dispositivos tecnológicos e conectividade para muitos docentes.

As limitações não se restringiram ao alcance das formações, mas também à sua efetividade. A carência de mecanismos de monitoramento e avaliação dificultou a mensuração do impacto das ações formativas na prática pedagógica. Muitos professores relataram dificuldades para aplicar os conteúdos aprendidos, devido à desconexão entre os temas abordados e a realidade concreta das escolas. O foco em aspectos técnicos, como o uso de ferramentas digitais, deixou em segundo plano reflexões críticas sobre o papel da educação em contextos sociais e históricos desafiadores.

Apesar dessas limitações, as formações realizadas nos dois anos analisados também apresentaram potencialidades importantes. A capacidade da SEMED de ajustar rapidamente suas estratégias, oferecendo formações voltadas para o uso de tecnologias digitais e para o acolhimento socioemocional no retorno às aulas presenciais, demonstra versatilidade. Além disso, iniciativas específicas para atender às necessidades de estudantes com deficiência e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) indicam um esforço para diversificar e tornar o ensino mais inclusivo.

No entanto, para que a formação continuada alcance seu potencial transformador, é necessário enfrentar desafios estruturais e implementar recomendações estratégicas. Entre os principais desafios estão a superação das desigualdades de acesso entre os professores e o estabelecimento de um sistema contínuo de acompanhamento e suporte, que garanta a aplicação prática das estratégias aprendidas. Como recomendações, destaca-se a ampliação do escopo das formações, incorporando fundamentações teóricas críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, para enriquecer as reflexões sobre a prática pedagógica e promover formações mais descentralizadas, acessíveis a professores em áreas remotas.

Portanto, as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional em São Luís dependem de sua articulação com as condições materiais e os desafios sociais da educação pública. A integração entre teoria e prática, aliada a um planejamento crítico e inclusivo, será essencial para transformar as formações em instrumentos efetivos de qualificação docente e para consolidar uma educação mais equitativa e de qualidade.

A análise dos Relatórios de Gestão da SEMED São Luís para os anos de 2022 e 2023 evidencia a continuidade de políticas educacionais estratégicas voltadas para a modernização da infraestrutura escolar, ampliação do acesso e enfrentamento de desigualdades históricas. O período reflete um esforço constante para mitigar os

impactos da pandemia da COVID-19, enquanto tenta consolidar avanços no sistema educacional.

O ano de 2022 foi marcado pela implementação das diretrizes do Plano Plurianual (PPA) 2022-2025 (São Luís/MA, 2021b), que priorizou a execução de programas como Escola Nova e Escola Conectada. Esses programas visaram modernizar as escolas municipais por meio da requalificação de espaços físicos e da inclusão digital, proporcionando melhores condições de ensino e aprendizagem. As ações foram voltadas principalmente para escolas localizadas em áreas vulneráveis, buscando reduzir disparidades no acesso a recursos educacionais tecnológicos.

Entretanto, o contexto econômico ainda apresentava reflexos da crise sanitária global, afetando diretamente os investimentos na área da educação. A evasão escolar, intensificada durante o período de ensino remoto, exigiu a adoção de estratégias específicas, como o fortalecimento do programa Busca Ativa Escolar, em parceria com o UNICEF. Essa iniciativa teve papel fundamental na identificação e reintegração de estudantes ao sistema educacional, reforçando o compromisso da SEMED com a garantia do direito à educação para todos.

O ano de 2023 consolidou as ações iniciadas no ano anterior, destacando avanços na universalização do acesso à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esse movimento buscou atender às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (Brasil, 2015b) e no Plano Municipal de Educação de São Luís (PME 2015-2024) (São Luís/MA, 2015), alinhando-se ao compromisso de oferecer educação de qualidade e equitativa.

Além da expansão no atendimento, o relatório enfatiza o fortalecimento de parcerias institucionais para enfrentar desigualdades históricas no acesso à educação. A colaboração com organizações como o UNICEF, através do programa Busca Ativa Escolar, foi essencial para alcançar estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, especialmente nas periferias e áreas rurais. Tais esforços revelam um movimento contínuo de articulação entre políticas locais e nacionais para garantir a inclusão educacional.

A parceria entre o UNICEF¹⁴ e instituições públicas brasileiras, exemplificada pela implementação da estratégia Busca Ativa Escolar, representa um esforço significativo para enfrentar a exclusão escolar e promover a equidade educacional.

¹⁴ <https://undime.org.br/noticia/07-06-2017-13-29-unicef-instituto-tim-undime-e-congemas-lancam-plataforma-para-identificar-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola>. Acesso em: 24 jan. 2025.

Desenvolvida em colaboração com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems), essa iniciativa visa identificar, registrar e acompanhar crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de evasão, por meio de uma metodologia social integrada a uma ferramenta tecnológica gratuita.

A estratégia fortalece a intersetorialidade ao envolver diferentes áreas governamentais, como educação, saúde e assistência social, promovendo uma abordagem coordenada para garantir o direito à educação. Além disso, a Busca Ativa Escolar oferece formação técnica às equipes municipais, capacitando-as para lidar com os múltiplos fatores que contribuem para a exclusão escolar, como pobreza multidimensional e vulnerabilidades sociais.

No entanto, é importante considerar criticamente o contexto dessa parceria. A atuação de organizações internacionais como o UNICEF na formulação e implementação de políticas educacionais pode influenciar as agendas locais, promovendo modelos e práticas que, embora eficazes em determinados contextos, nem sempre refletem as especificidades culturais e socioeconômicas das comunidades atendidas. Além disso, a dependência de recursos e expertise externos pode limitar a autonomia das instituições públicas locais na condução de suas políticas educacionais.

Portanto, embora a parceria com o UNICEF, por meio da Busca Ativa Escolar, tenha contribuído significativamente para a identificação e reintegração de estudantes em situação de vulnerabilidade, é essencial que as políticas resultantes dessa colaboração sejam constantemente avaliadas e adaptadas às realidades locais. Isso garantirá que as ações implementadas sejam sustentáveis, culturalmente relevantes e verdadeiramente eficazes na promoção da inclusão educacional.

A modernização das escolas também permaneceu como prioridade em 2023, com investimentos voltados para a conectividade e a requalificação de unidades escolares. Esses avanços refletem uma tentativa de criar condições mais adequadas para o uso de tecnologias no ensino, promovendo a integração digital como ferramenta pedagógica e reduzindo lacunas geradas pela desigualdade de acesso.

A análise dos dois anos revela a complexidade do panorama educacional de São Luís, marcado pela dualidade entre avanços e desafios. Enquanto as ações voltadas para a modernização e inclusão digital representam progressos significativos,

a realidade de desigualdades estruturais e os impactos persistentes da pandemia continuam a exigir esforços coordenados. A articulação entre políticas públicas, programas de inclusão e parcerias institucionais é um ponto de destaque, mas a superação efetiva das desigualdades requer maior investimento e monitoramento constante.

Assim, o panorama educacional, político e econômico dos anos de 2022 e 2023 demonstra um sistema em movimento, buscando equilibrar demandas emergenciais com a implementação de políticas de longo prazo. A continuidade dessas ações será essencial para consolidar os avanços e enfrentar os desafios que ainda limitam a universalização de uma educação pública e de qualidade em São Luís.

A análise dos Relatórios de Gestão da SEMED São Luís para 2022 e 2023 (São Luís/MA, 2022b; 2023c) evidencia contradições relevantes entre as metas anunciadas e a execução prática das políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à universalização do acesso à educação infantil, à modernização da infraestrutura escolar e à formação continuada de professores. Essas discrepâncias refletem tanto os desafios estruturais quanto as limitações no monitoramento e na adaptação de ações às realidades locais.

No planejamento, os relatórios destacam propostas ambiciosas, como a universalização da educação infantil e a modernização da infraestrutura escolar. Em 2022, o documento aponta que "foram ampliadas as ações de requalificação de escolas municipais, com o objetivo de melhorar as condições de infraestrutura e atender à demanda crescente por vagas na educação infantil e fundamental". Além disso, o Programa Escola Conectada é mencionado como uma estratégia para promover a inclusão digital e integrar tecnologias às práticas pedagógicas.

No entanto, na execução, persistem dificuldades, especialmente nas áreas rurais e periferias urbanas. O relatório de 2023 reconhece que "os desafios relacionados à universalização do acesso à educação infantil ainda permanecem, devido à limitação de recursos financeiros e à carência de infraestrutura em regiões mais vulneráveis". Esse contraste entre as metas e os resultados efetivos evidencia a necessidade de estratégias mais integradas e investimentos consistentes para superar desigualdades históricas e atender às metas anunciadas.

Outro ponto de contradição identificado está relacionado à formação continuada dos professores. Os relatórios destacam a importância dessas ações para a qualificação docente, com foco na adaptação ao uso de tecnologias e no

fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras. Em 2022, o documento afirma que "as formações continuadas realizadas ao longo do ano contemplaram temas como o uso de plataformas digitais no ensino e a gestão socioemocional de estudantes no retorno às aulas presenciais, São Luís/MA, 2022b".

No entanto, a carência de monitoramento sistemático e a falta de avaliação do impacto dessas formações nas práticas pedagógicas limitam sua efetividade. Além disso, a dependência de políticas nacionais, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA), restringe a autonomia da SEMED para adaptar formações às necessidades locais. Em 2023, o relatório observa que "as formações continuadas seguem alinhadas às diretrizes nacionais, mas enfrentam dificuldades para atender às especificidades do contexto local e das comunidades escolares mais vulneráveis". Essa dependência reforça o desafio de construir uma política de formação mais contextualizada, capaz de dialogar com a diversidade de demandas do território.

As contradições apontadas nos documentos destacam a necessidade de maior articulação entre planejamento e execução, assim como de investimentos em monitoramento e avaliação contínuos. A universalização do acesso à educação infantil e a modernização da infraestrutura escolar dependem não apenas de estratégias abrangentes, mas também de ações específicas voltadas para as áreas mais vulneráveis. No que diz respeito à formação continuada, é fundamental que a SEMED desenvolva políticas locais mais autônomas, que considerem as particularidades do território e promovam transformações efetivas nas práticas pedagógicas.

A formação continuada de professores é destacada nos Relatórios de Gestão da SEMED São Luís para os anos de 2022 e 2023 como um elemento central para a qualificação do ensino público municipal. Contudo, os documentos analisados evidenciam lacunas quanto à explicitação de uma base teórico-metodológica que oriente essas formações de forma crítica e contextualizada.

Os relatórios enfatizam ações formativas voltadas principalmente para a adaptação ao uso de tecnologias digitais e metodologias híbridas, revelando uma abordagem pragmática. Em 2022, o relatório afirma que "as formações realizadas ao longo do ano tiveram como foco central o fortalecimento da prática pedagógica através da utilização de recursos tecnológicos, com ênfase no uso de plataformas digitais para ensino remoto e híbrido" (São Luís/MA, 2022b, p. 27). Essa perspectiva demonstra a resposta às demandas imediatas decorrentes da pandemia, mas não aprofunda reflexões sobre como essas formações poderiam abordar as desigualdades

estruturais que limitam o acesso e a efetividade dessas práticas em contextos mais vulneráveis.

Já em 2023, o documento reitera a centralidade da formação continuada, destacando que “os cursos e capacitações foram planejados para atender às demandas emergentes do ensino híbrido, com o objetivo de apoiar os professores na reorganização de suas práticas pedagógicas” (São Luís/MA, 2023c, p. 34). No entanto, o relatório, também, não apresenta detalhes sobre os fundamentos teóricos que embasam essas ações, sugerindo uma abordagem predominantemente tecnicista, voltada para a operacionalização de ferramentas, sem considerar de forma crítica os impactos dessas tecnologias na formação de estudantes e docentes.

A ausência de uma fundamentação teórico-metodológica mais sólida é uma limitação evidente, uma vez que impede que as formações promovam uma compreensão mais ampla das condições históricas, econômicas e sociais que influenciam o ambiente escolar. Essa lacuna é particularmente preocupante no contexto de desigualdades estruturais enfrentadas pelas escolas municipais, já que a formação docente deveria ser um espaço privilegiado para refletir sobre essas questões e propor práticas transformadoras.

Os Relatórios de Gestão da SEMED São Luís para os anos de 2022 e 2023 destacam, ainda, diversas iniciativas voltadas para a inclusão e a diversidade na educação, como o atendimento educacional especializado e a oferta de formações continuadas que abordam a pluralidade cultural e social do município.

Em 2022, o relatório menciona que “as formações continuadas buscaram atender às demandas de inclusão e diversidade, com capacitações voltadas ao atendimento educacional especializado e ao ensino para estudantes com deficiência” (São Luís/MA, 2022c, p.32). Essas ações indicam um alinhamento potencial com princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente no que tange à democratização do acesso e à valorização da diversidade educacional. Contudo, a ausência de reflexões mais amplas sobre as condições sociais e históricas que moldam essas desigualdades educacionais limita o impacto transformador dessas formações.

No ano de 2023, o relatório reforça o compromisso com a inclusão ao afirmar que “as formações continuadas abordaram temáticas relacionadas à diversidade cultural e às práticas pedagógicas inclusivas, com foco no atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade” (São Luís, 2023c, p. 28). Embora relevantes, essas

formações permanecem voltadas para a operacionalização de práticas pedagógicas inclusivas, sem explorar de forma aprofundada a relação entre educação, história e sociedade, o que caracteriza uma abordagem limitada e fragmentada.

A análise das transformações registradas nos anos de 2022 e 2023 e seus impactos no desenvolvimento profissional dos docentes revela uma inter-relação entre os movimentos de modernização do sistema educacional e os desafios enfrentados na formação continuada. Esses eixos estão intrinsecamente conectados, pois as mudanças históricas no sistema educacional influenciam diretamente as demandas formativas dos professores, enquanto a formação docente é fundamental para sustentar e potencializar tais transformações.

Em 2022, os relatórios de gestão destacam a introdução de tecnologias digitais como parte do Programa Escola Nova, um movimento que visava modernizar o sistema educacional de São Luís. Essa iniciativa, além de requalificar escolas, também buscou integrar tecnologias digitais ao ensino, ampliando o acesso a recursos pedagógicos modernos. Contudo, o relatório reconhece que "as desigualdades de infraestrutura nas escolas, especialmente em áreas periféricas e rurais, limitaram a implementação integral dessas iniciativas" (São Luís/MA, 2022b, p. 25).

No ano de 2023, a retomada integral das aulas presenciais após a pandemia foi acompanhada por ações para mitigar as lacunas na aprendizagem, que haviam se aprofundado durante o período de ensino remoto. O documento afirma que "os programas pedagógicos foram reorganizados para priorizar o acolhimento socioemocional e a recuperação de conteúdos básicos, especialmente em escolas mais afetadas pela exclusão digital" (São Luís/MA, 2023c, p. 33). Contudo, o movimento histórico de recuperação educacional ainda enfrenta desafios, como a garantia de equidade no acesso e a inclusão efetiva de todos os estudantes.

Essas transformações históricas geraram novas demandas para os professores, que precisaram se adaptar às mudanças na infraestrutura e às novas exigências pedagógicas. Os relatórios ressaltam o aumento na oferta de formações continuadas como uma estratégia para "capacitar" os docentes a lidar com essas mudanças. Em 2022, o documento afirma que "as formações focaram na integração de tecnologias digitais e na gestão socioemocional dos estudantes, com o objetivo de qualificar os professores para os desafios do ensino híbrido e presencial" (São Luís/MA, 2022b, p. 28).

Entretanto, persistem desafios relacionados à centralização dessas formações e à ausência de uma abordagem crítica que promova reflexões sobre as condições históricas e sociais que moldam as práticas pedagógicas. Em 2023, o relatório observa que “a falta de recursos adequados nas escolas e a distância das formações em relação às realidades locais dificultaram a aplicação prática das estratégias aprendidas” (São Luís/MA, 2023B, p. 37).

A inter-relação entre as transformações históricas e o desenvolvimento profissional dos professores é evidente. Enquanto as mudanças no sistema educacional criaram novas demandas, como a integração tecnológica e a recuperação das lacunas de aprendizagem, a formação continuada foi essencial para preparar os docentes para essas exigências. No entanto, a falta de alinhamento entre as políticas de formação e as condições reais das escolas limitou a eficácia dessas ações.

No contexto nacional, entre 2019 e 2023, o Brasil enfrentou desafios políticos e econômicos que impactaram diretamente as políticas públicas, incluindo a educação. Em São Luís, a gestão municipal buscou implementar políticas educacionais alinhadas às diretrizes nacionais, visando aprimorar a qualidade do ensino e a formação dos professores. As políticas educacionais implementadas buscaram atender às demandas sociais por uma educação de qualidade, enfrentando tensões relacionadas à necessidade de formação adequada dos professores e à melhoria dos índices educacionais. Programas de formação continuada foram desenvolvidos para contribuir com a atuação dos docentes, especialmente no ciclo de alfabetização, visando aprimorar as práticas pedagógicas e os resultados de aprendizagem dos estudantes.

A análise dos documentos de gestão da SEMED São Luís (2020-2023) revela um movimento de continuidade e adaptação nas políticas de formação continuada dos professores alfabetizadores, influenciado pelas condições históricas, políticas e econômicas do período. Observa-se que, enquanto os relatórios de 2020 e 2021 destacam a transição para o ensino remoto e as dificuldades estruturais intensificadas pela pandemia da COVID-19, os documentos de 2022 e 2023 evidenciam um esforço para recomposição das aprendizagens e ampliação da formação docente, especialmente por meio de parcerias com instituições privadas e iniciativas como a Agenda Formativa do Eixo Alfabetização.

Contudo, a triangulação dos dados expõe contradições entre as propostas e a execução das políticas, uma vez que a ênfase na formação tecnicista e nos resultados

de avaliações externas se sobrepõe a abordagens críticas e emancipatórias, fundamentais para a autonomia dos docentes. Há uma tensão entre a necessidade de formação continuada de qualidade e as condições materiais e estruturais das escolas. Embora os documentos enfatizem a importância da formação, desafios como a falta de infraestrutura adequada e recursos pedagógicos limitados comprometem a efetividade das ações formativas.

Os documentos destacam a importância de alinhar a formação teórica com a prática pedagógica, promovendo a aplicação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar. No entanto, a efetividade desse alinhamento é limitada por fatores como a sobrecarga de trabalho dos professores e a falta de acompanhamento contínuo.

Os documentos analisados apresentam elementos que buscam promover uma formação crítica dos professores, incentivando a reflexão sobre a prática pedagógica e o contexto social dos estudantes. As políticas visam fomentar o desenvolvimento crítico e a autonomia dos professores, incentivando práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas. Contudo, sua efetividade é limitada por desafios estruturais e institucionais, como a falta de suporte institucional e a precarização do trabalho docente.

A formação continuada proposta tem o potencial de transformar as práticas pedagógicas dos alfabetizadores, promovendo metodologias mais eficazes e contextualizadas. No entanto, observa-se que, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a formação continuada reflete as tensões inerentes ao modelo educacional vigente, oscilando entre avanços na formação dos professores e a manutenção de práticas que reproduzem desigualdades estruturais, sem romper integralmente com paradigmas neoliberais que moldam as políticas públicas de alfabetização.

A análise dos Relatórios de Gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), referentes ao período de 2020 a 2023, revela um processo político-educacional atravessado por contradições internas, avanços pontuais e desafios estruturais. Esses documentos, disponíveis no Portal da Transparência, foram selecionados como fontes primárias por sua função institucional de publicização das ações, metas e investimentos do poder público municipal na área educacional.

Sob a perspectiva da totalidade, os relatórios expressam mais do que registros administrativos: refletem a materialização de projetos político-educacionais em disputa, imersos em contextos históricos marcados pela crise econômica, pela

pandemia da COVID-19 e pelas transições de governo. Esses elementos estruturaram as políticas públicas educacionais no município e impuseram limites materiais e ideológicos às iniciativas voltadas à formação continuada de professores.

A historicidade dos relatórios mostra que, entre 2020 e 2021, houve priorização de ações emergenciais de ensino remoto, sanitização das escolas e atendimento a demandas técnicas impostas pela pandemia. Já nos anos de 2022 e 2023, observa-se um movimento de recuperação das aprendizagens, com ênfase na requalificação das escolas (Escola Nova) e na digitalização de práticas pedagógicas (Escola Conectada), além de parcerias estratégicas como a Busca Ativa Escolar, realizada com o UNICEF (2023).

Entretanto, tais avanços convivem com contradições relevantes. Embora os relatórios mencionem o fortalecimento da formação continuada como eixo estruturante da política educacional, os dados apresentados carecem de sistematização, acompanhamento e avaliação dos impactos pedagógicos dessas formações. A formação docente, em muitos momentos, foi orientada por uma lógica tecnicista e operacional, voltada para o domínio de ferramentas digitais e protocolos institucionais, sem o devido aprofundamento teórico-crítico que articule educação, realidade social e transformação histórica.

A ausência de referenciais explícitos, como a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008a), reforça essa limitação. Essa lacuna torna evidente que as formações promovidas permanecem em uma zona de tensionamento entre a exigência de resposta imediata e a necessidade de uma educação emancipadora. Mesmo ações voltadas para a inclusão e diversidade carecem de fundamentação crítica mais robusta, o que compromete sua capacidade de promover rupturas com práticas escolares reprodutoras de desigualdades.

A análise da dinâmica do movimento histórico permite afirmar que a formação docente foi convocada a responder às mudanças estruturais ocorridas no sistema educacional, como a adaptação ao ensino híbrido, a reintegração de estudantes evadidos e a reorganização dos projetos pedagógicos. Contudo, as iniciativas formativas permaneceram centralizadas, pouco acessíveis a professores de áreas periféricas ou rurais, e desvinculadas das condições concretas de trabalho dos educadores.

Nesse primeiro movimento de análise que a formação continuada dos professores alfabetizadores, entre 2020 e 2023, oscilou entre esforços adaptativos e

a reprodução de práticas tecnocráticas. A superação dessas contradições exige o fortalecimento de políticas educacionais com base em referenciais críticos, articuladas às realidades locais, à autonomia docente e às demandas sociais concretas. Nessa direção, é imprescindível que a formação docente não se reduza a respostas instrumentais, mas se constitua como espaço de reflexão e práxis transformadora, orientada pela totalidade e pelo compromisso com a justiça social.

Complementarmente, destaca-se que parte significativa das informações sobre os eventos formativos voltados aos professores alfabetizadores foi obtida por meio de grupo focal com formadoras do Centro de Formação do Educador. A carência de dados sistematizados nos relatórios institucionais evidencia fragilidades no registro e na transparência das ações educacionais realizadas, limitando o potencial avaliativo das políticas implementadas.

A formação continuada dos profissionais da educação é essencial para a qualificação do ensino na rede pública municipal, proporcionando aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares a oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas e administrativas. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), diversas iniciativas foram desenvolvidas entre 2020 e 2023 com o objetivo de fortalecer a atuação docente e promover a atualização profissional, alinhando as práticas educacionais às demandas contemporâneas.

As ações formativas abrangeram diversas áreas do conhecimento, incluindo Língua Portuguesa, Matemática, Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Educação Inclusiva e o uso de Tecnologias no Ensino. Além disso, parcerias com instituições como a Fundação Vale, Avante, Instituto ECOA e Fundação Lemann possibilitaram a realização de cursos, webinários, debates online e formações presenciais, visando a implementação de metodologias inovadoras e personalizadas.

A partir da análise de documentos institucionais e relatórios de gestão, organizamos um levantamento dos principais eventos e processos formativos promovidos pela SEMED entre 2019 e 2023. Este mapeamento proporciona uma visão sobre o impacto dessas ações na rede municipal de ensino, evidenciando os avanços e desafios na busca por uma educação de qualidade e inclusiva.

A seguir, apresentamos as informações obtidas sobre as formações realizadas para professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização de crianças no período de 2019 a 2023. Ressaltamos que tais informações foram reunidas, principalmente, por ocasião do grupo focal realizado com as formadoras de professores alfabetizadores

do Centro de Formação do Educador da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Essa estratégia foi necessária diante da escassez e da fragmentação das informações sobre eventos e processos formativos nos Relatórios de Gestão da Prefeitura Municipal de São Luís.

Das informações obtidas, destacamos as ações formativas e os processos desenvolvidos no período de 2019 a 2023 voltados aos professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização de crianças. Esses dados, sistematizados a partir do grupo focal realizado com as formadoras do Centro de Formação do Educador da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, revelaram uma diversidade de iniciativas formativas que, embora pouco visibilizadas nos Relatórios de Gestão da Prefeitura, constituíram parte importante das estratégias de qualificação docente na rede municipal. As formações contemplaram temáticas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, ao uso de recursos pedagógicos, à avaliação da aprendizagem e à articulação entre teoria e prática, evidenciando o esforço das formadoras em manter, mesmo diante de desafios estruturais e conjunturais, um processo contínuo de formação dos alfabetizadores.

As iniciativas Tear Literário e Cirandas Pedagógicas foram desenvolvidas pela Avante Educação e Mobilização Social tendo a Fundação Vale (mantenedora), durante os anos de 2019 e 2020, em São Luís/Maranhão. Essas ações foram concebidas como tecnologias sociais que proporcionaram formação continuada e acolhimento aos educadores em um período de muitas incertezas, especialmente devido ao contexto da pandemia.

O Tear Literário foi criado para promover a fruição estética, interlocução e construção de sentidos entre os participantes. Os encontros, de caráter lúdico, possibilitaram o reencontro com a literatura e com diversas linguagens artísticas, aspectos considerados fundamentais para a formação humana.

As Cirandas Pedagógicas constituíram-se como espaços formativos de interação fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, organizados com intencionalidade teórico-metodológica voltada à formação de professores alfabetizadores. Por meio de conversas dialógicas, essas ações proporcionaram momentos de reflexão crítica e construção coletiva de sentidos, tendo como eixo a mediação simbólica e a centralidade da linguagem no desenvolvimento humano, conforme postula Vigotski.

Desenvolvidas no contexto do distanciamento social provocado pela pandemia, as Cirandas não apenas contribuíram para a manutenção dos vínculos entre escola, famílias e crianças, mas também possibilitaram a ressignificação da prática docente frente aos desafios impostos pelo isolamento. Ao mobilizar referenciais teóricos consistentes e promover vivências colaborativas, essas formações superaram o viés meramente instrumental, assumindo um papel formativo mais amplo, capaz de articular teoria e prática, subjetividade e objetividade, prática pedagógica e desenvolvimento profissional.

O Projeto Trilhos da Alfabetização foi iniciado em 25 de agosto de 2020, com atividades contínuas voltadas ao fortalecimento do processo de alfabetização no município de São Luís. Destinado a professores que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, bem como a gestores e coordenadores pedagógicos, o projeto teve como foco central o apoio à alfabetização, a elevação dos níveis de aprendizagem e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras.

A metodologia empregada buscou oferecer formação continuada e acompanhamento sistemático, com ênfase em estratégias que favorecessem o desenvolvimento das competências leitora e escritora das crianças em fase de alfabetização. A proposta também contemplou o fortalecimento da prática docente por meio da reflexão crítica e colaborativa, contribuindo para o aperfeiçoamento da atuação profissional no cotidiano escolar.

A avaliação do impacto do projeto revelou que mais de mil professores foram diretamente beneficiados, com resultados positivos especialmente relacionados à melhoria dos índices de alfabetismo na rede municipal. Esse acompanhamento sistemático tem sido essencial para orientar os ajustes nas ações formativas, assegurando a efetividade do projeto e a continuidade de seus objetivos educacionais.

O impacto da formação foi acompanhado por meio de um monitoramento contínuo das práticas pedagógicas implementadas nas unidades escolares. Esse acompanhamento permitiu identificar avanços e desafios, contribuindo para o replanejamento das ações formativas e o fortalecimento do processo de alfabetização no município.

A Formação em Leitura e Escrita, realizada no ano de 2021, teve como propósito qualificar o trabalho dos professores do Ciclo de Alfabetização por meio do fortalecimento das práticas voltadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Embora os relatórios oficiais não apresentem a quantidade exata de docentes

participantes, a proposta formativa foi direcionada à superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, a partir de estratégias de intervenção pedagógica fundamentadas em diagnósticos precisos.

Como parte do processo de acompanhamento e avaliação, foram aplicadas avaliações diagnósticas junto aos estudantes antes e após a realização da formação. Essa estratégia teve como objetivo aferir o progresso obtido pelos professores a partir das práticas implementadas, permitindo mensurar os impactos da formação na aprendizagem dos alunos.

Em continuidade ao investimento na formação docente, a Formação em Matemática para Alfabetização foi promovida em 2022, também com foco nos professores do Ciclo de Alfabetização. A proposta formativa abordou práticas inovadoras no ensino da matemática, com ênfase na resolução de problemas e no uso de atividades práticas contextualizadas. A formação buscou instrumentalizar os professores com metodologias que favorecessem o raciocínio lógico e a construção de conceitos matemáticos desde os anos iniciais da escolarização.

O acompanhamento do impacto dessa formação foi realizado por meio de um processo de acompanhamento individualizado, visando avaliar como os docentes aplicaram, em sala de aula, os conhecimentos e estratégias adquiridos ao longo da formação. Esse processo permitiu ajustes e orientações específicas conforme a realidade de cada educador.

Por fim, entre os dias 27 e 31 de março de 2023, ocorreu o Encontro da Educação e Ciclo Formativo Estadual do Pacto pela Aprendizagem, voltado aos Articuladores Pedagógicos Municipais (APMs) e Regionais (APRs). O evento promoveu uma intensa programação de plenárias, painéis temáticos, oficinas pedagógicas e exposições interativas, com foco na Educação Infantil e na Alfabetização. A formação visou fomentar o intercâmbio de experiências e o alinhamento de diretrizes pedagógicas entre os diferentes entes federativos. Apesar da relevância do evento, os documentos consultados não apresentaram informações específicas sobre os mecanismos de avaliação do impacto dessa formação nos profissionais envolvidos.

Os eventos formativos mencionados ocorreram dentro do período de 2019 a 2023, embora alguns se estendessem além desse intervalo. No entanto, os detalhes específicos sobre a quantidade de professores formados e as avaliações de impacto nos docentes ainda não estão plenamente disponíveis nos registros acessados.

Diante disso, pode-se observar que, embora as ações formativas apresentem avanços pontuais, ainda há a necessidade de uma avaliação mais profunda sobre os efeitos das formações, especialmente em relação à integração das metodologias inovadoras e o impacto nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

A análise dos eventos e processos formativos promovidos pela rede municipal de ensino de São Luís evidencia a importância das iniciativas voltadas ao fortalecimento da prática pedagógica dos professores alfabetizadores. No entanto, observa-se uma fragilidade recorrente: a descontinuidade dessas ações, desarticuladas entre si e limitadas a períodos pontuais, o que compromete a consolidação de avanços no desenvolvimento profissional docente. A ausência de uma política formativa continuada de formação de alfabetizadores, sistemática e alinhada às necessidades concretas das escolas gera impactos diretos na qualidade do ensino, dificultando a apropriação teórico-metodológica por parte dos educadores e limitando a efetividade das práticas em sala de aula. Essa descontinuidade também enfraquece os vínculos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e desvaloriza os espaços de formação como instâncias permanentes de reflexão crítica e transformação da realidade escolar.

E, ainda, a análise dos dados sobre os eventos e processos formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís, entre 2019 e 2023, permite compreender dinâmicas profundamente atravessadas por determinações sociais, políticas e econômicas mais amplas, que ultrapassam os limites da escola e da sala de aula. O movimento das ações formativas revela um esforço institucional por promover atualizações e melhorias nas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à alfabetização, mas também aponta contradições estruturais que fragilizam a consolidação desses avanços.

As formações como o Tear Literário, as Cirandas Pedagógicas e o Trilhos da Alfabetização mostram-se como respostas emergenciais e criativas frente ao contexto adverso da pandemia e às demandas pedagógicas intensificadas nesse período. No entanto, a análise evidencia que tais iniciativas, embora ricas em propostas e metodologias se esgotam em sua própria temporalidade e não se articulam em uma política formativa contínua e coerente. A recorrente fragmentação entre os programas, a ausência de monitoramento sistemático e de dados precisos sobre o alcance e os impactos das formações reforçam esse diagnóstico.

A formação dos professores, nesse cenário, aparece tensionada entre o desejo de transformação das práticas e as limitações impostas pelas condições materiais e pela própria organização das políticas educacionais locais. A presença de parceiros privados (como a Fundação Vale, Fundação Lemann, Instituto ECOA e Avante) na condução de muitas dessas formações também evidencia a inserção de interesses externos no interior da rede pública, o que pode gerar assimetrias nos objetivos formativos e nas concepções de educação em disputa.

Em meio a esse processo, os sujeitos da prática, professores alfabetizadores, coordenadores e gestores, são chamados a se reinventar, apropriando-se criticamente (ou não) dos conteúdos e metodologias apresentados. A escassez de dados sobre a efetividade das ações e o monitoramento contínuo das práticas formativas reforça o distanciamento entre o que se propõe e o que efetivamente se transforma na prática cotidiana. Além disso, a descontinuidade entre as formações dificulta a sedimentação de aprendizagens, pois desvaloriza os espaços formativos como lugares permanentes de construção coletiva e de reelaboração da prática pedagógica.

O que se revela, portanto, é um campo formativo marcado por avanços e recuos, em que o potencial transformador das ações está constantemente tensionado pela realidade concreta das escolas e pela ausência de uma política educativa estruturada e contínua. O próprio percurso das formações mostra que a história não se move em linha reta, pois é feita de rupturas, resistências e buscas por superação. A compreensão dessa totalidade exige reconhecer que as ações formativas não se desenvolvem no vazio, mas são produto de correlações de forças, de disputas ideológicas e da luta pela afirmação de uma concepção de educação que reconheça o professor como sujeito histórico e formativo em constante processo de reinvenção.

Se a realidade formativa se apresenta limitada e contraditória, é justamente nela que se encontram as possibilidades de superação: na escuta atenta das escolas, na valorização da prática como lugar de produção de saber, e na constituição de políticas públicas que não se reduzam a projetos esporádicos, mas se enraízem nas necessidades reais dos educadores e das comunidades escolares.

Mesmo diante de uma análise documental minuciosa sobre as ações formativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís entre 2019 e 2023, identificou-se a necessidade de aprofundar a compreensão acerca dos sentidos atribuídos à formação continuada pelos sujeitos diretamente envolvidos em sua

implementação. Diante disso, optou-se por recorrer ao Centro de Formação do Educador de São Luís (CEFE), espaço institucional responsável pela condução dos processos formativos da rede municipal.

Nesse contexto, constituiu-se um grupo focal com formadoras de professores alfabetizadores de crianças, com base em um plano de entrevista previamente elaborado. A entrevista com as formadoras de professores alfabetizadores teve como objetivo investigar os pressupostos e concepções teórico-metodológicas que orientam a formação continuada ofertada aos professores do ciclo de alfabetização, à luz do método do Materialismo Histórico-Dialético, articulando teoria e prática para compreender os referenciais utilizados, as metodologias adotadas, os desafios enfrentados, os impactos percebidos e as contribuições dessa política formativa para o desenvolvimento profissional docente e a qualidade do ensino na rede pública municipal.

A formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de São Luís, entre os anos de 2019 e 2023, revela um campo permeado por contradições, avanços e limites, que só podem ser compreendidos à luz da totalidade das determinações históricas, políticas e sociais que configuram a educação pública no Brasil. A análise dos discursos das formadoras, obtidas por meio do grupo focal, permitiu perceber como esses sujeitos elaboram sentidos sobre o processo formativo que vivenciam, destacando elementos que revelam tanto movimentos de emancipação quanto de reprodução de lógicas hegemônicas, especialmente diante das pressões por resultados e da fragmentação das políticas educacionais, como aponta a formador 1:

A Rede, ela vem ao longo do tempo, investindo em formação continuada, mas nessa demarcação de tempo, de 2019 a 2023, nós tivemos um Programa de Intervenção Pedagógica, o PIP. Em seguida, nós tivemos a Avante, que foi uma formação em caráter online, até por conta do período pandêmico. Em seguida, tivemos também, os Trilhos de Alfabetização, também uma formação online. E, depois, já em 2022, o Programa Educar para Valer, que é o programa que está até hoje em 2025.

A formadora 1 chama atenção para a longa trajetória da rede em investir em formações voltadas para a alfabetização, citando programas como o Programa da Intervenção Pedagógica (PIP), Avante, Trilhos da Alfabetização e o Programa Educar Pra Valer (EPV). Sua fala sugere um movimento constante de adaptação e reinvenção das ações formativas, especialmente durante a pandemia, quando houve necessidade

de migração para o formato online. Ao mesmo tempo, revela as limitações dessa transição, como a perda de interações presenciais e a fragilização do eixo de monitoramento. Aqui se expressa uma contradição importante: a necessidade de garantir a continuidade da formação docente frente ao isolamento social, e, simultaneamente, o esvaziamento de práticas fundamentais para o acompanhamento crítico das práticas pedagógicas.

A formadora 2, traz mais informações sobre as formações trabalhadas:

[...] nessa perspectiva do contexto de letramento, quando eu falo, por exemplo, do PIP e do EPV, porque do Avante e do Trilhos, eu não participei diretamente. Então, esses dois programas, eles coadunam com a mesma política, e assim, o que a gente viu de diferencial foi a questão do material estruturado. Que o PIP teve o seu material, e agora o Programa EPV traz os cadernos, de acordo com cada ano. E, outra diferença, também, em relação... na verdade, não é nem diferença, apesar de serem programas diferentes, mas acaba que trazem o mesmo tripé: formação, avaliação e monitoramento das atividades. Mas, cada um tinha a sua especificidade, mas todos a partir dessa perspectiva da Alfabetização do Letramento.

A perspectiva da Formadora 2 reforça esse diagnóstico, destacando que, embora os diferentes programas apresentem formatos variados, todos mantêm um tripé comum, avaliação, formação e monitoramento, ancorado em uma concepção de alfabetização em contexto de letramento. No entanto, ela aponta para a mudança no uso de materiais estruturados, o que marca uma reconfiguração metodológica nas ações formativas, com potencial ambíguo: por um lado, oferece organização e regularidade; por outro, pode implicar em padronizações que silenciariam a escuta dos contextos singulares de cada sala de aula.

A formadora 5 nesse contexto nos diz que:

Então, eu queria destacar aqui os teares. Os teares trouxeram esse olhar pra arte, que foi um momento muito difícil que a gente passou na pandemia, e de repente, nós estávamos sem rumo, sem direção. E as cirandas, também, com aquele aspecto mais teórico, e a gente se olhando enquanto sujeito, enquanto professor ali, os teares nos ajudando nesse sentido, dessa formação do professor e a gente, também, enquanto formador, porque era um momento que todos nós precisávamos, estávamos sem direção, os professores sem direção. E de repente, vem os teares, e vem dizer, assim: Ó, é possível a gente sobreviver, é possível a gente fazer, mesmo de longe, é possível a gente se perceber e as coisas acontecerem e dá certo. Então, eu destaco os teares aqui, porque foi um momento muito importante pra gente. Foi um momento de conexão, eu lembro de algumas coisas dos teares, assim, de reflexão para além do pedagógico, em um momento oportuno, que a gente estava meio que perdido no sentido...

É justamente essa escuta que ganha centralidade no depoimento da formadora 5, que relembra a importância dos Teares Literários e das Cirandas Pedagógicas

realizados na formação oferecida pela Avante como espaços de acolhimento e humanização no contexto do caos pandêmico. Ela rememora o papel desses dispositivos formativos como ferramentas de reconexão consigo mesma e com a arte, evidenciando o movimento de resistência subjetiva frente ao adoecimento físico e emocional vivido no período.

As experiências formativas vivenciadas nas Cirandas Pedagógicas e nos Teares Literários revelaram uma concepção de formação que ultrapassa o tecnicismo e os condicionamentos de programas orientados exclusivamente por resultados. Fundamentadas em uma perspectiva teórico-metodológica crítica, essas ações ancoraram-se na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e dialogaram com a concepção de educação de Saviani, que compreende a formação docente como prática que deve produzir sujeitos críticos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade.

Nesse horizonte, o conteúdo formativo desenvolvido nesses espaços articulou dimensões teóricas e práticas, contemplando um conjunto de estudos e discussões sistematizadas. Um primeiro eixo tratou do diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, focalizando a transição entre etapas, a continuidade das aprendizagens e as especificidades do desenvolvimento infantil. Esse debate permitiu problematizar a passagem das crianças para o Ciclo de Alfabetização e analisar como as práticas pedagógicas podem garantir coerência curricular e intencionalidade formativa.

Um segundo eixo concentrou-se nas concepções de linguagem e alfabetização, compreendidas como práticas sociais, culturais e históricas. Esse estudo orientou reflexões sobre o currículo, sobre os modos de organização do ensino e sobre a necessidade de planejar experiências de leitura e escrita que ultrapassem o treino mecânico das habilidades. A formação possibilitou analisar diferentes concepções de leitura, leitura em voz alta, leitura compartilhada e leitura silenciosa, destacando seus efeitos na constituição do leitor e na formação da consciência linguística.

Em continuidade, o conteúdo formativo aprofundou o processo de escrita, entendido não apenas como domínio técnico, mas como produção de sentidos, construção de autoria e expressão de intencionalidades. Foram analisados os gêneros discursivos e sua relação com as práticas reais de linguagem, articulando princípios vigotskianos de mediação e de internalização dos signos.

Por fim, a formação incluiu o estudo de procedimentos de observação,

documentação e organização do trabalho pedagógico, compreendendo esses elementos como instrumentos fundamentais para que o professor reflita sobre sua prática, registre percursos de aprendizagem e planeje intervenções didáticas coerentes com o desenvolvimento dos estudantes. A documentação pedagógica foi tratada como prática investigativa e formativa, que permite ao professor construir conhecimento sobre suas turmas e reorganizar sua ação.

Nesse sentido, as Cirandas e os Teares constituíram-se como espaços de mediação cultural e formação humana integral, ao promoverem, respectivamente, a reflexão dialógica sobre a prática pedagógica e a fruição estética como via de acesso ao conhecimento. Tais experiências formativas reafirmam que a formação do professor alfabetizador, para ser efetiva, precisa considerar sua dimensão histórico-social e subjetiva, valorizando seus saberes, sentimentos e experiências.

O destaque à dimensão estética e emocional do trabalho formativo explícita, portanto, a contradição entre a rigidez dos programas baseados em desempenho e a necessidade de uma formação que reconheça o professor como sujeito histórico, crítico e sensível, marcado por afetos, dores e esperanças. Ao integrar teoria e prática, razão e sensibilidade, essas ações formativas potencializaram processos de ressignificação do trabalho pedagógico, apontando caminhos para uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

No decorrer do grupo focal, as formadoras reiteram que a prioridade da formação nos últimos dois anos (2022-2023) estiveram voltadas para a elevação dos índices de desempenho, especialmente do IDEB. No discurso da formadora 1, temos:

O grande foco que a gente elenca como prioridade dentro da formação do EPV é a elevação do IDEB. E dentro desse contexto de elevação do IDEB vão surgindo as necessidades formativas do professor, a partir do tripé: avaliação, acompanhamento e formação. E quando a gente fala de avaliação, e a gente inicia o ano letivo com uma avaliação diagnóstica e que a gente percebe que as crianças não conseguiram desenvolver habilidades do ano anterior, o foco vai estar em um trabalho pontual com essas habilidades. Então, no trabalho com essas habilidades do ano anterior, mas também com um olhar nas habilidades previstas para o ano em curso, a gente consegue realizar um trabalho, não só de recomposição das aprendizagens, mas de avanço e consolidação das habilidades do ano em curso. Então, diante dos resultados das avaliações, a gente procura fazer, justamente, essa análise pedagógica, a partir dos resultados da avaliação. E aí, por isso que dentro da pauta formativa do Educar Pra Valer é tão forte, o formato de Oficinas de Avaliação, para que a gente possa fazer as análises pedagógicas e buscar as intervenções necessárias essenciais, para o desenvolvimento das habilidades pelos estudantes.

A formadora 1 é clara ao afirmar que os conteúdos e metodologias são definidos com base nos resultados das avaliações diagnósticas, o que direciona as pautas formativas para a recomposição de habilidades não desenvolvidas. Essa lógica evidencia o peso da racionalidade gerencial e da lógica da performatividade que atravessa as políticas de formação docente, em que a aprendizagem é medida prioritariamente por meio de índices, e não pela qualidade e significância das experiências escolares.

Quando perguntadas sobre o formato das formações e das concepções teóricas desses processos formativos, destacamos o discurso da formadora 2:

Quanto ao aspecto metodológico, eu posso te descrever aqui o formato da pauta do EPV, como a gente trabalha nas salas de formações com os professores. Então, a gente começa pela acolhida, essa acolhida já é uma atividade lúdica, uma atividade que trata, que tem como objetivo a reflexão sobre o sistema, tanto de ordem fonológica, quanto do princípio alfabético. Depois da Acolhida, temos a retomada do encontro anterior com os professores, a gente utiliza alguma dinâmica para isso. Em seguida, nós temos um estudo teórico, uma fundamentação teórica da temática daquela pauta do dia, que a gente trabalha com os professores, discute com os professores e em seguida tem a vivência com relação a esse estudo teórico. Toda pauta do programa tem uma vivência para que o professor vivencie aquilo que está sendo discutido na temática do dia. E, temos também, a Oficina de Avaliação, toda pauta tem Oficina de Avaliação. Como o Programa EPV traz um Sistema de Avaliação que é o SAEV (Sistema de Avaliação Educar Pra Valer), têm as avaliações que são as diagnósticas, que já teve no início, avaliativa 1, 2 e a Final. Assim também, como a gente tem a Avaliação de Leitura, que isso nos possibilita trazer para a pauta, para toda pauta, a discussão dos resultados dessas avaliações. Então, nossa pauta, também, caminha por essa Oficina de Avaliação, então a gente analisa com os professores o resultado da Rede, para que eles possam fazer essa análise com relação ao resultado das salas dele, porque o SAEV possibilita o resultado por aluno, e isso é muito bom, de acordo com os descritores e habilidades previstas para aquela etapa, pelo período para aquela avaliação. Esse é no formato de Língua Portuguesa, porque a pauta é dividida em Língua Portuguesa e Matemática. E com a mesma proposta temos a Matemática estudo teórico da Matemática, o conteúdo do dia, da proposta, da temática, também fazemos a vivência. E, sempre reforçamos na Matemática, a questão da rotina...[...] E aí, também temos vivências com os professores, temos também o “Fiz e Recomendo”, ou seja, tudo a gente discute na pauta. E o professor ele precisar aplicar o elemento que a gente solicitou pra ele aplicar lá na sala de aula e trazer no próximo encontro com o “Fiz e Recomendo”. A gente trabalhou com consciência Fonológica, por exemplo, hoje nessa pauta, aí eles vão fazer uma atividade lá na sala de aula sobre Consciência Fonológica e traz essa experiência pra gente dentro da pauta, pra gente ouvir esse professor. Aí, depois os encaminhamentos, Considerações finais e as Referências.

A formadora 2 destaca que a organização da pauta formativa no EPV está fundamentada em etapas rigidamente definidas, desde a acolhida lúdica até a vivência, a oficina de avaliação e o retorno reflexivo por meio do “Fiz e Recomendo”. Essa estrutura revela um movimento formativo fortemente dirigido, que busca

assegurar a transposição didática de conteúdos, mas que também pode restringir a autonomia docente e desconsiderar saberes construídos no chão da escola.

Por outro lado, o reconhecimento das necessidades formativas específicas e a tentativa de articulação com a realidade das escolas aparecem como movimento contraditório, mas potente. Em relação ao monitoramento dos processos formativos, a formadora 4 (grifo nosso), destaca:

Uma coisa que a gente faz que possibilita a construção da pauta, é justamente o monitoramento, a gente dá a formação, a gente faz como que foi dita pelo grupo, tem essas diretrizes trazidas pelos programas, mas a visita *in lócus* a partir do monitoramento vamos percebendo, também, a necessidade formativa desse professor, quando nós vamos pra sala e percebemos todo o trabalho desenvolvido na sala, e *in lócus* nós trazemos elementos que nós percebemos a necessidade de ser trabalhado com os professores. Então, **essas visitas, também, ajudam a dar direcionamento a construção da pauta.**

A análise do discurso da formadora 4, ao destacar o monitoramento *in lócus* como elemento fundamental na construção das pautas formativas, revela sentidos que oscilam entre a tentativa de afirmar uma prática formativa dialógica e o atravessamento das racionalidades neoliberais que reconfiguram o papel da formação continuada nas redes públicas de ensino.

Ao afirmar que "essas visitas, também, ajudam a dar direcionamento à construção da pauta", a formadora evidencia uma compreensão da formação docente como um processo que deve considerar as necessidades concretas dos professores no chão da escola, a partir da observação direta e do diálogo com suas práticas. Esse movimento parece, à primeira vista, se alinhar à perspectiva crítico-dialética da formação, que pressupõe a escuta ativa dos sujeitos e a articulação entre teoria e prática a partir da realidade vivida.

No entanto, ao analisar essa fala à luz das determinações mais amplas, observa-se que esse monitoramento, mesmo revestido de intencionalidade pedagógica, encontra-se tensionado por lógicas externas que submetem a formação a finalidades avaliativas, padronizadoras e de controle.

Sob o efeito das pautas neoliberais que vêm dominando as políticas educacionais nos últimos anos, especialmente a partir da implementação de programas como o Educar Pra Valer (EPV), o monitoramento do trabalho docente deixa de ser apenas uma ação pedagógica formativa para se converter em ferramenta de regulação e responsabilização. A ênfase na elevação de índices como o IDEB e na remediação de habilidades não desenvolvidas desloca o foco da formação de um

processo emancipatório para uma lógica de desempenho, em que o “necessário a ser trabalhado” com os professores se define não mais pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, mas por lacunas mapeadas por avaliações padronizadas. Assim, o que aparece como escuta e observação pode, contraditoriamente, se traduzir em vigilância e padronização do fazer docente.

A análise das vozes das formadoras evidencia a centralidade dos descritores como orientadores curriculares das práticas de alfabetização, reafirmando o predomínio de uma racionalidade técnica que subordina o processo formativo a parâmetros avaliativos e metas de desempenho. Essa lógica, materializada em pautas como as do *Educar Pra Valer*, redefine o sentido da formação docente ao vinculá-la à recomposição de habilidades diagnosticadas por avaliações externas, esvaziando o diálogo e a reflexão crítica sobre o ato de ensinar.

Contudo, ao mesmo tempo em que os programas formativos se apresentam como políticas de padronização e controle, as vozes das professoras instauram o movimento da contradição, revelando que, nas brechas do discurso oficial, emergem práticas de resistência e reinterpretção dos sentidos impostos.

O monitoramento *in lócus*, mencionado pelas formadoras, ilustra essa tensão: embora se pretenda instrumento de escuta e acompanhamento pedagógico, acaba por reproduzir mecanismos de vigilância e accountability, convertendo a observação em ferramenta de regulação do trabalho docente. Nessa disputa discursiva, as professoras produzem enunciados de contraideologia, ao responderem de modo crítico e responsivo aos discursos hegemônicos das políticas padronizadas, afirmando a necessidade de uma formação situada, contínua e sensível às condições concretas do trabalho pedagógico. As contradições entre os programas uniformizadores e as necessidades formativas reais dos professores tornam-se, assim, o eixo dialógico da análise, revelando que a formação, longe de ser um processo linear, constitui-se como campo de luta ideológica em que se confrontam projetos distintos de educação: o da performatividade e o da emancipação humana.

Esse deslocamento se materializa nas próprias palavras da formadora, quando reconhece que “as diretrizes trazidas pelos programas” já antecedem o monitoramento e orientam o que deve ser visto. Ainda que o monitoramento *in lócus* se apresente como instrumento para dar sentido concreto às formações, ele está

atravessado por um modelo de accountability¹⁵ que transforma os professores em executores de metas previamente definidas, retirando deles a autonomia sobre os conteúdos e os processos de sua própria formação.

A partir do método Materialista Histórico-Dialético, é possível perceber nessa fala a contradição entre a intenção formativa e o condicionamento das políticas neoliberais que instrumentalizam a formação para fins de regulação. A categoria totalidade nos permite compreender que o monitoramento, ainda que pareça uma ação isolada, está articulado a uma lógica maior de reestruturação do trabalho docente, em que a formação é subsumida ao controle da produtividade.

A historicidade mostra que essa inflexão não é casual, ela é produto de um contexto de reformas educacionais que, desde a década de 1990, têm reforçado modelos gerenciais no setor público. O movimento do discurso da formadora 4 evidencia um esforço para ressignificar a prática do monitoramento como ação pedagógica legítima, mas que esbarra constantemente nos limites estruturais e ideológicos impostos pelos programas adotados pela rede. E, finalmente, a contradição está posta entre a formação como práxis reflexiva e a sua conversão em mecanismo de medição e adequação dos professores às exigências externas do sistema.

Portanto, o discurso da formadora 4 expressa, de forma condensada, a tensão constitutiva do campo da formação docente: entre o desejo de uma prática formativa emancipadora e a imposição de políticas que reduzem a docência à aplicação técnica de protocolos. O desafio colocado é o de disputar o sentido do monitoramento, deslocando-o da lógica do controle para a do acompanhamento crítico e reflexivo, comprometido com a transformação das condições reais de ensino e aprendizagem, e com a valorização dos professores como sujeitos históricos e formadores.

Ainda que reconheçam avanços, as formadoras denunciam a descontinuidade das políticas de formação como um dos maiores desafios enfrentados pela rede. A formadora 5 enfatiza que a alternância entre programas, com mudanças abruptas de foco e metodologia, enfraquece os processos de consolidação de saberes, promovendo rupturas nos percursos formativos. Essa constatação expressa o

¹⁵ O modelo de accountability de O'Donnell (1998), ao ser aplicado à educação, destaca a importância da responsabilização de agentes públicos e educacionais pela transparência, eficácia e resultados das políticas e práticas educacionais (Schneider e Nadi, 2015).

movimento dialético da realidade educacional: enquanto há uma busca por formação crítica, há também forças institucionais e políticas que operam na direção oposta, esvaziando processos e enfraquecendo vínculos.

Eu considero um dos grandes desafios dessa implementação da formação continuada é a continuidade de uma política de formação de fato. Nós temos na Rede, várias ofertas de formação. Então, de repente se começa com o PIP, depois vem a Avante, e de repente já vem o EPV, vem os Trilhos. Aí, há uma miscelânea, uma mistura, e são quebras mesmo, de rupturas de pensamentos. Então, não tem como dá uma continuidade, os professores estão se apropriando, internalizando e já vem outra linha de pensamento. E aí, fica assim, cada um, cada professor decide por si (Formadora 5).

O Materialismo Histórico-Dialético nos permite compreender essa realidade como uma totalidade em movimento, atravessada por contradições. As formações, ao mesmo tempo em que representam possibilidades concretas de transformação das práticas pedagógicas, também revelam as limitações estruturais do sistema educativo. A ausência de uma política pública contínua de formação de professores alfabetizadores, o déficit de infraestrutura (como a falta de um local fixo de formação) e a não inclusão de todos os professores nas ações formativas constituem barreiras reais para a consolidação de um projeto emancipador.

Segundo Saviani (2014, p. 29)

Faz-se necessário, então, combater a tendência a formar professores para tudo quanto é coisa. Isso conduz a uma grande dispersão na formação do educador postulando-se que o pedagogo e o professor precisam estudar, além da educação escolar, toda uma multiplicidade de modalidades educativas, o que leva a sobrecarregar os currículos formativos com uma grande quantidade de componentes fragmentados que só podem ser superficialmente aprendidos. Diferentemente disso penso que se formarmos bem, isto é, de maneira sistemática, consistente e crítica os novos professores assegurando-lhes o domínio pleno da forma mais desenvolvida que é a forma escolar, as demais formas de educação serão compreendidas sem maiores dificuldades. Se assim procedermos estaremos evitando a descaracterização do processo formativo como se o curso pudesse dar conta de tudo e tudo tivesse o mesmo peso o que, aliás, é uma característica também da visão pós-moderna, em que tudo parece ter o mesmo peso, inclusive as modalidades de conhecimento nivelando ciência, senso comum, folclore, religião, bruxaria etc. Isto só se pode explicar pela consideração de que a forma social vigente atingiu sua fase de decadência quando não consegue mais se justificar racionalmente, restando-lhe apelar para elementos irracionais que se fazem presentes na visão dita pós-moderna.

A crítica formulada por Saviani (2014, p. 29) dirige-se ao processo crescente de fragmentação e superficialidade na formação docente, fenômeno que se intensifica quando se busca formar o professor “para tudo quanto é coisa”. Segundo o autor, tal dispersão leva à sobrecarga dos currículos formativos e ao esvaziamento da

profundidade teórica e metodológica necessária à constituição do educador. Essa crítica torna-se particularmente pertinente ao analisarmos o cenário contemporâneo da formação continuada dos professores alfabetizadores, marcado por um ecletismo desordenado, pela oferta simultânea de pacotes formativos e pela circulação de metodologias desencontradas.

Ao defender que a formação docente deve priorizar a compreensão sistemática, consistente e crítica da forma escolar, Saviani denuncia o equívoco das políticas que reduzem a formação a um conjunto de componentes soltos, guiados por modismos pedagógicos ou por interesses externos à escola pública. Essa crítica dialoga diretamente com a realidade constatada nesta pesquisa: as formações encomendadas a consultorias privadas, organizações do Terceiro Setor e fundações empresariais adentram as redes de ensino com modelos pré-formatados que ignoram o contexto das escolas e as necessidades concretas dos professores alfabetizadores.

Tais formações, frequentemente orientadas para o cumprimento de metas avaliativas e para a execução de técnicas padronizadas, expressam a lógica da mercantilização da política educacional, como assinalam Vaz e Cavalcante (2022). Em vez de promoverem o domínio do conhecimento historicamente acumulado, condição central na pedagogia histórico-crítica, apresentam um conjunto de estratégias fragmentadas, que se pretendem universais, mas que se desconectam da realidade concreta do trabalho pedagógico.

Ao advertir que a formação docente não pode atribuir o “mesmo peso” a saberes tão distintos quanto ciência, senso comum, religião, folclore ou bruxaria, Saviani critica a visão pós-moderna, que dilui hierarquias epistemológicas e produz um relativismo pedagógico nocivo à escola. Essa crítica encontra eco nas formações analisadas nesta tese, que combinam referenciais teóricos incompatíveis, misturam metodologias centradas em competências com práticas de inspiração espontaneísta e oferecem ao professor um mosaico incoerente de orientações. Tal ecletismo, como aponta Saviani, é sintoma de uma forma social em crise, incapaz de sustentar racionalmente seu projeto educativo e, por isso, dependente de soluções rápidas, fórmulas simplificadas e discursos motivacionais.

Nesse sentido, as formadoras e professoras alfabetizadoras enfrentam o desafio de navegar por propostas formativas que competem entre si, carecem de organicidade e não respeitam os princípios da continuidade, sistematicidade e totalidade exigidos por uma formação emancipadora. A consequência desse processo

é dupla: de um lado, sobrecarga docente; de outro, a desprofissionalização da docência, pois o professor passa a ser visto como executor de técnicas prescritas, e não como trabalhador intelectual capaz de produzir, analisar e transformar sua prática.

Desse modo, a crítica de Saviani articula-se profundamente à realidade observada nesta pesquisa. As professoras denunciam a falta de coerência teórico-metodológica das formações, a ausência de diálogo com a realidade das escolas, sobretudo as situadas em territórios marcados por precarização, e a perda de sentido pedagógico quando as formações se convertem em mero treinamento. A leitura savianiana, portanto, permite compreender que o problema não é apenas a quantidade de formações oferecidas, mas a lógica que as estrutura, marcada pela fragmentação, pela descontinuidade e pelo predomínio de interesses mercadológicos.

Em oposição a esse modelo, reafirma-se a necessidade de programas formativos fundamentados na pedagogia histórico-crítica, que valorizem o aprofundamento teórico, a análise do trabalho pedagógico e a articulação entre teoria e prática. Somente uma formação ancorada em princípios científicos, históricos e sociais pode garantir ao professor alfabetizador o domínio crítico da forma escolar e a possibilidade de transformar, de maneira consciente, sua prática pedagógica e o contexto em que atua.

A formadora 1 aponta muitos desafios para a realização das formações com os professores alfabetizadores de crianças, tais como:

Eu vou falar aqui dos desafios e, conseqüentemente, já vou falar das perspectivas e das recomendações que tem muito a ver. Então, um desafio muito grande na Rede é o espaço para formação, um centro de formação, tão sonhado, que está prestes a surgir, mas que é um desafio porque tem formação que a gente está em um espaço, tem formação que a gente está em outro, esse foi um problema muito grande desde que eu entrei na Rede, e faz tempo. Então, uma recomendação para isso: ter um espaço formativo adequado e fixo, para ser reconhecido como, Centro de Formação do Professor, do Formador. Outro desafio é a questão dos atendimentos dos professores em sua totalidade, a gente ainda não conseguiu atender a todos os professores, e em especial o Regente 2¹⁶, e mesmo o Regente 1 em 100%. Então, é um desafio muito grande, também, embora a Rede tenha tentado, porque quando começa a formação, é enviado para os gestores, é feita toda uma sensibilização..., mas a gente não entende o porquê não há uma totalidade, nem todo mundo tá falando a mesma coisa e isso dificulta o processo. [...] E uma recomendação para isso? É que você tenha o atendimento dessa totalidade. [...] Outro desafio, é a questão da valorização

¹⁶ No Sistema Municipal de Ensino de São Luís (MA), o **Professor Regente 2** refere-se ao docente que assume a execução do **Planejamento Livre do Professor 1 (PL-P1)** sempre que este ausenta-se ou está impossibilitado de ministrar suas aulas. Tal docente atua como substituto oficial, seguindo o plano e a proposta pedagógica já estabelecidos pelo professor titular da turma, garantindo a continuidade das ações didático-pedagógicas previstas na rede municipal de ensino.

profissional do formador e do professor, também. Porque o formador é um profissional que ele precisa ser formado, ele precisa ser valorizado, ele precisa ter tempo pra estudar, não é só você ir lá na sala de aula, dá uma formação e pronto. Tem todo um antes, um durante e um depois. Então, a valorização do formador é muito importante para isso, então a recomendação é a valorização do profissional, tanto formador quanto professor. O professor também tem que se sentir valorizado, no sentido de ir pra essa formação, como é que isso vai ser colocado lá na sala de aula, enfim.

A formadora evidencia, como desafio central, a ausência de um espaço físico fixo e adequado para a realização das formações. A inexistência de um Centro de Formação institucionalizado e reconhecido compromete a regularidade e a identidade do processo formativo. Esse problema é recorrente na Rede, o que revela um déficit histórico na estrutura organizacional do sistema municipal de ensino, afetando a continuidade, a qualidade e o reconhecimento social das ações formativas.

Essa condição demonstra a falta de institucionalização da política de formação continuada, o que impede o fortalecimento de uma cultura formativa sustentada no tempo, com identidade própria e reconhecimento pelos docentes da rede.

Outro elemento central da análise refere-se à dificuldade de alcance das formações a 100% dos professores alfabetizadores, com destaque para os Regentes 2, mas também incluindo os Regentes 1. Embora haja tentativas de mobilização e sensibilização junto aos gestores escolares, o discurso revela a existência de fragilidades na articulação interinstitucional e na adesão efetiva às formações. “A gente ainda não conseguiu atender a todos os professores, e em especial o Regente 2, e mesmo o Regente 1 em 100% [...]. A gente não entende o porquê não há uma totalidade, nem todo mundo está falando a mesma coisa e isso dificulta o processo.”

Essa fala indica lacunas na gestão da política de formação, tanto no que se refere à comunicação institucional, quanto à articulação entre as instâncias escolares e os responsáveis pelas ações formativas. A ausência de uma política que garanta a participação de todos compromete a efetividade da formação como ação de alcance coletivo e democrático.

A formadora destaca a importância de considerar que o profissional responsável pela formação também necessita de formação continuada, reconhecimento e tempo para o estudo. Há uma crítica clara à prática superficial da formação, que ignora os tempos e os processos que envolvem sua elaboração e concretização. Isso aponta para uma compreensão mais ampla e complexa do papel do formador, que não se limita à execução, mas envolve planejamento, reflexão e aprofundamento teórico-prático. “O formador é um profissional que ele precisa ser

formado, ele precisa ser valorizado, ele precisa ter tempo pra estudar, não é só você ir lá na sala de aula, dá uma formação e pronto. Tem todo um antes, um durante e um depois.” A fala denuncia a subvalorização do trabalho do formador e a ausência de políticas institucionais voltadas à sua formação contínua, o que é contraditório em se tratando de um profissional que tem como atribuição formar outros educadores.

Nas sínteses e recomendações a partir da fala da Formadora 3:

Urgência na criação e institucionalização de um Centro de Formação do Professor, que seja espaço permanente, reconhecido e equipado para a realização das formações; Criação de estratégias mais eficazes para garantir a participação de todos os professores regentes nas formações, com maior articulação entre SEMED, gestão escolar e formadores; Reconhecimento institucional do trabalho do formador e do professor alfabetizador, com garantias de tempo, formação continuada e remuneração adequada; Reconhecimento de que o formador precisa também ser formado, estudado e respaldado, de forma que seu trabalho tenha profundidade teórica, tempo de maturação e continuidade.

Nesse cenário, os discursos das formadoras não apenas documentam experiências, mas também apontam caminhos. Elas evidenciam que as mudanças não se dão por decretos ou programas prontos, mas por meio da escuta ativa, da articulação entre os sujeitos da escola, da valorização do formador como intelectual coletivo, e do compromisso político com a educação como prática de liberdade.

Portanto, ao analisar a formação continuada na rede de São Luís sob a lente da totalidade, da historicidade, do movimento e da contradição, compreendemos que não se trata apenas de avaliar ações pontuais, mas de reconhecer um campo em disputa, onde os sentidos da educação, da alfabetização e da própria docência estão sendo constantemente (re)construídos, no embate entre projetos societários distintos, e na luta concreta de sujeitos que resistem e inventam novas possibilidades de ser, saber e ensinar.

Após a análise documental dos marcos legais, diretrizes institucionais e registros oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/Maranhão (SEMED), bem como dos discursos obtidos por meio do grupo focal com as formadoras de professores alfabetizadores, torna-se necessário adentrar os espaços concretos onde essas políticas educacionais se materializam: as escolas públicas municipais.

Nesse contexto, a próxima seção trata da formação continuada de professores alfabetizadores, apresentando as vozes que ecoam nas experiências vividas por essas docentes. O objetivo é explicitar, por meio da análise dialógica do discurso, os

sentidos atribuídos ao fenômeno da formação continuada, evidenciando as mediações e contradições que emergem no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica.

6.2 Materialidade dos eventos e processos formativos

A materialidade dos eventos e processos formativos vivenciados pelas professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de São Luís, entre 2019 e 2023, revela, por meio de seus enunciados, um campo de forças dialógicas em constante tensão. A análise das vozes docentes evidencia o entrecruzamento de enunciados oficiais, marcados por uma linguagem técnico-normativa, com enunciados vivenciais que expressam as condições concretas das escolas públicas, atravessadas por desigualdades sociais, insuficiência de infraestrutura e desafios pedagógicos diversos.

Os relatos apontam, de forma recorrente, a desconexão entre as formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e a realidade das salas de aula. Esse distanciamento manifesta-se tanto no conteúdo quanto na forma das formações. As professoras denunciam a predominância de estratégias pautadas por transmissões unilaterais, como “exposições orais” e atividades “generalizadas”, e a ausência de espaços dialógicos que valorizem sua escuta e experiência. A Professora 3 Centro afirma: “Foram trabalhadas por meio de slides e exposições orais [...]”. De modo semelhante, a Professora 2 Centro observa: “Pouco diálogo. As atividades práticas eram generalizadas e não partiam das dificuldades que temos no chão da escola.” Tais enunciados revelam a internalização crítica da lógica produtivista que orienta políticas recentes, desfigurando o sentido formativo e relacional do processo de alfabetizar.

As vozes docentes constituem respostas a discursos hegemônicos produzidos nas esferas institucionais, especialmente aqueles difundidos sob a égide da PNA (2019) e do programa Tempo de Aprender. A Professora 4 Centro relata: “As formações vinham enlatadas, sem diálogo com o currículo municipal.” Esse tipo de posicionamento denuncia um processo de silenciamento da prática pedagógica situada, substituída por prescrições abstratas que não reconhecem a diversidade da rede.

Contudo, tais discursos não são reproduzidos de forma passiva. As professoras os interrogam, tensionam e ressignificam. A coexistência dos registros técnico-institucional e experiencial evidencia a heteroglossia discursiva, compreendida aqui a partir de Bakhtin (2011), para quem todo dizer responde a outros dizeres e se orienta para produzir novos sentidos. A Professora 2 Anil problematiza: “As formações, embora frequentes, pecaram por serem padronizadas. Os materiais eram genéricos e não dialogavam com os desafios das turmas e com o déficit de aprendizagem pós-pandemia.” Nesse enunciado, o vocabulário técnico (“déficit de aprendizagem”) é atravessado por uma voz crítica que denuncia o descompasso entre o modelo prescritivo de formação e a realidade escolar.

Outro aspecto recorrente refere-se à ausência de condições materiais e institucionais para que as propostas formativas sejam incorporadas de forma significativa. A Professora 4 Centro sintetiza: “Foi mais momento de cobrança de metas do que de reflexão pedagógica.” Já a Professora 10 Rural afirma: “Muita prática desconectada.” Essas vozes evidenciam que eventos formativos, mesmo quando tecnicamente planejados, são esvaziados em sua efetividade quando desconsideram as condições objetivas de trabalho.

Em contraste, quando as formações emergem de práticas internas conectadas às escolas, há revalorização da experiência concreta. As docentes indicam que encontros organizados pelas próprias coordenações escolares, mesmo em contextos de precariedade, tiveram maior impacto nas práticas. Como afirma a Professora 6 Coroadinho: “As formações internas, mais dialogadas, foram mais significativas.” Nesse sentido, reafirma-se a centralidade da escuta, da mediação e do trabalho coletivo como elementos estruturantes de uma formação que reconhece o sujeito docente como produtor de saberes.

As vozes também mostram que, nos raros momentos em que as formações oficiais dialogaram com a realidade da escola, houve contribuição para o aprimoramento profissional. A Professora 12 Turu/Bequimão observa: “As formações da SEMED contribuíram em alguns aspectos, como a valorização dos registros de escrita dos alunos e a reflexão sobre os descritores de leitura. No entanto, percebo que ainda falta uma formação mais aprofundada [...]” Há aqui um posicionamento ambivalente: a docente reconhece avanços, mas reivindica uma formação que articule, de modo orgânico, teoria, prática e contexto social.

Nesse sentido, os discursos das professoras alfabetizadoras revelaram uma complexa rede de interações com os discursos institucionais, normativos e políticos que regem as práticas educativas. Essa coexistência (polifonia) contraditória de vozes pode ser observada no enunciado da Professora 2 Anil:

As formações focavam em cumprir metas e resultados previstos em Programas com Tempo de Aprender (avaliações externas), deixando de lado uma reflexão mais profunda sobre o papel social da escola e o sentido do processo de alfabetizar. Em muitos momentos, os conteúdos eram pouco aplicáveis às condições da nossa escola [...].

Este enunciado não é neutro nem isolado. Ao contrário, ele carrega marcas da voz oficial que se impõe através da linguagem gerencialista e performática, com foco em metas, resultados e cumprimento de indicadores e, ao mesmo tempo, traz a voz da resistência crítica da professora, que busca resgatar o sentido político, cultural e social do ato de educar. O enunciado se torna, assim, um lugar de conflito ideológico, pois é o espaço onde diferentes concepções de educação se confrontam.

A voz Institucional, ao se expressar por meio das formações continuadas padronizadas, está impregnada de uma lógica de controle e avaliação, que reduz o processo educativo à obtenção de resultados mensuráveis. É uma voz que fala a partir de um lugar de poder, de cima para baixo, como destaca o próprio Bakhtin (2014b) ao tratar dos discursos autoritários. Esse tipo de discurso tende à monologicidade, isto é, à tentativa de silenciar ou homogeneizar outras vozes, reduzindo o professor a um executor de programas e prescrições.

Por outro lado, a voz da professora emerge como expressão de vivência, escuta e reflexão crítica sobre a realidade escolar, configurando-se como uma voz responsiva e refratária às imposições do discurso dominante. Quando afirma que as formações deixaram de lado uma reflexão mais profunda sobre o papel social da escola, a professora está, na prática, reivindicando um lugar dialógico no processo formativo, onde sua experiência e seu contexto tenham legitimidade epistemológica e pedagógica.

É importante observar que a professora não nega completamente o conteúdo das formações, mas denuncia a ausência de articulação entre esse conteúdo e a realidade concreta das escolas evidenciando a existência de um discurso híbrido, ou seja há uma interpenetração de vozes distintas (a oficial e a vivencial) que não se fundem, mas coexistem de maneira conflitiva.

Essa polifonia expressa, portanto, uma contradição estrutural do campo educacional brasileiro contemporâneo, pois de um lado temos, um aparato formativo sustentado por políticas públicas que, sob o discurso da modernização e da eficácia, eficiência, impõem práticas descontextualizadas e tecnicistas e de outro lado, educadoras que resistem, reinterpretam, reconfiguram ou, quando possível, subvertem tais discursos a partir de sua experiência cotidiana e do compromisso ético com a formação humana.

A tensão entre essas vozes revela uma das dimensões centrais da ADD, a noção de que o discurso não é meramente um reflexo da realidade, mas um campo de disputa ideológica. Assim, ao analisarmos os discursos das professoras dentro da materialidade dos eventos e processos formativos percebemos que elas não apenas descrevem sua realidade, mas produzem sentidos e tomam posição frente às políticas que as afetam.

Como observa Bakhtin (2014a, p. 137), "a compreensão é uma forma de diálogo" e os discursos das professoras são, nesse sentido, respostas dialógicas às formações que lhes são oferecidas marcadas mais pela lógica da padronização do que pela escuta e valorização do sujeito histórico que ensina e aprende.

A análise dos resultados de fluência leitora em São Luís/MA, como mencionado, anteriormente, mostra que apenas 4% das crianças avaliadas alcançaram o nível considerado fluente, enquanto 66% permanecem na condição de pré-leitoras. Esse dado revela não apenas um desafio pedagógico, mas sobretudo o reflexo das políticas educacionais recentes que, ao centrarem-se em metas, índices e protocolos, acabam subordinando as formações docentes a modelos tecnicistas.

Assim, a formação continuada se vê tensionada entre a necessidade de responder a indicadores quantitativos e a urgência de construir processos que considerem a complexidade do ato de ler em sua dimensão cultural, crítica e emancipadora. Desse modo, compreender a fluência não pode ser limitado ao domínio instrumental da leitura, mas deve ser articulado a uma formação de professores que promova práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e socialmente referenciadas.

No entanto, a centralidade conferida à avaliação da leitura como simples "decodificação" de palavras, pseudopalavras e pequenos textos, como faz a Avaliação Diagnóstica da Fluência em Leitura (ADFL), reduz o processo formativo a um exercício mecânico, desvinculado dos múltiplos sentidos que o ato de ler comporta. Subjacente

a essa concepção encontra-se uma visão estreita de alfabetização, que ignora a historicidade da linguagem, os contextos sociais de produção de sentidos e a potência crítica da leitura como prática cultural. Ao problematizar tal concepção, reafirma-se a necessidade de uma abordagem que recuse a naturalização da leitura como mera técnica e que, em contrapartida, a reconheça como experiência humanizadora, capaz de articular a formação docente à luta por uma educação pública democrática e emancipadora.

A análise mostra que a materialidade das formações é atravessada por múltiplas contradições. A imposição de metas, o foco em resultados mensuráveis e a centralidade em avaliações externas reconfiguram o papel da formação continuada como instrumento de regulação e controle. No entanto, os enunciados das professoras apontam para a permanência de um movimento de resistência discursiva, no qual se produz a crítica, a denúncia e, em alguns casos, a proposição de alternativas. Essas vozes não apenas confrontam o discurso oficial; elas constroem novos sentidos para os eventos formativos, reafirmando a necessidade de uma formação situada, crítica, coletiva e comprometida com os desafios reais da alfabetização.

A resistência docente, nesse contexto, não se reduz a um gesto de negação ou oposição imediata às políticas impostas. Trata-se de uma prática discursiva e ética que se inscreve nas brechas do próprio sistema, revelando o exercício de uma autoria profissional que recusa o lugar passivo do “treinando” e reivindica o lugar do sujeito de saber e de experiência.

Inspirando-se em autores como Foucault (1979) e Giroux (1986), pode-se compreender a resistência como um movimento micropolítico que tensiona os modos de subjetivação docente promovidos pelas políticas de responsabilização e performatividade. Ela emerge como uma contraforça que busca restituir à formação seu caráter emancipador, dialógico e situado historicamente.

Ao se opor ao modelo de formação pautado na lógica do treinamento, que pressupõe a docência como execução de técnicas prescritas e mensuráveis, as professoras afirmam outro modo de conceber a profissionalidade docente: aquele que valoriza o pensamento crítico, a reflexão sobre a prática e a construção coletiva do saber pedagógico. Nessa perspectiva, resistir é também reinventar o sentido da formação. Assim, a resistência se configura como categoria analítica e política, evidenciando que, mesmo sob condições de forte regulação, há fissuras pelas quais o sujeito docente agencia outros modos de existir e de formar-se.

Assim, a materialidade dos eventos formativos, tal como vivenciada e enunciada pelas professoras alfabetizadoras, não pode ser apreendida apenas como cronologia de encontros ou cumprimento de carga horária. Ela deve ser compreendida como espaço de disputas simbólicas, ideológicas e pedagógicas, nas quais se jogam os sentidos da docência, da escola pública e da própria alfabetização. Nesse cenário, a análise dialógica do discurso permitiu identificar as vozes que se cruzam, se confrontam e se ressignificam, constituindo, assim, um retrato das contradições que marcam a formação continuada em contextos de desigualdade estrutural.

6.3 Pressupostos e concepções teórico-metodológicas da formação continuada (2019-2023)

Nesta subseção, propõe-se analisar os pressupostos e as concepções teórico-metodológicas que orientaram as formações continuadas destinadas às professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de São Luís, no período de 2019 a 2023, à luz das vozes dessas docentes. O foco recai sobre os enunciados produzidos a partir de suas vivências e interpretações acerca dos conteúdos, métodos e fundamentos que estruturaram os processos formativos.

A análise evidencia um campo de tensões e disputas em torno dos sentidos atribuídos ao ato de formar e ao próprio fazer docente. Nas vozes que se entrecruzam nos discursos das alfabetizadoras, emergem diferentes concepções teórico-metodológicas que orientaram os processos formativos: de um lado, uma racionalidade técnica e performativa; de outro, a busca por um horizonte dialógico, crítico e emancipador.

Entre 2019 e 2023, predominou uma lógica formativa de base tecnicista e neoliberal, materializada em programas alinhados à Política Nacional de Alfabetização (2019), ao Tempo de Aprender e ao Compromisso Criança Alfabetizada. Suas diretrizes enfatizaram metas, controle e resultados mensuráveis. Essa orientação resultou em práticas de formação pautadas pela homogeneização de métodos, pelo cumprimento de protocolos e pela valorização da eficiência em detrimento da reflexão teórica crítica. Como relataram as professoras entrevistadas, “as formações seguiam uma linha operacional” e “focavam mais em atividades mecânicas do que em discussões pedagógicas profundas”.

Entretanto, os enunciados docentes também revelam resistências. Algumas educadoras reivindicam uma formação situada, dialógica e fundamentada teoricamente, que reconheça a alfabetização como prática cultural e social, e não como simples decodificação. Esse tensionamento evidencia o movimento contraditório da formação continuada: entre a regulação e a possibilidade de emancipação, entre a reprodução e a produção de novos sentidos.

A partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Análise Dialógica do Discurso, compreende-se que as políticas formativas não se realizam no vazio, mas no interior das condições históricas e materiais concretas da escola pública ludovicense. A formação assume, assim, o papel de mediação entre a prática social e o desenvolvimento profissional, lugar onde se expressam as contradições do trabalho docente em contextos de desigualdade estrutural.

Os dados de avaliação da fluência leitora, especialmente os resultados do Sistema de Avaliação Educar pra Valer (SAEV) e da Visão Simplificada de Leitura (VSL), reforçam essa compreensão. Entre 2020 e 2023, observou-se melhora quantitativa em alguns indicadores de fluência, mas sem correspondência na compreensão leitora e no avanço da consciência linguística. Esse descompasso evidencia o predomínio de uma formação orientada para a performance e a mensuração, e não para a apropriação crítica dos processos de leitura e escrita.

Em outras palavras, o aumento dos índices de fluência não significou, necessariamente, avanço qualitativo na alfabetização. Ao priorizar metodologias prescritivas e o treino de habilidades fragmentadas, a formação continuada reforçou o paradigma da leitura como técnica, enfraquecendo o movimento reflexivo que vincula o ato de ler à produção de sentidos, conforme preconiza a perspectiva dialógica do discurso.

À luz da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica, torna-se evidente que a formação continuada, para se configurar como prática emancipadora, precisa superar o modelo instrumental que reduz o professor a executor de programas. A formação deve promover o encontro entre teoria e prática, articulando o saber sistematizado à realidade concreta da escola, permitindo que o educador compreenda as causas estruturais das dificuldades de aprendizagem e intervenha conscientemente na transformação dessa realidade.

Assim, a relação entre as concepções teórico-metodológicas que orientaram a formação continuada (2019–2023) e os dados da fluência leitora demonstra que os

avanços quantitativos obtidos não resultaram de um processo formativo crítico, mas de ações alinhadas à lógica dos resultados. Entretanto, nas brechas do sistema, as professoras afirmam outras formas de formar-se, orientadas pela dialogicidade, pela partilha de saberes e pelo compromisso com a emancipação humana, reafirmando a possibilidade de uma formação continuada que vá além do treinamento e se constitua como espaço de resistência e produção de consciência crítica.

Nas vozes em confronto, a análise dos enunciados revelou que a formação continuada, tal como vivenciada por grande parte dessas profissionais, é marcada por uma forte presença do discurso tecnicista e performativo, alinhado à lógica neoliberal de controle, metas e resultados. Esse discurso se materializa em práticas formativas que privilegiam a homogeneização, o cumprimento de protocolos e a superficialidade conceitual, esvaziando a potência crítica e emancipadora da formação docente.

Em contrapartida, emergem vozes que resistem a essa lógica, expressando o desejo por uma formação situada, dialógica e teoricamente fundamentada, que valorize a prática pedagógica em sua complexidade e historicidade. Ao tensionar os sentidos atribuídos em relação aos pressupostos teórico-metodológicos dessa formação, essas vozes produzem deslocamentos e ressignificações que revelam a multiplicidade de concepções em disputa no campo da alfabetização.

Essa perspectiva é evidenciada nas falas das professoras. A Professora 1 Anil quando afirma que: *“As formações geralmente se baseavam numa concepção mais tradicional, focando em métodos de repetição e atividades mecânicas [...]”*. Já a Professora 5 Cidade Operária, complementa esse cenário ao dizer: *“A formação seguiu uma linha tecnicista, com foco em protocolos e metas. Foi tudo muito operacional.”*

Esses enunciados expressam a voz da crítica pedagógica, que, ao emergir dentro do próprio campo da prática, revela as contradições impostas por um modelo formativo que desconsidera as complexidades socioculturais do trabalho docente. São exemplos do que Bakhtin (2017, p. 11) denomina de compreensão responsiva, ou seja, vozes que não se limitam a reproduzir o discurso dominante, mas que o enfrentam, questionam e reorientam o sentido do ato de ensinar.

A presença dessa polifonia nos discursos evidencia a não aceitação passiva das formações oferecidas, mesmo quando revestidas de autoridade institucional, o deslocamento do discurso pedagógico do campo da técnica para o campo da práxis, à medida que as professoras reivindicam formações críticas e contextualizadas, e a

articulação da formação docente com a luta por reconhecimento, valorização e escuta, especialmente em contextos marcados por desigualdades materiais, sociais e epistemológicas.

O vocabulário institucionalizado que atravessa os discursos, como “slides”, “atividades padronizadas”, “preencher formulário”, “competências da BNCC”, “habilidades” aponta para um signo ideológico dominante, isto é, uma forma de significação que serve à manutenção da ordem vigente, reduzindo a formação a um instrumento de regulação e controle do trabalho docente. As professoras a seguir apontam sobre as concepções de formação da rede. A Professora 9 Rural denuncia: *“Não havia clareza teórica. Tudo muito prático, sem explicação do porquê das coisas”*. Professora 10 Rural: *“A gente fazia, mas, não entendia o fundamento”*. E ainda, a professora 11 Turu/Bequimão: *“Formações orientadas por competências da BNCC, com foco em habilidades. Tudo muito fragmentado”* e a professora 12 Turu/Bequimão, complementa: *“Parece que alfabetizar virou preencher formulários de habilidades”*.

No entanto, dentro desse cenário de hegemonia tecnocrática, emergem contradiscursos que apontam para a construção de uma práxis educativa orientada por princípios de escuta, diálogo e transformação social. Tais vozes representam o signo ideológico da resistência, que, conforme Bakhtin (2014a, p. 33), habita os espaços da linguagem e rompe com a univocidade do discurso autoritário.

É relevante observar, ainda, que essas falas não surgem de forma isolada, mas dialogam entre si, criando uma cadeia de enunciados que revelam um campo de disputa entre duas racionalidades, a instrumental, voltada ao desempenho e à produtividade; e a pedagógica, voltada à emancipação e à formação humana como assevera Saviani (2021a).

Analisando o discurso da professora 3 - Centro, temos *“As formações foram mais focadas em apresentações expositivas, pouco diálogo com o grupo e ausência de mediação crítica”*, discurso próximo da professora 5 Cidade Operária quando aponta que as concepções predominantes foram trabalhadas de *“[...] maneira instrucional, sem reflexões coletivas, falta de mediação que possibilitasse pensar o cotidiano escolar”*. Essa mesma professora aponta, ainda que, *“Foi uma formação insuficiente para a complexidade do processo de alfabetizar”*.

Como mencionado anteriormente, o discurso das professoras revela-se como um espaço polifônico em que a voz do Institucional da gestão pública educacional impõe a lógica do desempenho, da padronização e da vigilância por meio das

avaliações externas, enquanto a voz docente, experiencial e crítica, resiste, reflete e propõe uma formação vinculada ao chão da escola, às condições reais de ensino e às demandas históricas das comunidades atendidas. Em termos bakhtinianos, o discurso da formação continuada se apresenta como um campo de luta entre signos ideológicos: de um lado, a linguagem burocrática, que pretende estabilizar sentidos; e de outro, a linguagem viva e contraditória das professoras, que questiona, relativiza e reconfigura a prática formativa.

Em relação a intertextualidade e as vozes que se entrecruzam, as referências aos programas federais como “Tempo de Aprender”, “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” e à BNCC demonstram uma intertextualidade direta com os discursos oficiais, que são repetidos, mas frequentemente contestados. Professora 8 Itaquibacanga afirma: *“Parecia mais uma empresa cobrando metas do que formação. Baseadas em alfabetização na idade certa com foco em resultados”*. Aqui, a intertextualidade revela um entrelaçamento conflituoso entre o discurso pedagógico e o discurso gerencial do capital, marcas da racionalidade neoliberal que permeia o campo educacional.

As educadoras falam do chão da escola pública, mais especificamente de realidades marcadas por desigualdades estruturais como as periferias urbanas, a zona rural, escolas sem internet, alunos com defasagens de aprendizagem, ausência de apoio pedagógico e condições de trabalho adversas. É dessa posição concreta e histórica que suas vozes emergem, e é isso que confere força política e densidade crítica aos seus enunciados. Um exemplo eloquente está na fala da Professora 9 Rural: *“Falava-se de tecnologia, mas não temos internet.”* Esse enunciado explicita o descompasso radical entre a formulação das políticas públicas, marcadas por idealizações universais e, a realidade vivida pelas docentes em contextos de vulnerabilidade.

A voz da professora expõe o absurdo de políticas que falam de “ensino híbrido”, “plataformas digitais” e “inovação tecnológica”, ignorando o fato de que muitas escolas sequer têm o mínimo de infraestrutura. Neste contexto, a posição enunciativa da professora é de denúncia, mas também de resistência epistemológica, pois a mesma afirma, a partir de sua vivência, a ineficácia e a desconexão das políticas com o mundo real da educação. Outros exemplos de posicionamento revelam essa mesma tensão. A Professora 6 Coroadinho, aponta: *“As formações oficiais têm uma abordagem muito*

engessada, voltada à execução de tarefas, sem consideração com a realidade de cada turma.”

Esses enunciados mostram que as professoras não são apenas receptoras passivas das formações, mas sujeitos ativos que interpretam, criticam e reelaboram os sentidos que lhes são impostos. Falam de dentro da escola pública, e sua fala é direcionada não apenas a outros educadores, mas também aos formuladores de políticas educacionais, à secretaria de educação e ao próprio Município, ainda que implicitamente. Há uma interpelação em curso, pois as professoras estão dizendo "isso não nos representa", "isso não responde às nossas necessidades", "essa política não nos alcança".

Essa posição enunciativa é marcada por um elemento essencial que é a experiência concreta como fonte legítima de saber. Falam com autoridade porque estão implicadas diretamente com os sujeitos do processo educativo. Esse tipo de enunciado se choca frontalmente com o discurso oficial, sustentado em estatísticas, metas e normativas que invisibilizam o cotidiano escolar.

Por isso, o que se percebe é que, mesmo diante de um discurso hegemônico fortemente institucionalizado, mediado por programas como o “Tempo de Aprender” e a BNCC, as professoras afirmam uma contraposição discursiva, tecida na prática cotidiana e nas contradições que vivem. A linguagem que utilizam carrega marcas dessa experiência. Expressões como “sem escuta”, “imposição”, “falta de diálogo”, “não condiz com a realidade” e “parecia uma empresa” são recorrentes. Esses termos evidenciam que há uma consciência crítica em formação, que se opõe à ideologia da neutralidade e da homogeneização.

É possível afirmar, portanto, que o lugar de onde as professoras fala é político e pedagógico. Falam como intelectuais orgânicas que na concepção de Gramsci (1984) são intelectuais críticas que reconhecem as limitações de políticas e normativas. Esse posicionamento enunciativo tem força porque rompe com a lógica de subordinação e propõe uma escuta outra, que parte das condições materiais da escola pública brasileira.

Ao mesmo tempo, essa análise permite constatar que a formação continuada, tal como proposta nos documentos oficiais e enunciadas pelas próprias professoras não reconhece as docentes alfabetizadoras como autoras do próprio processo formativo, mas apenas como aplicadoras de prescrições. O que essas educadoras reivindicam e fazem é assumir a autoria sobre suas práticas, o que configura um gesto

radicalmente dialógico e ideológico, no sentido bakhtiniano, o de disputar sentidos sobre o que é ensinar, o que é formar e o que é alfabetizar. Na perspectiva bakhtiniana, os enunciados não se expressam isoladamente: carregam em si ecos de outros discursos, dialogam, confrontam e reinterpretam sentidos. Nesse sentido, os discursos das professoras evidenciam contradições profundas entre o que se anuncia como formação continuada e o que se realiza de fato.

Como já mencionamos, anteriormente, os pressupostos e concepções teórico-metodológicas da formação continuada dos professores alfabetizadores da rede pública municipal de São Luís/Maranhão, entre 2019 e 2023, conforme dados analisados, fundamentam-se predominantemente sob a orientação tecnicista e neoliberal, presente nas políticas oficiais e programas implementados pela Secretaria Municipal de Educação.

No plano empírico e institucional, os documentos oficiais da Secretaria de Educação de São Luís, como a Política de Formação Continuada e o programa Educar Mais: Juntos pelo Direito de Aprender, revelam pressupostos ambivalentes. Embora os textos falem em “fazer reflexivo e dialógico”, na prática, a formação assume um viés gerencialista, centrado em monitoramento, metas e desempenho. Essa lógica neoliberal subordina a formação a mecanismos de controle e produtividade, reduzindo-a a um instrumento de regulação administrativa, em detrimento de sua função crítica e transformadora.

As vozes docentes analisadas na pesquisa relatam que as formações foram marcadas por práticas fragmentadas, repetitivas e operacionais, centradas em protocolos e resultados, o que comprometeu a articulação entre teoria e prática e esvaziou o potencial emancipatório da formação. Ao mesmo tempo, emergem vozes que reivindicam uma formação situada, dialógica e teórica, que valorize a complexidade da prática pedagógica e o contexto histórico-social da escola pública.

Em síntese, os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a formação continuada dos professores alfabetizadores de São Luís revelam uma contradição estrutural: entre a intencionalidade crítica e a efetividade tecnicista das políticas formativas implementadas. Essa contradição expressa o conflito entre a formação como instrumento de emancipação e a formação como mecanismo de reprodução das lógicas neoliberais. A tese conclui que somente uma formação fundamentada na Teoria Histórico-Crítica, desenvolvida coletivamente e de modo dialógico, poderá

potencializar o desenvolvimento profissional docente e contribuir para uma alfabetização crítica, plena e socialmente referenciada.

6.4 Implicações da formação continuada no desenvolvimento profissional docente e na prática pedagógica

A formação continuada de professores alfabetizadores apresenta-se como um campo tensionado por contradições estruturais, em que se confrontam diferentes concepções de educação e de prática docente. Ao mesmo tempo em que é anunciada pelas políticas educacionais como instrumento de qualificação e atualização profissional, é frequentemente materializada em processos formativos prescritivos, fragmentados e descontextualizados, que pouco dialogam com as condições concretas de trabalho das professoras da rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão.

Essa configuração não pode ser compreendida como uma mera inconsistência administrativa ou como ausência técnica, mas como expressão de um projeto educacional mais amplo, vinculado às determinações históricas do modo de produção capitalista. Na lógica neoliberal, a formação docente tende a ser organizada em modelos gerencialistas, reduzindo-se a um espaço de treinamento para aplicação de métodos e protocolos orientados por indicadores de desempenho, em conformidade com os interesses da racionalidade produtiva e do mercado (Pureza e Rocha, 2025).

Sob essa perspectiva, o trabalho pedagógico corre o risco de ser esvaziado de seu conteúdo formativo e humanizador, transformando-se em prática alienada. Marx (2013) já advertia que a alienação ocorre quando o trabalhador é afastado do sentido social do seu próprio trabalho, reduzido à execução de tarefas impostas por uma lógica externa. Na docência, esse processo se materializa quando as formações são pautadas por metas externas, padronizadas e descoladas da realidade escolar, impedindo o professor de atuar como sujeito criador de conhecimento.

Duarte (2013a) reforça essa crítica ao destacar que a educação escolar deve ter como objetivo a socialização dos conhecimentos sistematizados, enquanto mediação fundamental para a formação omnilateral dos indivíduos. Ao restringir a formação a treinamentos técnicos, nega-se aos professores a possibilidade de apropriação crítica da riqueza cultural acumulada historicamente, condição essencial para uma prática pedagógica consciente e transformadora.

Por outro lado, como assinala Bakhtin (2011), todo processo formativo é atravessado por uma multiplicidade de vozes, que se entrelaçam em relações dialógicas. Nesse contexto, ainda que os programas oficiais tentem impor uma racionalidade unívoca, as professoras alfabetizadoras, a partir de suas vivências e saberes, ressignificam criticamente os conteúdos recebidos e os rearticulam em função das necessidades concretas de seus alunos e comunidades.

Martins (2010) argumenta que é nesse movimento que a prática docente pode superar o caráter instrumental e assumir a forma de práxis, entendida como síntese entre teoria e prática, voltada para a transformação da realidade. Assim, as experiências narradas pelas alfabetizadoras evidenciam que a formação continuada, quando apropriada criticamente, pode se tornar espaço de fortalecimento profissional, construção coletiva de saberes e afirmação da docência como ato político.

Dessa forma, as implicações da formação continuada para o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica não podem ser vistas em termos unívocos, mas em sua complexidade contraditória. Se, por um lado, os modelos prescritivos reforçam a alienação e a precarização do trabalho docente, por outro, a apropriação crítica desses processos pelas professoras abre possibilidades de emancipação, de reconstrução da identidade profissional e de afirmação da escola pública como espaço de humanização. É nesse embate que se inscreve a luta pelo sentido da formação docente, que não pode se reduzir à lógica de produtividade, mas deve afirmar-se como mediação essencial para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de transformar a sociedade (Saviani 2008; Duarte 2013a).

Nesse sentido, suas implicações no desenvolvimento profissional se configuram de forma contraditória, pois expressam, ao mesmo tempo, movimentos de intensificação da alienação e possibilidades de emancipação docente. Quando organizada sob uma lógica tecnicista, a formação continuada reduz-se a treinamentos superficiais centrados em protocolos padronizados e avaliações externas, esvaziando a docência de sua dimensão criadora e reflexiva. Tal perspectiva encontra respaldo na racionalidade neoliberal, que converte a formação em mecanismo de controle, vigilância e responsabilização individual, deslocando o foco da valorização profissional para o atendimento a metas de desempenho. Conforme aponta Pureza e Rocha (2025), essa racionalidade gerencialista traduz-se na subordinação da educação a imperativos mercadológicos, transformando a prática pedagógica em ato instrumental voltado à adaptação e não à crítica.

O resultado é a intensificação da alienação docente, pois o professor é instado a executar tarefas previamente determinadas, sem espaço para reflexão crítica ou autonomia pedagógica. Marx (2013) já demonstrava que, no processo de alienação, o trabalhador perde o domínio sobre o sentido social de sua própria atividade, tornando-se mero executor de comandos externos. No campo educacional, isso se materializa na lógica que transforma o professor em aplicador de metodologias predefinidas, silenciando sua voz como sujeito histórico e negando o caráter criativo do trabalho pedagógico. Saviani (2008) reforça essa crítica ao afirmar que a formação docente não pode se reduzir à dimensão técnica, mas deve possibilitar a apropriação crítica do conhecimento como condição para a elevação do nível de consciência dos educadores.

Por outro lado, a pesquisa evidencia que as professoras alfabetizadoras não assumem uma postura passiva frente a essas imposições. Suas vozes revelam movimentos de resistência, apropriação crítica e elaboração de sentidos alternativos, em que a formação continuada é ressignificada como espaço de troca, reflexão e fortalecimento coletivo. A partir de Bakhtin (2011), compreende-se que todo enunciado é produto de uma relação dialógica, e, nesse caso, os discursos docentes emergem como contestação ativa às práticas formativas hegemônicas, conferindo novos sentidos ao que lhes é imposto. Duarte (2013a) também destaca que a constituição da identidade docente se dá na relação entre a socialização crítica do saber e a experiência vivida, o que significa que o desenvolvimento profissional não se limita ao acúmulo de técnicas, mas implica a construção de uma consciência pedagógica fundamentada e comprometida com a transformação social.

Nessas brechas, a formação deixa de ser concebida como produto imposto e passa a ser vivida como processo crítico, situado e dialógico, em que teoria e prática se articulam dialeticamente. Esse movimento ressignificador, longe de ser linear, expressa o caráter contraditório da realidade, em que a docência se constrói como práxis, síntese entre ação e reflexão, que possibilita superar a fragmentação do trabalho pedagógico e afirmar sua dimensão criadora. Martins (2010) lembra que a práxis docente não se reduz a um fazer empírico, mas é orientada pela teoria que confere direção, sentido e intencionalidade ao ato de ensinar. Assim, o desenvolvimento profissional se concretiza como constituição de uma identidade docente crítica, reflexiva e historicamente comprometida, capaz de disputar os

sentidos da alfabetização e de reafirmar a escola pública como espaço de emancipação humana.

Do ponto de vista da prática pedagógica, as implicações da formação continuada são igualmente relevantes, pois incidem diretamente sobre o modo como os professores significam seu trabalho e constroem seus saberes no cotidiano escolar. As formações que priorizam métodos e técnicas em abstrato, organizadas sob a lógica da padronização e da produtividade, contribuem para práticas esvaziadas de sentido, orientadas por demandas externas que ignoram a realidade concreta das escolas públicas. Nesses casos, a docência é reduzida à execução de protocolos, em um movimento que enfraquece a autonomia intelectual do professor e reforça a alienação do trabalho pedagógico. Como já advertia Gomes (2019, p. 87), “quando a leitura da realidade é substituída pela aplicação mecânica de métodos, perde-se o elo entre palavra e mundo, esvaziando-se a dimensão formadora do ato educativo”.

Em contrapartida, quando a formação continuada se ancora na escuta dos sujeitos, na historicidade da alfabetização e na valorização do saber docente, a prática pedagógica ganha densidade teórica, autonomia e intencionalidade. Esse movimento traduz o que Bakhtin (2011) define como o caráter dialógico da linguagem: nenhum discurso se encerra em si mesmo, mas se constrói na interação entre vozes sociais e experiências concretas. Assim também acontece com a prática pedagógica, que se fortalece quando o professor é reconhecido como autor de sua ação, capaz de articular teoria e prática em um processo reflexivo contínuo. Nessa perspectiva, o ato de ensinar deixa de ser mera execução de tarefas e se configura como práxis: ação consciente, teórica e transformadora, voltada para a formação omnilateral do ser humano (Saviani 2008; Duarte 2013).

Ao retomar a centralidade da práxis, compreende-se que a prática pedagógica não é um fazer empírico, mas uma ação intencional, guiada pela compreensão crítica das determinações históricas e sociais. Gomes (2019, p. 112) enfatiza que “o ato de ler o mundo, antes mesmo de ler a palavra, é condição para que o professor se reconheça como sujeito histórico e, assim, produza sentidos pedagógicos ancorados em sua realidade”. Nesse horizonte, a formação continuada não pode ser vista como treinamento, mas como mediação teórico-prática que possibilita a ampliação da consciência crítica e a ressignificação da experiência docente.

Assim, a formação continuada impacta de modo decisivo tanto o desenvolvimento profissional quanto a prática pedagógica. Ao mesmo tempo em que

pode reforçar processos de alienação, quando estruturada em moldes tecnicistas, também pode se constituir em instrumento de emancipação, desde que se organize a partir de bases teóricas sólidas, práticas dialógicas e condições objetivas de efetivação. A análise realizada indica, portanto, a urgência de políticas públicas que garantam tempo para o estudo, valorização docente, infraestrutura adequada e reconhecimento da escola pública como espaço de produção de conhecimento. Somente nessas condições será possível afirmar a formação continuada como prática social crítica e historicamente determinada, cumprindo seu papel de mediação entre os saberes produzidos historicamente e a prática pedagógica viva, situada e transformadora.

A alienação, enquanto categoria marxiana, revela-se no distanciamento entre o trabalhador e o sentido social de seu trabalho. No campo educacional, ela se materializa quando a formação continuada é reduzida a treinamentos superficiais, centrados na aplicação de protocolos e na preparação para avaliações externas. Nesse cenário, a prática pedagógica é fragmentada e a docência é convertida em tarefa mecânica, desvinculada de sua dimensão criadora e reflexiva. Gomes (2019, p. 76) lembra que “o ato educativo, quando capturado pela lógica da repetição, produz silêncio em lugar de palavra, apatia em vez de criação”. Essa alienação impede que o professor se reconheça como sujeito histórico e o transforma em executor de tarefas, subordinado às demandas de produtividade impostas pelas políticas neoliberais.

Em contrapartida, a formação continuada pode se constituir em instrumento de emancipação, desde que estruturada em bases críticas e dialogadas. Quando promove espaços de escuta, valoriza os saberes docentes e reconhece a historicidade da alfabetização, ela contribui para a construção de uma consciência pedagógica crítica. Bakhtin (2011) ressalta que todo enunciado é atravessado por múltiplas vozes, e é nesse entrecruzamento que surge a possibilidade de resignificação. Assim, quando as professoras alfabetizadoras se apropriam criticamente das formações e elaboram sentidos alternativos às prescrições oficiais, a formação deixa de atuar como imposição e passa a se constituir como prática coletiva de fortalecimento profissional. Nesse sentido, Gomes (2019, p. 112) afirma que “o ato de ler o mundo é, antes de tudo, um ato de resistência, um gesto de recusa ao silenciamento imposto pelas estruturas”.

A prática pedagógica, para além da aplicação de métodos e técnicas, deve ser compreendida como práxis: ação consciente, intencional e transformadora. A práxis

articula teoria e prática em movimento dialético, superando o imediatismo e a fragmentação do trabalho docente. Saviani (2008) defende que a educação escolar deve garantir a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, mediando a formação omnilateral do ser humano. Essa concepção reforça que a formação continuada não pode restringir-se ao ensino de técnicas descontextualizadas; ao contrário, deve fundamentar-se teoricamente para oferecer ao professor instrumentos de interpretação da realidade e de intervenção crítica sobre ela. Nessa direção, Gomes (2019, p. 145) observa que “a leitura é sempre um ato criador, um gesto que transcende a palavra escrita e se projeta sobre o mundo, na direção da transformação”.

A efetividade da formação continuada depende, de modo decisivo, de políticas públicas que assegurem condições objetivas de realização. Não basta ofertar cursos e programas: é necessário garantir tempo remunerado para estudo, infraestrutura adequada, bibliotecas, materiais pedagógicos qualificados e valorização salarial. Duarte (2013) lembra que a apropriação do conhecimento sistematizado exige condições de trabalho que permitam ao professor ir além da rotina imediata da escola.

Na ausência dessas condições, a formação tende a ser capturada pela lógica da eficiência técnica, servindo apenas para o cumprimento de metas externas. Por outro lado, políticas comprometidas com a valorização docente reconhecem a formação como direito e como prática social crítica, capaz de elevar o nível de consciência da classe trabalhadora da educação e de fortalecer a escola pública como espaço de emancipação.

A análise dos eixos revela que a formação continuada é um fenômeno contraditório, inscrito nas disputas entre projetos societários distintos: de um lado, o projeto neoliberal que a reduz a instrumento de controle; de outro, a perspectiva crítica que a afirma como prática emancipatória. Somente ao compreender a alienação, reconhecer a centralidade das práxis, garantir políticas públicas estruturantes e afirmar a emancipação como horizonte é que será possível consolidar uma formação continuada que seja verdadeiramente transformadora.

Reafirmamos que a formação continuada de professores alfabetizadores se configura como um campo de disputa simbólica, ideológica e política, no qual diferentes concepções de educação e de prática docente se entrelaçam e se confrontam. Trata-se de uma experiência marcada por contradições constitutivas, que envolvem tanto a imposição de modelos formativos prescritivos e descontextualizados

quanto a emergência de vozes docentes que, a partir de suas vivências escolares, ressignificam criticamente essas formações.

De um lado, observa-se a recorrente denúncia de uma formação centrada na transmissão de conteúdos e protocolos pedagógicos padronizados, conduzida de forma verticalizada e dissociada da complexidade da realidade escolar. As práticas formativas predominantes se baseiam em pacotes instrucionais previamente definidos, ignorando as múltiplas determinações que atravessam o trabalho docente. Como afirma a Professora 1 Anil, *“o desafio da alfabetização é complexo e exige uma formação crítica e contínua”*. Essa constatação denuncia o esvaziamento teórico e político das formações oferecidas, que reduzem a pedagogia à aplicação técnica de métodos, silenciando a dimensão reflexiva e transformadora da prática educativa.

No entanto, as educadoras não se limitam a uma postura passiva frente às formações recebidas. Ao contrário, seus discursos evidenciam movimentos ativos de contestação, apropriação crítica e elaboração de sentidos alternativos. Como aponta a Professora 6 Coroadinho, *“a maior parte das formações não contemplou as especificidades do público atendido, crianças com atrasos de aprendizagem”*. Tal percepção reflete uma consciência pedagógica em processo, que reivindica formações dialógicas e situadas, capazes de reconhecer as singularidades do território, da infância e das condições reais de trabalho nas escolas públicas. A partir de sua experiência vivida, as professoras tensionam as normativas, denunciando suas limitações e afirmando a centralidade teórico-prática como eixo da formação docente.

A pluralidade de vozes que emerge desses relatos evidencia que a prática pedagógica é mais do que aplicação de estratégias didáticas: trata-se de um processo dialético, construído na articulação entre teoria, experiência e historicidade. Nesse sentido, as professoras se posicionam como intelectuais críticas, capazes de operar escolhas pedagógicas, reconfigurar conteúdos e construir saberes ancorados no contexto escolar. A fala da Professora 5 Cidade Operária, *“havia foco no método do diagnóstico e aplicação de instrumentos, sem discussão sobre a melhor forma de alfabetizar”*, denuncia a lógica reducionista que orienta muitas formações, centradas na forma em detrimento do conteúdo. Concordamos com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 111) quando afirmam a centralidade na tríade conteúdo-forma-destinatário:

Como determinação essencial para a seleção, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico e, portanto, com implicações para a didática histórico-crítica enquanto ato de ensinar que visa socializar a

riqueza das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, considerando a natureza, especificidades e objeto da educação escolar.

O trecho citado de Galvão, Lavoura e Martins (2019) reforça a ideia de que o trabalho pedagógico não pode ser reduzido a técnicas ou procedimentos desvinculados de seu conteúdo e de seus destinatários. A crítica expressa pela Professora 5 revela os limites de formações que priorizam métodos em abstrato, sem considerar a intencionalidade formativa e a historicidade dos sujeitos envolvidos. Assim, ao enfatizar a tríade conteúdo-forma-destinatário como eixo articulador da prática docente, os autores convocam os educadores a uma postura crítica e consciente, capaz de integrar saberes teóricos e experiências concretas na direção de uma educação comprometida com a formação omnilateral.

Dessa forma, a análise dos discursos docentes permite identificar três eixos fundamentais de contradição: [1] a expectativa por uma formação crítica, dialógica e humanizadora, em contraste com práticas padronizadas e burocráticas; [2] o confronto entre a realidade heterogênea das escolas públicas e as propostas homogêneas e descontextualizadas dos programas formativos; e [3] a supressão da escuta e da mediação pedagógica pela imposição de modelos fechados, desvinculados da práxis educativa. A Professora 3 Centro sintetiza essa tensão ao afirmar: *“a alfabetização, nas formações, virou um produto a ser entregue”*, denunciando a mercantilização da educação e a reificação do processo formativo, conforme analisado por Saviani (2021a).

A linguagem das professoras carrega as marcas dessa frustração: vocábulos como “imposição”, “engessado”, “superficial” e “sem diálogo” reiteram, em seus relatos, o lugar subalternizado que ocupam nos processos formativos. A Professora 10 Rural sintetiza essa condição ao afirmar: “cobravam aplicação das avaliações diagnósticas padronizadas em escolas sem internet”. Esses enunciados não expressam apenas descontentamento; configuram-se como formas de resistência discursiva frente à racionalidade gerencialista e tecnocrática das políticas educacionais, que convertem a formação docente em instrumento de vigilância e controle. A Professora 11 Turu/Bequimão enfatiza: “As formações focavam mais na preparação para as avaliações externas do que nas necessidades formativas reais dos professores. Houve pouca escuta e construção coletiva”.

Apesar das adversidades, as professoras não se silenciam. Suas falas revelam movimentos de resistência, nos quais a formação deixa de ser concebida como

produto imposto e passa a ser construída como processo crítico, situado e coletivo. A Professora 2 Anil afirma: “a realidade das crianças exige algo mais profundo, ligado à formação humana, distante desse sofrimento de avaliações toda semana”. Da mesma forma, a Professora 12 Turu/Bequimão reivindica “uma formação mais aprofundada, que aborde concepções de educação e alfabetização com base na realidade, além de um olhar mais atento às condições de trabalho”.

Esses enunciados revelam a disputa ideológica presente no interior da formação continuada: de um lado, o discurso institucional, marcado pela tecnicidade, pelas metas e pelos indicadores; de outro, a voz docente, que interpela a lógica da performance com base em princípios de justiça social, escuta e compromisso com a formação humana integral. Como destaca Bakhtin (2014a), todo enunciado é produto de uma relação dialógica entre vozes sociais e reflete as tensões das esferas em que se insere. A convivência entre registros técnicos e experienciados nos discursos docentes é expressão dessa heterogeneidade ideológica e evidencia a existência de uma agência discursiva potente.

A Professora 11 Turu/Bequimão sintetiza esse tensionamento ao afirmar: “a gente recebe e aplica, não pensa junto”, revelando um processo de alienação formativa que esvazia a prática docente de sua dimensão criadora. A alienação, em Marx, expressa a relação contraditória entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, bem como o distanciamento entre o sujeito e o sentido social de sua atividade. Trata-se de um movimento no qual “a apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação” (Marx, 2013, p. 122). Assim, quando o professor é reduzido a executor de tarefas, sem possibilidade de reflexão, criação ou participação nas decisões que afetam sua prática, a alienação se materializa de modo contundente.

Essa crítica aparece de forma recorrente nos dados da pesquisa e sinaliza a urgência de recompor a relação entre formação continuada e realidade escolar, de modo que a prática pedagógica seja reconhecida como trabalho intelectual, criador e socialmente situado. Contudo, entre as brechas da alienação, emergem vozes que resistem, como a da Professora 2 Anil, que afirma:

as formações recebidas tratavam da alfabetização como uma técnica, deixando de lado o aspecto histórico e social da linguagem. As condições sociais dos nossos alunos não eram consideradas. Entretanto, **alguns momentos de partilhas com os colegas, mesmo fora do espaço das formações oficiais**, ajudaram na construção de sequências didáticas mais contextualizadas.

Esse movimento aponta para o processo de construção de uma consciência crítica e de classe pedagógica, em que a educadora passa a compreender sua formação como ato político e sua prática como forma de resistência. As falas analisadas demonstram que a formação continuada precisa ser compreendida não como uma pauta pedagógica a ser executada, mas como prática social, historicamente determinada e dialeticamente construída na mediação entre saber acadêmico, experiência docente e compromisso com a transformação da realidade escolar.

A análise dos discursos das professoras alfabetizadoras revela que a formação continuada tem implicações profundas no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica docentes. Essas implicações se expressam de modo contraditório: por um lado, quando pautada por modelos tecnicistas e descontextualizados, a formação contribui para processos de alienação, fragmentação do saber e despotencialização da ação docente; por outro, quando apropriada criticamente pelas professoras, torna-se espaço de elaboração teórica da prática, fortalecimento da autonomia profissional e construção de sentidos pedagógicos coerentes com a realidade escolar.

As implicações da formação continuada no desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras manifestam-se de maneira dialética e contraditória, revelando tanto potencialidades quanto limites, a depender das concepções que orientam os processos formativos e das condições materiais em que se realizam. Quando pautada por modelos tecnicistas, prescritivos e descontextualizados, a formação tende a produzir efeitos alienantes, pois reduz o trabalho docente à execução de tarefas previamente determinadas, alheias às particularidades da escola pública e às condições concretas de ensino. Nesse cenário, as alfabetizadoras relatam sentir-se despotencializadas, fragmentam seus saberes e percebem sua autonomia profissional restringida, experiência que se vincula à lógica de regulação, vigilância e controle característica das políticas de matriz gerencialista.

Em contrapartida, quando a formação continuada é apropriada criticamente pelas professoras, ela se transforma em espaço de elaboração teórica da prática, de ampliação da autonomia intelectual e pedagógica e de construção de sentidos ancorados na realidade e nas necessidades da escola pública. Essa apropriação crítica expressa movimentos de resistência que rompem com a alienação e afirmam as educadoras como sujeitos históricos, capazes de interpretar e ressignificar as políticas educacionais a partir de suas experiências concretas.

As implicações positivas emergem, sobretudo, quando a formação se organiza a partir de uma perspectiva dialógica e emancipadora, fundamentada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Análise Dialógica do Discurso. Nesses casos, a formação deixa de ser uma atividade meramente prescritiva e assume o caráter de ato político-pedagógico, articulando teoria, prática e historicidade. Assim, possibilita que as alfabetizadoras compreendam as determinações sociais que atravessam seu trabalho, fortaleçam sua consciência crítica e intervenham de forma mais consciente na transformação da realidade escolar.

Reafirmamos que a análise empreendida nesta investigação permite afirmar que a formação continuada de professores alfabetizadores se constitui como uma prática social situada historicamente, marcada por contradições, disputas e tensões que atravessam tanto as políticas educacionais quanto as práticas pedagógicas cotidianas. Com base nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), compreende-se que tais processos formativos não podem ser analisados de forma isolada, mas como parte da totalidade social em que se inserem, determinada pelas condições materiais de produção e pelas formas de consciência social derivadas dessas condições (Marx; Engels, 1998)

Nos documentos oficiais analisados, como a Política Municipal de Formação Continuada (São Luís/MA, 2020a), o Plano Municipal de Educação (São Luís/MA, 2015; 2023a) e a Proposta Curricular do Ensino Fundamental (São Luís/MA, 2023b), evidencia-se a presença de uma racionalidade tecnicista e performativa, orientada por metas, resultados e avaliações externas. Essa lógica, alinhada ao modelo neoliberal de gestão educacional, privilegia o rendimento mensurável e reduz a formação docente a um processo instrumental, voltado ao cumprimento de indicadores. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico é esvaziado de sua dimensão política e crítica, aproximando-se do que Marx (2008) denomina trabalho alienado, no qual o sujeito se distancia do sentido social e transformador de sua práxis.

Entretanto, a análise das falas das professoras alfabetizadoras revela o caráter contraditório dessa realidade. Suas vozes expressam simultaneamente a consciência das limitações das formações, descritas como “impositivas”, “distantes do chão da escola” e “repetitivas”, e o desejo de reconhecimento, autonomia e participação ativa nos processos formativos. Esses enunciados materializam, no plano discursivo, o movimento dialógico de resistência diante das vozes oficiais, indicando que a formação não é recebida de modo passivo. No sentido bakhtiniano, trata-se de um

processo em que o discurso das docentes, ainda que atravessado pelas palavras de outrem, é reacentuado a partir da experiência concreta, da reflexão e da práxis (Bakhtin, 2011).

As formadoras de professores também evidenciam, em seus relatos, a consciência das contradições estruturais que atravessam a formação continuada: sobrecarga de funções, ausência de tempo institucionalizado para estudo, fragilidade das condições de trabalho e insuficiência de reconhecimento profissional. Suas falas revelam o esforço constante de atuar entre o prescrito pelas políticas e o vivido na realidade escolar, tornando visível a materialidade do trabalho educativo e os limites que condicionam o desenvolvimento profissional. Como argumentam Duarte (2013a) e Martins (2010), a formação crítica e humanizadora exige condições objetivas, tempo, estudo sistematizado, mediações teóricas e inserção em práticas coletivas, que não podem ser negligenciadas pelas políticas públicas.

O conjunto dessas análises evidencia que as implicações da formação continuada sobre o desenvolvimento profissional das alfabetizadoras são ambíguas e contraditórias. De um lado, as formações estruturadas pela rede municipal de São Luís/MA, ancoradas em diretrizes de desempenho e eficiência, tendem a reforçar práticas reprodutivistas e a posição do professor como executor de modelos previamente definidos. De outro, a apropriação crítica desses espaços pelas docentes mediada pela reflexão coletiva, pelo diálogo entre pares e pela incorporação da experiência concreta possibilita a emergência de práticas pedagógicas conscientes, criativas e historicamente situadas. Nesse movimento contraditório, a formação continuada pode se converter em espaço de resistência e afirmação da autonomia docente, desde que articulada a processos formativos que valorizem a reflexão teórica, a historicidade e a mediação crítica.

Sob o olhar da Pedagogia Histórico-Crítica, como defende Saviani (2014; 2021a), a formação continuada só cumpre sua função social quando se fundamenta na unidade entre teoria e prática, possibilitando ao professor apropriar-se criticamente do conhecimento e compreender as condições históricas de sua produção. Assim, o desenvolvimento profissional docente não se reduz à aquisição de métodos, mas se concretiza na elevação do nível de consciência dos sujeitos acerca do papel histórico da educação na luta de classes. A formação continuada, nessa perspectiva, constitui-se como mediação necessária para a transformação do trabalho educativo em práxis, isto é, em ação consciente, teórica e transformadora.

Do ponto de vista metodológico, a articulação entre MHD e ADD revelou-se profícua para compreender o discurso dos professores como expressão das contradições do real, permitindo interpretar as falas não apenas como opiniões individuais, mas como enunciados socialmente determinados, produzidos no interior de condições históricas concretas. A análise dialógica dos discursos possibilitou evidenciar que, embora as formações sejam permeadas por vozes hegemônicas, nelas ecoam enunciados de resistência, que traduzem a busca por autonomia, autoria e valorização da docência.

Portanto, as implicações da formação continuada sobre o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica dos professores alfabetizadores são determinadas pela tensão entre a alienação e a emancipação. Quando a formação se limita à execução de prescrições e metas, reforça a alienação do trabalho docente; quando, contudo, se realiza como espaço de reflexão coletiva, diálogo e análise crítica da realidade, transforma-se em potência emancipadora, capaz de fortalecer o professor como sujeito histórico e intelectual de sua prática.

Em síntese, os achados desta pesquisa indicam que o desenvolvimento profissional docente se consolida na medida em que a formação continuada promove o diálogo entre os saberes da experiência e os conhecimentos teóricos sistematizados, configurando-se como um processo dialético de construção da consciência docente. Assim, a prática pedagógica deixa de ser mero cumprimento de tarefas e assume o estatuto de ato político e ético, comprometido com a emancipação humana e com a transformação das condições concretas de vida e trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: por um acabamento provisório

Para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo, devo ser para mim mesmo um valor ainda porvir (Bakhtin, 2011, p. 284).

A reflexão proposta nesta seção parte da ideia bakhtiniana do inacabamento, segundo o qual “para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo” (Bakhtin, 2011, p. 284). Assim, o fechamento a que aqui se chega não constitui término, mas síntese provisória, aberta às novas determinações que a realidade concreta da escola ainda pode produzir.

No contexto desta investigação, reconhecer o inacabamento do conhecimento permite situar a formação continuada de professores alfabetizadores como um processo dinâmico e histórico, em que teoria, prática e contexto se entrelaçam, e em que os desafios, as conquistas e as contradições permanecem abertos à reflexão crítica. Assim, o “acabamento provisório” reflete a natureza contínua do desenvolvimento profissional docente e a necessidade de considerar as práticas pedagógicas como experiências em constante movimento e aprimoramento

A investigação permitiu compreender que a formação continuada, no contexto da rede pública municipal de São Luís/MA (2019 - 2023), não se apresenta como um bloco homogêneo, mas como processo histórico em movimento, atravessado por tensões, disputas e ressignificações. O diálogo entre formação continuada, desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas alfabetizadoras mostrou-se marcado por contradições que não podem ser resolvidas por prescrições ou modelos fechados. Ao contrário, revelam-se como parte constitutiva da experiência docente na escola pública.

Ao longo da pesquisa, observou-se que as formações ofertadas ora se aproximaram de abordagens tecnicistas e fragmentadas, ora abriram brechas para práticas dialógicas e reflexivas. Esse movimento contraditório repercutiu nas práticas das alfabetizadoras, que oscilaram entre limitações impostas por programas prescritivos e a criação de modos próprios de reconstruir o fazer pedagógico. As resistências, as reelaborações coletivas e os deslocamentos teóricos produzidos nos cotidianos escolares evidenciam que a formação continuada é menos um “caminho certo” a ser seguido e mais um espaço vivo de mediação, disputa e produção de sentido.

O desenvolvimento profissional docente, por sua vez, não se esgota na

aquisição de técnicas, mas se constitui na articulação entre teoria, prática e condições materiais de trabalho. A escola emerge como lugar central, não apenas como cenário onde se aplicam formações, mas como determinante objetiva que condiciona, tensiona e produz outras possibilidades de formação, inclusive aquelas que escapam às diretrizes oficiais. É a materialidade concreta da escola, com seus limites e potências, que confere densidade às práticas e redimensiona os sentidos da formação.

A análise, orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético, evidenciou que não há linearidade ou “receita” capaz de garantir a efetividade da formação. O que se revelou foi um processo contraditório, no qual políticas públicas, condições de trabalho, saberes docentes e experiências concretas se entrecruzam, produzindo sínteses parciais e sempre abertas. Nesse movimento, as professoras alfabetizadoras afirmaram-se como sujeitos históricos capazes de ressignificar práticas e atribuir novos sentidos à formação, mesmo em contextos adversos.

O percurso investigativo, portanto, não encerra respostas definitivas. Ele reafirma que a formação continuada é parte de uma totalidade em permanente transformação, e que sua compreensão exige olhar atento aos movimentos da escola, às vozes docentes, às tensões institucionais e às mediações históricas que constituem o trabalho educativo. Assim, esta pesquisa se conclui sem fechar o debate: permanece aberta às determinações futuras que a escola pública, em sua complexidade e dinamismo, ainda pode revelar.

Entretanto, no movimento de antítese, a pesquisa empírica revelou indícios de que a formação continuada oferecida no período estudado não se configurou, naquele contexto, como processo suficientemente capaz de impulsionar transformações mais amplas no desenvolvimento profissional das alfabetizadoras. No entrecruzamento dialético entre tese, antítese e síntese, compreende-se que a formação vivenciada entre 2019 e 2023 expressou potenciais, mas também limites que tensionaram o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A partir do mapeamento das iniciativas formativas e da escuta das professoras alfabetizadoras, percebeu-se que os sentidos atribuídos às experiências se constituem de modo ambivalente. De um lado, reconhecem-se esforços institucionais e momentos que favoreceram trocas entre pares; de outro, ganham força as vozes que denunciam a ausência de escuta efetiva, a descontinuidade das ações e a frágil articulação entre conteúdos formativos e os desafios concretos do ato de alfabetizar.

As falas evidenciam um movimento contraditório: entre o desejo de uma formação que potencialize o fazer docente e a vivência de processos ainda marcados pela fragmentação, que nem sempre alcançam o espaço de reflexão crítico-coletiva necessário à ressignificação da prática.

Assim, a tese defendida sustenta-se no campo da crítica: a formação continuada ofertada às educadoras ludovicenses, no período de 2019 a 2023, mostrou-se limitada quanto ao potencial de contribuir para o desenvolvimento profissional docente e para o fortalecimento das práticas alfabetizadoras. Essa constatação, porém, não se apresenta como negação absoluta, mas como expressão das contradições internas da própria formação, especialmente quando não ancorada em fundamentos críticos ou em uma práxis transformadora, conforme orienta a Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, a formação assumiu contornos mais próximos da reprodução das determinações do modo de produção capitalista do que da emancipação docente, movimento que, por sua própria natureza contraditória, permanece aberto a novas determinações.

A análise permitiu compreender, conforme a hipótese 1, que as políticas e programas de formação continuada implementados no Brasil e em São Luís/Maranhão foram orientados majoritariamente por concepções tecnicistas e alinhadas à lógica neoliberal, materializadas em diretrizes de centralização e padronização. Tais orientações tendem a desconsiderar a historicidade e as especificidades regionais. Ainda assim, esse movimento não é uniforme: ele revela tensões que podem abrir brechas para outras formas de reflexão e resistência. Assim, a hipótese 1 se confirma não como sentença fechada, mas como leitura crítica de um processo histórico em permanente movimento.

Quanto à hipótese 2, a análise mostrou que as formações continuadas estiveram condicionadas por demandas políticas e administrativas voltadas à produtividade e aos resultados quantitativos, reduzindo o espaço de problematização das contradições materiais do trabalho docente. Contudo, mesmo nessas condições, emergiram momentos de diálogo e de busca por sentido, indícios de que os sujeitos reconfiguram o processo formativo na práxis, e de que o movimento de formação não se esgota no prescrito.

No tocante à hipótese 3, a formação continuada ofertada pela rede municipal apresentou-se fragmentada, com fragilidades na articulação entre teoria e prática, dificultando a consolidação de um processo crítico e contextualizado. Entretanto,

coexistiram, nesse cenário, iniciativas e gestos docentes que buscaram outros sentidos para sua prática, revelando tensão entre o instituído e o vivido. Tal movimento reforça que a formação não é estática, mas atravessada por forças contraditórias que podem, em novas condições históricas, impulsionar transformações.

Em relação à hipótese 4, os discursos das alfabetizadoras expressaram percepções ambivalentes: reconheceram aspectos pontuais positivos, mas também a distância entre os conteúdos das formações e as necessidades reais das salas de aula. Esses enunciados revelam que a formação continuada ainda não se constituiu como mediação orgânica das práticas educativas, mas que sua própria incompletude anuncia possibilidades futuras.

É nesse tensionamento entre políticas orientadas pela lógica produtivista e a busca docente por uma prática humanizadora, crítica e socialmente referenciada que se colocam as frestas para pensar a formação como processo histórico em permanente devir. A síntese construída neste trabalho revela a necessidade de compreender a formação continuada no movimento vivo em que se produz: espaço de disputas, mediações e sentidos que não se esgotam em diretrizes ou programas oficiais. Os achados indicam que políticas formativas concebidas a partir de pressupostos teórico-metodológicos coerentes e críticos, quando articuladas à realidade concreta das escolas e às vozes dos sujeitos que nelas atuam, podem ampliar a consciência pedagógica das alfabetizadoras e favorecer a construção de práticas educativas voltadas para uma alfabetização plena e humanizadora.

Reafirma-se, assim, a tese de que **a formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, quando mediada pelos fundamentos da Teoria Histórico-Crítica e vivida no interior da escola, revela um movimento contraditório e dialógico de construção coletiva do conhecimento.** É nesse processo, atravessado por condições materiais de trabalho, por políticas educacionais em disputa e pelos sentidos produzidos na práxis, que se abrem possibilidades de desenvolvimento profissional e de reconfiguração das práticas de alfabetização. Trata-se de uma potencialidade, e não de uma garantia, cuja realização depende das determinações históricas que configuram cada contexto.

No recorte investigado, entretanto, essa potencialidade não se efetivou plenamente. As políticas formativas analisadas estiveram permeadas por determinações neoliberais centradas em metas, resultados e mensuração da aprendizagem, o que repercutiu na intensificação da alienação e do desgaste docente.

Esse achado não aponta para um fracasso definitivo, mas evidencia a urgência de compreender a formação continuada não como um conjunto de prescrições ou soluções técnicas, mas como campo de produção coletiva de sentidos sobre o trabalho educativo.

Logo, como já mencionado, a pesquisa, orientada pelo método do Materialismo Histórico-Dialético, buscou ultrapassar a descrição de conjunturas e situar a formação continuada nas determinações históricas e materiais que atravessam o cotidiano das alfabetizadoras da rede pública municipal de São Luís. Nesse movimento, foi possível identificar contradições que, embora limitem o alcance das formações, também anunciam possibilidades de superação, especialmente quando os processos formativos se aproximam das condições reais da escola e reconhecem a práxis docente como espaço legítimo de elaboração teórica e criação pedagógica.

A história convoca a não naturalizar o que está posto. Assim, a formação continuada precisa ser compreendida como um campo em disputa, atravessado por projetos societários distintos: de um lado, propostas que reforçam a lógica gerencial e tecnicista, subordinando a docência à performatividade; de outro, experiências que reconhecem o professor como sujeito histórico, cuja formação se realiza nas mediações concretas de sua prática e na busca por uma educação comprometida com a emancipação humana.

Ao iluminar as contradições que marcaram as formações continuadas entre 2019 e 2023, esta tese não busca oferecer prescrições, mas ampliar o olhar sobre esse fenômeno. As formações promovidas pela rede municipal de São Luís/Maranhão, ainda que apresentem esforços pontuais de reflexão crítica e iniciativas de valorização docente, têm se desenvolvido majoritariamente sob racionalidades fragmentadas e regulatórias, distanciadas das condições reais de trabalho e das necessidades formativas do coletivo docente. Esse quadro evidencia um movimento em disputa, entre reprodução e transformação, convidando a pensar a formação continuada como processo histórico em permanente devir, aberto a novas determinações, interpretações e práticas que venham a se constituir no diálogo entre teoria, experiência e realidade concreta

A análise empírica revelou que, nos espaços escolares investigados, as educadoras se movem cotidianamente entre as exigências normativas e a concretude de suas práticas pedagógicas. Nesse entremeio, as tensões tornam-se presença constante, impondo desafios, mas também abrindo frestas para gestos de resistência,

criação e ressignificação. O discurso oficial da formação, centrado em indicadores e resultados, confronta-se com o vivido nas escolas, onde emergem saberes práticos, estratégias colaborativas e formas singulares de enfrentar as adversidades estruturais. Esse confronto não se traduz em negação pura e simples, mas em movimento contraditório, no qual o fazer docente se reinventa nas brechas da realidade.

Nessa dinâmica, a formação continuada, quando atravessada por práticas dialógicas e pela escuta atenta do sujeito docente, pode assumir o caráter de mediação emancipadora. Não se trata, contudo, de estabelecer uma relação linear entre formação e transformação, mas de reconhecê-la como processo constituído na luta cotidiana, na tensão entre o instituído e o instituinte, entre a prescrição e a possibilidade. É nesse terreno de contradições que as professoras constroem sentidos, reelaboram saberes e produzem, pela prática, o movimento histórico da formação.

Assim, a resistência que emerge não se configura apenas como recusa, mas como gesto político de criação. Inspirada na perspectiva freireana, (Freire, 2020a; 2020b; 2022) essa resistência mobiliza o sujeito docente para o exercício da autonomia e da consciência crítica, convocando-o à construção de um projeto educativo ancorado na “utopia possível”, aquela que se concretiza na ação-reflexão-ação do cotidiano escolar. Nas pequenas rupturas do fazer pedagógico, delineiam-se caminhos de reapropriação da formação e de reinvenção das práticas, compondo um movimento histórico de superação e de luta por uma educação humanizadora.

O que se anuncia, portanto, não é uma síntese acabada, mas a abertura de possibilidades: que as experiências formativas vividas e analisadas, somadas a outras que se produzem no interior das escolas públicas, constituam um corpo de saberes capaz de tensionar o sistema e suscitar o repensar das políticas e práticas formativas.

À luz desse percurso, a tese se inscreve na defesa de uma perspectiva crítica de formação continuada que compreende a educação como prática social, histórica e política. Tal perspectiva reafirma a necessidade de que o processo formativo dos professores alfabetizadores seja pensado em sua totalidade, articulando teoria e prática, trabalho e conhecimento, escola e sociedade. Não se trata de um modelo a ser seguido, mas de um horizonte teórico e ético que contribui para orientar reflexões e ações coletivas em direção à superação das desigualdades educacionais e à construção de uma escola pública crítica, democrática e socialmente referenciada.

Esse horizonte, porém, exige condições objetivas que não podem ser ignoradas: tempo para o estudo e o planejamento, infraestrutura adequada, reconhecimento profissional e uma base teórica consistente que valorize a dignidade intelectual dos trabalhadores da educação. Tais condições não se reduzem a metas administrativas, mas se constituem como mediações concretas para que o ato educativo se realize como intervenção consciente na realidade social.

As contribuições desta pesquisa, nesse sentido, não se encerram em um diagnóstico, mas desvelam movimentos que ajudam a compreender as condições objetivas e subjetivas nas quais se dá a formação continuada e os sentidos atribuídos pelos docentes às políticas formativas implementadas. Ao evidenciar as contradições entre o discurso de valorização da formação e sua efetivação fragmentada e desarticulada, o estudo suscita o debate sobre a necessidade de processos formativos que transcendam a lógica técnica e instrumental, abrindo-se à apropriação crítica do conhecimento pedagógico, histórico e científico.

Os resultados também sublinham a importância de considerar o contexto sociopolítico e econômico no qual as professoras alfabetizadoras estão inseridas. Ao revelar as tensões entre a lógica gerencialista de programas como o Tempo de Aprender e as exigências de uma prática emancipadora, a pesquisa ilumina caminhos possíveis para uma formação que se articule à realidade concreta da escola. Tal contribuição ganha relevo ao reconhecer o papel histórico dessas professoras na constituição das capacidades intelectuais, linguísticas e culturais das crianças.

Como desdobramento, abrem-se possibilidades para ampliação da investigação, tanto em redes estaduais e federais quanto pela inclusão de novos sujeitos, gestores, coordenadores e técnicos de modo a compreender mais amplamente o movimento da formação docente no país. Pesquisas longitudinais poderão acompanhar, em perspectiva histórica, os impactos e reconfigurações das práticas formativas. Do mesmo modo, investigações que articulem teoria crítica e realidade escolar despontam como caminhos promissores frente ao avanço da lógica tecnicista.

Assim, esta tese não pretende oferecer prescrições, mas contribuir para o movimento de reflexão crítica sobre as políticas e práticas de formação docente. Ao reconhecer o professor alfabetizador como sujeito histórico e intelectual, reafirma-se que o processo formativo se constrói na e pela contradição, espaço onde se forjam novas possibilidades de ser, de ensinar e de aprender no interior da escola pública.

A pesquisa evidenciou a importância de se fortalecer propostas formativas que promovam o diálogo entre teoria e prática, reconhecendo os saberes que os docentes constroem em suas trajetórias e sustentando-se em fundamentos pedagógicos críticos. Ao trazer à tona vozes docentes, experiências e contextos, o estudo amplia a compreensão do processo formativo e indica possibilidades de aprimoramento das políticas de alfabetização, compreendendo-as como campos em permanente construção e disputa.

A análise dialética revelou que a formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de São Luís/Maranhão constitui-se como um espaço de tensões, onde se confrontam políticas públicas de orientação tecnicista e a busca, por parte dos sujeitos da prática, de processos formativos emancipadores. Nessa realidade contraditória, vai se evidenciando a necessidade de consolidar políticas permanentes de formação que se enraízem nas condições concretas das escolas e se sustentem em princípios críticos e humanizadores. Mais do que apontar soluções prontas, esta tese sugere caminhos possíveis, construídos no movimento das práticas e das contradições observadas. Assim, algumas direções se desenham como mediações para o avanço do processo formativo.

O primeiro movimento refere-se à institucionalização de uma política permanente de formação continuada, ancorada em princípios éticos, teóricos e metodológicos que reconheçam o professor alfabetizador como sujeito histórico e produtor de conhecimento. Tal política pode encontrar no fortalecimento do Centro de Formação do Professor um espaço privilegiado de diálogo entre universidade, escola e Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esse espaço, quando animado pelo debate e pela reflexão coletiva, tende a romper com a lógica das formações episódicas e prescritivas, favorecendo o pensamento crítico e a produção coletiva de saberes.

Outro aspecto que se impõe diz respeito às condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento profissional docente. A formação crítica e humanizadora requer tempo para o estudo e a reflexão, reconhecimento material e simbólico do trabalho pedagógico e infraestrutura adequada para o exercício do magistério. Sem essas mediações, o processo formativo corre o risco de reduzir-se a treinamento técnico, perdendo seu potencial de promover transformações na consciência e na prática docente.

Um terceiro movimento que emergiu das análises diz respeito à escuta sensível das escolas e dos sujeitos que nelas atuam. As formações ganham sentido quando

partem da realidade concreta, de suas contradições e potencialidades. A escuta, nesse horizonte, constitui um princípio dialógico e político: desloca a centralidade da prescrição para a participação e reconhece o professor como autor e intérprete de sua própria prática.

Da mesma forma, a articulação entre formação continuada, acompanhamento pedagógico e gestão democrática aparece como um processo que precisa ser continuamente construído. A integração entre formadores, gestores e professores, quando mediada por um projeto coletivo de alfabetização, pode favorecer a leitura crítica dos indicadores, o reconhecimento da diversidade cultural das comunidades e o compromisso ético com o direito das crianças à leitura e à escrita como práticas de liberdade.

Os resultados revelam que, embora tenham ocorrido avanços, como o fortalecimento dos espaços de troca entre professores, a formação continuada ainda se mostra tensionada por uma abordagem predominantemente tecnicista e fragmentada. A falta de tempo para estudo e planejamento, o apoio institucional insuficiente e a pouca valorização do conhecimento acumulado pelos docentes limitaram o alcance das ações formativas. Tais limites não se configuram como ponto final, mas como expressões das contradições próprias das políticas públicas e do trabalho pedagógico nas escolas.

Compreender essas contradições permitiu reconhecer a formação continuada como processo dialético de humanização, que se realiza quando o professor é reconhecido como sujeito histórico, produtor de saberes e agente transformador da realidade. Nesse sentido, o trabalho docente deixa de ser visto como problema e passa a ser compreendido como potência a ser cultivada.

Este percurso se encerra com as ideias de Freire (2021; 2022b) reconhecendo o movimento que o originou: o de uma professora formadora que, ao se implicar na escuta e na análise, também se forma. Formar, aqui, é um ato ético e dialógico, gesto de escutar, compreender e partilhar. Foi nesse movimento, atravessado por contradições e aprendizagens, que se compreendeu a formação continuada como possibilidade de emancipação e transformação social.

Assim, as proposições que se delineiam não encerram o debate, mas o reabrem, indicando a necessidade de uma formação continuada que ultrapasse o caráter instrumental das políticas vigentes e se configure como ato político, coletivo e humanizador. Uma formação que reconheça o professor alfabetizador como sujeito

histórico que vive, pensa e transforma a própria prática, lendo o texto e o mundo em sua totalidade concreta.

Por fim, reafirma-se que a formação continuada de professores alfabetizadores, orientada pelos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, constitui-se como mediação essencial para a emancipação humana. Nessa perspectiva, o processo formativo não se limita ao aperfeiçoamento técnico, mas se realiza como movimento de elevação da consciência crítica, em que os educadores aprendem a compreender e a intervir na realidade social que os forma e é por eles transformada.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Maria. (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 23., 2000, Caxambu. Anais.... Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0412t.PDF>

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: notas sobre aparelhos ideológicos de Estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989. Disponível em: <https://ppgad.uff.br/wp-content/uploads/sites/96/2023/11/ALTHUSSER-Louis.-Aparelhos-Ideolo%CC%81gicos-do-Estado.-Rio-de-Janeiro-Edic%CC%A7o%CC%83es-Graal-1985-pp.-53-107..pdf>

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>

ANFOPE. Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada. In: Encontro Nacional da ANFOPE, 2021. **Documento Final** [...]. [S.l.:s.n.], 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>

ARAUJO, Cristina Cardoso de. **Práxis, docência e formação humana: uma análise onto-histórica e materialista do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) do curso de licenciatura em pedagogia** [recurso eletrônico] / Cristina Cardoso de Araújo. 2020. 253 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://www.uece.br/ppge/pesquisa/teses/teses-2020/>. Acesso em jan. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSIS, Flávia Cristina de Araújo Santos. **Habilidades de leitura e formação de professores: o trabalho com a leitura em diferentes contextos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/46063/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Habilidade%20de%20Leitura%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20o%20trabalho%20com%20a%20leitura%20em%20diferentes%20contextos.pdf Acesso dez. 2023.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Edição WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira; BRITO, Antônia Edna. Evocações sobre formação continuada de alfabetizadores: narrativas autobiográficas. **Revista UFG**, Goiânia. 2022, v.22: e22.73414. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/72985> Acesso em jan. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 19-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Carline Santos. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado Brasil e Portugal**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_ed355355532589137b11b22bca870e8c Acesso dez. 2023

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Censo Demográfico 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. Agência IBGE Notícias. Brasília: IBGE, 2023a. Disponível em: [<https://www.ibge.gov.br>] (<https://www.ibge.gov.br>). Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: [<https://www.gov.br/inep>] (<https://www.gov.br/inep>). Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Nota Técnica Impactos da pandemia na alfabetização de crianças. **Todos pela Educação**, 2022a. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/08/ideb-saeb-2023-analises-estaduais-e-municipais-todos-pela-educacao.pdf> Acesso em: jan.2024.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): 2022. Brasília, 2022b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em jan. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022: população e domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC; SEALF, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020b. **Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 fev. 2020b. Seção 1, n. 37, p. 69-71. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria_280_19_02_2020_consolidada.pdf Acesso jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em jun.2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 4 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 25 de agosto de 2023. Institui o **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 ago. 2023c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm. Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao.pdf> Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 04 jan. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm . Acesso em jun.2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009b**. Institui a Política Nacional de Formação de Professores. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 30 jan. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 09 dez. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009b**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, 2009b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-normativa-9-pdf> . Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. **Parâmetros em Ação dimensão pedagógica**. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. Secretaria de Ensino Fundamental – **Programa de Formação de Professores, PROFA** – Guia de Orientações Gerais. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/guia_for_3.pdf Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação** – PDE. Brasília, 2007b. (Caderno de divulgação das Ações do PDE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> . Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haloH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm> Acesso jan. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo Escolar 2020: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: mar. 2025.

BRITO, Antônia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina n. 1245 - 52jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1571>. Acesso em jan. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o **Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)** no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). -- Fortaleza: SEDUC, 2012. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em: dez. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Pedagogia da Resistência**: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

CHASIN, José. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. Tradução de Sandra Trabuco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CPT – Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo Brasil – 2023**. Goiânia: CPT Nacional, 2024. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br>. Acesso em: 18 maio 2025.

DAMASCENO, Isolina Costa; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Formação de professores no contexto atual: aprender para ensinar. *In*: TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura; ARAÚJO, Neuton Alves de. **Psicologia Sócio-histórica**: das discussões teóricas às pesquisas em educação. 1. Ed. Curitiba: Editora Casa, 2022.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 2001.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia. et al (org.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação da Individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Arita Mendes. **O esplendor das Rosas na Universidade e na Escola Básica**: as (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes alfabetizadoras. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/9534> . Acesso em: dez. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. *In*: LIBÂNEO, José Carlos.; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

EVÊNCIO, Katia Maria de Moura. et al. O estado da questão e as contribuições para a produção da pesquisa científica. *In*: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2021, Maceió. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA104_ID1021_06072021123323.pdf

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **O movimento da política de formação continuada “PNAIC”**: do documento oficial aos professores alfabetizadores. 2020. 236 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13379>. Acesso em: dez. 2024.

FERREIRA, Edith Maria Batista. Formação continuada pela pesquisa: a experiência de uma comunidade científica ampliada chamada NUPECOM. *In*: NASCIMENTO, Ilma Vieira do. et al. (org.). **Formação continuada de professores**: múltiplas faces. São Luís: EDUFMA, 2016. p. 117-139.

FERREIRA, Carolina Góis. O conceito de clássico e a Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

FIALHO, Isabel; COPPI, Maria José (Coord.). **Sinergias entre autoavaliação e avaliação externa de escolas**. Livro de Atas do IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção. Universidade Aberta, 2022. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/11557/1/Livro%20de%20Atas%20MAEE.pdf> . Acesso em: 1 out. 2025.

FIORENTINI, Dário.; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FIORENTINI, Dário. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil**. *Bolema*, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FOUCAMBER, Jean. **A escola de Jules Ferry**: um mito que perdura. Tradução de Lúcia Cherem e Nathalie Dessarte. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 72ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 31ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, out./dez. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>

FREITAS, Luiz Carlos. de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 20, n. 35, p. 89, 2010. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005. Disponível em:
https://www.unirio.br/ppgsteh/unirio/cchs/ess/Members/morena-marques/formacao-social-do-brasil/Celso%20Furtado%20-%20Formacao%20Economica%20do%20Brasil.pdf/at_download/file

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMBOA, Sívio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre a pergunta e a resposta**. Chapecó: Argos, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas**. Brasília, DF: Liber Livro editora, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez., 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIRARDI, Isabela Cristina Daeuble. **Revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil no período de 2014 a 2018 sobre formação de professores alfabetizadores**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_988130f05dbaede625de2d3b0b7e0924

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **A Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GOMES, Kátia Cilene Amorim. **O ato de ler: vivências de um processo dialógico**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

GRAMSCI, António. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Volume 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os Cadernos do Cárcere**. Volume 11: Introdução ao estudo da Filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Maria. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface: comunicação, saúde, educação**. v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 18ago. 2024

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução de José M. de Almeida e Nélio Schneider. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, Alessandro Alves. **Avaliação da formação continuada da área de matemática do PNAIC no município de Ivaiporã**: a percepção dos professores egressos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_561aab90aa546a8cb3bcf3ba08c0a9d5

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Revista Educação PUC/RS**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/26878>

MANZI-OLIVEIRA, Alana Batistuta; BALARINI, Fernanda Belinassi; MARQUES, Letícia Aparecida da Silva; PASIAN, Sonia Regina. Adaptação transcultural de instrumentos de avaliação psicológica: levantamento dos estudos realizados no Brasil de 2000 a 2010. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 16, n. 3, p. 367–381, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000300001>

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Maranhão Alfabetizado**. SEDUC, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/governo-do-estado-realiza-acoes-estrategicas-do-maranhao-alfabetizado-em-diversos-municipios/> . Acesso em: 13 jan. 2025.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Escolas públicas maranhenses realizam Avaliação de Fluência em leitura**. SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/escolas-publicas-maranhenses-realizam-avaliacao-de-fluencia-em-leitura/> . Acesso em: 13 jan. 2025.

MARANHÃO. **Decreto nº 35.677**, de 21 de março de 2020, determinada pelo art. 7º do decreto nº 35.714, de 03 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=392774>

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/links/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In: Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. Martins, Lígia Márcia; Duarte, Newton (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEOPHILO, Carlos. Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luís Cláudio de Castro Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/ideologia-alema.pdf>

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf

MARX, Karl. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_\(boitempo\)_completo.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_(boitempo)_completo.pdf)

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. Ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. Disponível em: <https://biblioteca.ifrj.edu.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=12775>

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de João Silva. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEDEIROS, Fábica Cristina Morteau de; MANFRÉ, Ademir Henrique; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Avaliação da fluência em leitura: análise e discussão para a escola atual. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 9, e12695, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e12695> . Acesso em: 13 jan. 2025.

MELO NETO, João Cabral de. Obra completa: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/12797/encontro-com-um-poeta>

MÉSZÁROS Isván. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “Recuo da teoria”. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Illuminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva; BRITO, Antônia Edna. Prática pedagógica alfabetizadora: questões de letramento. **GT – 04 – Alfabetização, Leitura e Escrita**, 2009. Disponível em: https://leg.ufpi.br//subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3_GT.4/5_Georgyanna%20Andr%c3%a9a%20Silva%20Morais%20e%20Antonia%20Edna%20Brito.pdf Acesso em: jun. 2024.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva; JOHANN, Rafaela Cristina; MALANCHEN, Júlia. **Educação para o desenvolvimento econômico**: a BNC-formação como controle dos processos formativos de professores. Debates em Educação | Maceió | Vol. 15 | Nº. 37 | Ano 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15001/10629> Acesso jun. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Aves da Silva. **Alfabetização e os seus sentidos**. O que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/abstract/?lang=pt>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A “POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO” (BRASIL, 2019)**: uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31; jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348/246>

MURATA, Márcio da Costa. **Formação continuada de professores**: avanços a partir do PNAIC. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8600209 Acesso em 13 de dez. 2023.

NAGEL, Lizia Helena. Para que servem os cursos de formação de professores? *In*: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Org.) **Política, Educação e Cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312004000100001&script=sci_abstract

NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. **Roteiro**, vol. 39, núm. 2, julho-diciembre, 2014, pp. 283-309. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-60592014000200002&lng=es&nrm=iso

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. “**Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**.” *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, out./dez. 2017, p. 1106-1133. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas, RS: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Genira Fonseca de. **Significados e sentidos produzidos sobre a formação no programa alfabetização na idade certa – PAIC**: narrativas de professores do 2º ano do ensino fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2020/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o_GENIRA-FONSECA-DE-OLIVEIRA.pdf Acesso dez, 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João(coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PASCOTTO, Alessandra Daniele. O desenvolvimento profissional docente na voz dos professores alfabetizadores. 2014. 136 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/4a31830a-3c8d-4f19-b078-42c0bc452903>. Acesso em jan. 2025.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **Educação, estrutura e modo de produção**. Marília: Lutas Anticapital, 2025.

PETERSEN, Andrielle Silva. **Desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores**: proposições a partir de uma revisão integrativa. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_7e01964aa758ec216ad71f68c622d325 Acesso dez. 2023.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERPECTIVA DAS FÁBULAS NEOLIBERAIS. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 27, n. 1, p. 310-327, 2025. DOI: <https://doi.org/10.70261/er.v27i1.75087> Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/espaco/article/view/75087>. Acesso em: 11 out. 2025

RIBEIRO, Alina do Rocio Pacheco e Silva. **Alfabetização**: o estado da arte em periódicos científicos (1987-2008). 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, de Educação, Campinas, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/797114> Acesso jan. 2024.

ROSAR. Maria de Fatima Felix. Trabalho e Educação: categorias fundantes do processo de desenvolvimento humano e da Pedagogia Histórico-Crítica. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3 [77], p.602-615, jul./set. 2018a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653335> . Acesso em: 17 mar. 2024.

ROSAR, Maria de Fátima Félix; SOUSA, Miriam Santos de. A municipalização do ensino em questão: reconstrução histórica de políticas educacionais no Brasil. HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. **Anais do IV Seminário Nacional**. 1997. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm Acesso em: 17 mar. 2024.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A política educacional nas primeiras décadas do século XXI: formas de expansão dos interesses das classes dominantes na história da educação nacional. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 40-55, dez. 2018b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/29195> Acesso em: 17 mar. 2024.

SAES, Décio. O lugar dos conceitos de “estrutura” e “instituição” na pesquisa em educação. **Cadernos CERU**, v. 23, n. 1, 13. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/51605> .

SAFORCADA, Fernanda; VASSILIADES, Alejandro. Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. **Educación & Sociedade**, 2011. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9201/pr.9201.pdf

SALES, Clotilde Tinoco. **PNAIC Amazonas: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7841>

SANTOS, Frednan Bezerra dos; TAVARES, João Claudino. **Questão agrária e violência no Maranhão: grilagem, colonização dirigida e a luta dos trabalhadores**. Revista de Políticas Públicas, São Luís, v. 20, n. 1, p. 361-382, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/download/5061/3117>

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>

SÃO LUÍS (MA). **Monitoramento das metas e indicadores do Plano Municipal de Educação de São Luís**: SEMED, 2023a. Disponível em: https://saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/4011_relatorio_de_monitoramento_pme_-_2023.pdf Acesso em jan. 2025.

SÃO LUÍS (MA). **Plano Municipal de Educação de São Luís (PME): 2015-2024**. São Luís: SEMED, 2015.

SÃO LUÍS (MA). **Proposta curricular da educação infantil e ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA/ Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA**: Semed, 2023b. Disponível em:

<https://www.saoluis.ma.gov.br/proposta-curricular-da-rede-de-ensino> Acesso em maio 2025.

SÃO LUÍS (MA). **Política de Formação Continuada de professores da Secretaria Municipal de São Luís do Maranhão.** Programa Educar Mais: juntos no direito de aprender. São Luís: SEMED, 2020a

SÃO LUÍS (MA). Secretaria Municipal de Educação. **Guia de sugestões de ações para implementação e acompanhamento da intervenção pedagógica do Programa Educar Mais:** juntos pelo direito de aprender. São Luís: SEMED, 2017.

SÃO LUÍS (MA). **Consolidando a Alfabetização: Sessenta lições – Intervenção pedagógica para alunos dos anos iniciais do Ensino fundamental que não estão plenamente alfabetizados.** 60 lições de Língua Portuguesa para os alunos do Ensino Fundamental do Programa Educa Mais: juntos pelo direito de aprender. São Luís: SEMED, 2019a.

SÃO LUÍS (MA). **Decreto municipal nº 54.936, de 23 de março de 2020** Declara estado de calamidade pública no Município de São Luís e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente da COVID-19 e do aumento no número de casos de H1N1. São Luís, 2020b. Disponível em: https://slz.w3com.com.br/midias/anexos/2801_decreto_n_54.936-2020-_declara_estado_de_calamidade_publica_no_municipio.pdf Acesso jan. 2025

SÃO LUÍS (MA). **Monitoramento das metas e indicadores do Plano Municipal de Educação de São Luís em relação ao Plano Nacional de Educação 2021 - 2022:** SEMED, 2022a. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/4011_monitoramento_das_metas_e_indicadores_do_plano_municipal_de_educacao_de_sao_luis_2019_2020.pdf . Acesso em jan. 2025

SÃO LUÍS (MA). **Relatório de Gestão 2020.** 2020c. Disponível em: <https://transparencia.saoluis.ma.gov.br/pagina/4532/> Acesso jan. 2025.

SÃO LUÍS (MA). **Orientações para o acompanhamento pedagógico da rede pública municipal de ensino de São Luís.** SEMED, 2019b.

SÃO LUÍS (MA). **Relatório de Gestão 2021.** 2021a. Disponível em: <https://transparencia.saoluis.ma.gov.br/pagina/4532/> Acesso jan. 2025.

SÃO LUÍS (MA). **Política Pública Municipal de Educação de São Luís.** “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender, 2019c.

SÃO LUÍS (MA). **Plano Plurianual (PPA) 2018-2021**. Exercício 2021. SEMED, 2021b.

SÃO LUÍS (MA). **Diretrizes para retorno às aulas e reorganização do ano letivo 2020**. São Luís: SEMED, 2020d. Disponível em: https://saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/3022_ultima_versao_diretrizes_de_retorno_as_aulas_-_24.07.20202.pdf Acesso em já. 2024.

SÃO LUÍS(MA). **Guia para o ensino remoto**. SEMED, 2021c. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/portal>

SÃO LUÍS (MA). Secretaria Municipal de Educação. Programa Escola Nova. **SEMED vistoria Unidades de Educação Básica na zona rural de São Luís**. São Luís, 2023c. Disponível em: <https://saoluis.ma.gov.br/semmed/noticia/33711/semmed-vistoria-unidades-de-educacao-basica-na-zona-rural-de-sao-luis>. Acesso em: mar. 2025.

SÃO LUÍS (MA). Prefeitura. Lei nº 205 de 15 de agosto de 2019. Cria a política Municipal de Educação denominada Programa Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”. Câmara Municipal de São Luís, Maranhão, 2019c.

SÃO LUÍS (MA). **Relatório de Gestão 2022**. 2022b. Disponível em: <https://transparencia.saoluis.ma.gov.br/pagina/4532/> Acesso jan. 2025.

SÃO LUÍS (MA). **Relatório de Gestão 2023b**. Disponível em: <https://transparencia.saoluis.ma.gov.br/pagina/4532/> Acesso jan. 2025.

SÃO LUÍS (MA). Prefeitura Municipal de São Luís. **Lei nº 1.847, de 10 de janeiro de 1996**. Dispõe sobre a criação da Secretaria Municipal de Educação de São Luís e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Luís, São Luís, 10 jan. 1996.

SÃO LUÍS (MA). Secretaria Municipal de Educação. **Transparência educacional: dados sobre a rede municipal de ensino**. São Luís, 2022c. Disponível em: <https://transparencia.saoluis.ma.gov.br/pagina/3152>. Acesso em: mar. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12ª edição. Campinas: Autores associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas**. Revista de Educação PUC-Campinas. Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2009a, vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica das políticas do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009b.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina (RBBA)**. Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: <https://rbba.org.br/index.php/rbba/article/view/39>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. Ed. ver. Ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 170-176, dez. 2021b. ISSN: 2175-5604. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47177>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41.ed. Campinas: Autores Associados, 2021c.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021d.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. NARDI, Elton Luiz. ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador? **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP v.17 n.1 p.58-74 jan./abr.2015. Disponível em:
https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/download/8634818/pdf_130/3832

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-54732004000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 99-118, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630>

SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira. **Desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes na alfabetização**: desafios e fios de uma vivência formativa partilhada. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Author/Home?author=Sopelsa%2C+Cleide+dos+Santos+Pereira%2C+1972-> Acesso em out. 2023.

SOUZA, Vitória Raquel Pereira de. **A formação continuada dos professores do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) no sistema público de ensino do município de São Luís**. São Luís, 2021, 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Curso de Educação, Universidade Estadual do Maranhão, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/1357>

STENHOUSE, Laurence. **La investigación como base de La enseñanza**. Madrid: Morata, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://dehaquizgutierrez.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/la-investigacion-como-base-de-la-enseñanza-stenhouse.pdf> Acesso jan. 2024.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 14, mai/jun./jul/ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. 2. ed. Maceió: Coletivo veredas, 2013.

TONET, Ivo. **Qual Marxismo?** Marxismo Vivo, n.5, 2002. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/> . Acesso fev. 2025.

UNESCO. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO/CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/educacao-para-todos-o-compromisso-de-dakar,c16a702c-35f5-4807-b51d-e06d56e426c1>

UNIBANCO. **Pobreza, fome e desigualdade social**: impactos na educação do Brasil. São Paulo, SP: Instituto Unibanco, 2020.

https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/pobreza-fome-e-desigualdade-social-impactos-na-educacao-do-brasil?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw9eO Acesso em 2024.

VAZ, Marta Rosani Taras; CAVALCANTE, Rafael Gomes. Os reflexos da pandemia na prática pedagógica docente: precarização e resistência. In: GODOY, Miriam Aldagisa Bedim; POLON, Sandra Aparecida Machado. (Org.). **Educação em tempos de complexidade (livro eletrônico):** desafios e proposições. Maringá, PR: Uniedusul, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.uniedusul.com.br/wp-content/uploads/2022/03/E-BOOK-EDUCACAO-EM-TEMPOS-DE-COMPLEXIDADES-DESAFIOS-E-PROPOSICOES.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas:** Vol. III. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Dis., S.A., 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG>.

ZEICHNER, Kenneth. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** como e por que elas afetam vários países do mundo. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A:

Quadro 1: Estudos acadêmicos (Mestrado) sobre formação continuada de professores e desenvolvimento profissional.

DISSERTAÇÕES				
	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	IES
1 ¹⁷	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juarezinho/PB (2013-2017)	Milene Trajano da Silva	2019	UFCG
2	Formação continuada de professores: avanços a partir do PNAIC	Márcio da Costa Murata	2019	UNIR
3	Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores	Priscila Almeida Torres	2019	UNIR
4	A cartografia digital das escolas rurais do campo como dispositivo na formação continuada de professores	Marijane Rechia	2019	UFMS
5	A inserção profissional de professores alfabetizadores recém-ingressos na rede municipal de educação do Rio de Janeiro	Erika Gomes Brito Saraiva	2019	UFRJ
6	Indícios de reverberação nas práticas docentes de professoras do primeiro ciclo a partir da formação matemática do PNAIC	Priscila Vitória Camargo	2019	PUC Campina s
7	A postura pedagógica do professor alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática?	Iduméa de Souza Fernandes Ramos	2019	UFLA
8	Profissionalidade docente: narrativa de um grupo de professoras alfabetizadoras da rede municipal de Várzea Grande – MT	Rosilene Paula da Silva	2020	UFMT
9	Significados e sentidos produzidos sobre a formação no Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC: narrativas de professores do 2º ano do ensino fundamental	Genira Fonseca de Oliveira	2020	UEPA
10	Os jogos no ensino da matemática nos anos iniciais e as	Ester Mendonça Ramos	2020	PUC

¹⁷ D corresponde a Dissertação. Em negrito, somente as dissertações que foram referenciadas nesta tese.

	reverberações na prática de uma professora pesquisadora			Campinas
11	Revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil no período de 2014 a 2018 sobre formação de professores alfabetizadores.	Isabela Cristina Daeuble Girardi	2020	FURB
12	Habilidades de leitura e formação de professores: o trabalho com a leitura em diferentes contextos	Flávia Cristina de Araújo Santos Assis	2020	UFLA
13	Avaliação da formação continuada da área de matemática do PNAIC no município de Ivaiporã: a percepção dos professores egressos	Alessandro Alves Machado	2020	UEPG
14	Desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores: proposições a partir de uma revisão integrativa	Andrielle Silva Petersen	2023	FURB

Fonte: Elaborado pela autora (13/12/2023)

APÊNDICE B:

Quadro 2: Estudos acadêmicos (Doutorado) sobre formação continuada de professores e desenvolvimento profissional.

Teses sobre “Formação continuada de professores alfabetizadores” AND “Desenvolvimento profissional” com recorte temporal de 2019 a 2023.				
	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	IES
1 ¹⁸	Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdo da formação	Dicla Naate da Silva	2019	UFRN
2	Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança	Maria de Nazareth Fernandes Martins	2019	UFPI
3	Eurides Pereira de Souza: a singularidade de ser professora no ensino rural de Uberlândia - MG, 1966 – 1997	Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli	2019	(UFU)
4	O professor formador no PNAIC: formação, experiências e atuação	Luciana Castro Oliveira Machado	2019	UFJF
5	Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado Brasil e Portugal	Carline Santos Borges	2019	UFES
6	PNAIC Amazonas: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores	Clotilde Tinoco Sales	2020	UFAM
7	Formação permanente em educação especial: aproximações e afastamentos na/da docência inclusiva	Luciana Carrion Carvalho	2020	UFSM/RS
8	Qualificação docente: a autorregulação da aprendizagem em prol do ensino da escrita de textos	Glediane Saldanha Goetzke da Rosa	2020	UFPeI
9	O educador no ideário educativo do instituto dos irmãos das escolas cristãs e as demandas educacionais contemporâneas	Marcelo Cesar Salami	2020	Universidade de La Salle

¹⁸ T corresponde a Tese. Em negrito, somente as Teses que foram referenciadas nesta tese.

10	Desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes na alfabetização: desafios e fios de uma vivência formativa partilhada	Cleide dos Santos Pereira Sopelsa	2023	FURB
11	O esplendor das Rosas na Universidade e na Escola Básica: as (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes alfabetizadoras	Arita Mendes Duarte	2022	UFPeI

Fonte: Elaborado pela autora (14/12/2023)

APÊNDICE D - Cronograma - Campo de Pesquisa

Março – 2025 – ENTREVISTAS				
SEMANA	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA
1ª	Reunião com Gestores/ Coordenadores das UEBs – A/B	Reunião com Gestores/ Coordenadores das UEBs – C/D	Reunião com Gestores/ Coordenadores das UEBs – E/F	Reunião com Gestores/ Coordenadores das UEBs – G
2ª	Assinatura do TCE/ Entrevista Escola A	Assinatura do TCE/ Entrevista Escola B	Assinatura do TCE/ Entrevista Escola C	Assinatura do TCE/ Entrevista Escola D
3ª	Assinatura do TCE/ Entrevista Escola E	Assinatura do TCE/ Entrevista Escola F	Assinatura do TCE/ Entrevista Escola G	XXXX
Abril – 2025 – GRUPO FOCAL				
SEMANA	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA
2ª			CEEF	
Mai – 2025 - ENTREVISTAS				
1ª	Assinatura do TCE/ Entrevista Escola E	Assinatura do TCE/ Entrevista Escola F	Assinatura do TCE/ Entrevista Escola G	

Escola A: Anil
 Escola B: Centro
 Escola C: Cidade Operária
 Escola D: Coroadinho
 Escola E: Itaquí/Bacanga
 Escola F: Turu/Bequimão
 Escola G: Rural

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE¹⁹

Caro(a) Docente,

Estou realizando uma pesquisa de Doutorado intitulada “**Formação continuada de professores alfabetizadores de crianças**: uma análise dialética do desenvolvimento profissional e das práticas pedagógicas no contexto histórico e material da rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão (2019-2023)”. O objetivo geral da pesquisa é analisar o fenômeno da formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, a partir da experiência dos participantes no período de 2019 a 2023, no contexto da rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão, e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional e as práticas pedagógicas alfabetizadoras, considerando as contradições históricas e materiais do processo educativo. Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e conta com a orientação da Professora Doutora Ilma Vieira do Nascimento.

Sua participação nesta pesquisa é muito importante, mas é totalmente voluntária. Você pode, a qualquer momento, desistir de participar ou optar por não participar, sem que isso traga qualquer prejuízo à sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou com qualquer outra instituição envolvida.

Gostaria de esclarecer que não haverá qualquer compensação financeira relacionada à sua participação, uma vez que esta pesquisa será conduzida sem fins lucrativos. Os riscos relacionados à sua participação podem ser de ordem emocional, como o receio de exposição ou desconforto ao responder a algumas questões. No entanto, você tem a liberdade de não responder a qualquer questão e de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que isso acarrete em prejuízos ou implicações para você, para a pesquisa ou para a UFMA. O desenvolvimento do estudo ocorrerá de forma a minimizar quaisquer desconfortos, contando com a formação teórica e prática da pesquisadora na área.

Caso aceite participar, é importante que saiba que serão gerados dados por meio de gravações em vídeo e áudio, oriundas de entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, e

¹⁹ Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

sua identidade será preservada em todas as publicações e apresentações da pesquisa. Ademais, por ocasião da autorização da pesquisa junto a SEMED, houve o compromisso de:²⁰

- Utilizar todos os dados coletados exclusivamente para o projeto mencionado acima;
- Manter o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados;
- Garantir que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para o projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão divulgados de forma anônima, respeitando a confidencialidade e o sigilo dos sujeitos da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com a anuência da SEMED, considerando sua coparticipação no trabalho científico;
- Manter os dados da pesquisa sob minha responsabilidade indelegável e intransferível;
- Zelar pela veracidade das informações declaradas neste termo.”

Você receberá uma via deste termo, assinada por ambas as partes, contendo o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, para que possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais, que podem ser feitos pelo e-mail kamorimgomes@gmail.com ou pelo telefone (98) 9 9605 – 2134.

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEP/UFMA) poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail cepufma@ufma.br. O telefone do Comitê é 3272-8708, e seu endereço é Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética, São Luís, MA, CEP: 65.080-040.

Declaro que li, entendi e concordo com os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e dou meu consentimento livre e esclarecido para participar voluntariamente.

²⁰ Termos utilizados no compromisso assumido por escrito por ocasião da autorização.

APÊNDICE F - Plano de orientação - análise documental

1 IDENTIFICAÇÃO DOS DOCUMENTOS

Política de Formação Continuada de professores da Secretaria Municipal de São Luís do Maranhão. Programa Educar Mais: juntos no direito de aprender. São Luís: SEMED, 2020c

Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2023).

SÃO LUÍS (MA). **Relatório de Gestão 2020.** Disponível em:

<https://transparencia.saoluis.ma.gov.br/pagina/4532/> Acesso jan. 2025.

SÃO LUÍS (MA). **Relatório de Gestão 2021.** Disponível em:

<https://transparencia.saoluis.ma.gov.br/pagina/4532/> Acesso jan. 2025.

SÃO LUÍS (MA). **Relatório de Gestão 2022.** Disponível em:

<https://transparencia.saoluis.ma.gov.br/pagina/4532/> Acesso jan. 2025.

SÃO LUÍS (MA). **Relatório de Gestão 2023.** Disponível em:

<https://transparencia.saoluis.ma.gov.br/pagina/4532/> Acesso jan. 2025.

2. EIXOS DE ANÁLISE

Os eixos de análise são baseados nos objetivos específicos da pesquisa e estruturados de acordo com as categorias analíticas do método dialético: totalidade, contradição, movimento e historicidade.

EIXO 1: Contextualização Histórica e Material dos Documentos

Perguntas norteadoras para a análise:

- a) Qual era o panorama educacional, político e econômico do Brasil e de São Luís durante o período de criação dos documentos?
- b) Como as políticas educacionais refletiam as demandas sociais e as tensões do contexto?

EIXO 2: Análise das Contradições Internas

Perguntas norteadoras para a análise:

- a) Quais são as contradições presentes nos documentos, especialmente no que tange à formação continuada de professores alfabetizadores?
- b) Como os documentos tratam da relação entre formação teórica e prática pedagógica?
- c) Há discrepâncias entre o que é proposto e o que é efetivamente executado nas escolas?

EIXO 3: Concepções Teórico-Metodológicas da Formação Continuada**Perguntas norteadoras para a análise:**

- a) Quais são as concepções de ensino e aprendizagem que embasam as políticas de formação continuada descritas nos documentos?
- b) Há uma coerência entre a teoria defendida e a prática nas formações?

EIXO 4: Contribuições da Teoria Histórico-Crítica para a Formação dos Professores**Perguntas norteadoras para a análise:**

- a) Há indícios de uma formação crítica, que visa à transformação social, nos documentos analisados?
- b) Em que medida as políticas buscam promover o desenvolvimento crítico e a autonomia dos professores alfabetizadores?
- c) Quais são os limites e as potencialidades das formações propostas em termos de transformação social?

EIXO 5: Análise das Mudanças e do Movimento Histórico**Perguntas norteadoras para a análise:**

- a) Como os documentos expressam as transformações ocorridas no campo educacional e nas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores entre 2019 e 2023?
- b) Há uma evolução nas propostas educacionais ou uma continuidade de paradigmas?
- c) Como os documentos capturam o movimento das práticas pedagógicas em resposta às políticas implementadas?

EIXO 6: Historicidade e Contribuições para o Desenvolvimento Profissional**Perguntas norteadoras para a análise:**

- a) De que forma o contexto educacional de São Luís/Maranhão, influenciado pelas políticas nacionais, contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores?
- b) Como a formação continuada proposta nos documentos contribuiu (ou não) para a transformação das práticas pedagógicas dos alfabetizadores?

3. TRIANGULAÇÃO - INTEGRAÇÃO COM OS DADOS EMPÍRICOS**Perguntas norteadoras para a análise:**

- a) Como as percepções dos professores alfabetizadores sobre as formações continuadas dialogam com as propostas oficiais contidas nos documentos?
- b) As práticas observadas refletem as políticas descritas nos documentos? Quais são os pontos de convergência e divergência?

APÊNDICE G - Plano de orientação - grupo focal

1. Objetivo

Investigar, por meio de grupo focal com formadoras do Centro de Formação do Educador, os pressupostos teórico-metodológicos, os desafios e os impactos da formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores da rede municipal de São Luís entre 2019 e 2023, complementando a análise documental à luz do Método Dialético.

2. Justificativa

A escuta coletiva das formadoras, por meio do grupo focal, permitirá captar a pluralidade de experiências, interpretações e sentidos atribuídos à formação continuada. Esse procedimento metodológico enriquece a análise crítica sobre os referenciais que orientaram a prática formativa, especialmente diante das mudanças políticas e sociais no período em questão, como a vigência da PNA (2019) e os efeitos da pandemia da COVID-19.

3. Participantes

Formadoras responsáveis pelas ações de formação continuada de professores alfabetizadores do Centro de Formação do Educador de São Luís, atuantes entre 2019 e 2023.

4. Metodologia do Grupo Focal

Número de participantes: 6 formadoras.

Duração estimada: 2h30.

Mediação: Pesquisadora.

Instrumento: Roteiro temático com blocos de questões abertas (ver abaixo).

Registro: Gravação em áudio (com consentimento), anotações e diário de campo.

5. Roteiro Temático para Condução do Grupo Focal

Bloco 1 – Panorama da Formação Continuada (2019-2023)

Quais foram as principais ações de formação continuada voltadas aos professores alfabetizadores?

Houve mudanças nas diretrizes ou metodologias ao longo desse período?

Como foram definidas as prioridades das formações no contexto da rede municipal?

Bloco 2 – Fundamentos Teórico-Metodológicos

Que referenciais teóricos e metodológicos nortearam a construção das formações?

Como foi o processo de escolha dos conteúdos e estratégias didáticas?

De que maneira as políticas nacionais (PNA, Tempo de Aprender, Compromisso Criança Alfabetizada) influenciaram o trabalho formativo?

Bloco 3 – Organização e Implementação

Quais formatos de formação foram utilizados (presencial, híbrido, EAD, oficinas, etc.)?

Como se deu a participação dos professores alfabetizadores?

Quais dificuldades ou resistências foram observadas na adesão e continuidade da formação?

Bloco 4 – Impactos e Contribuições

Que contribuições a formação oferecida trouxe ao desenvolvimento profissional dos professores?

Há indícios de transformação nas práticas pedagógicas a partir da formação?

Como foi avaliada a efetividade das ações formativas realizadas?

Bloco 5 – Desafios e Perspectivas

Quais os principais desafios enfrentados na implementação da formação continuada?

Como a pandemia de COVID-19 impactou esse processo?

Que recomendações vocês sugerem para aprimorar a política de formação continuada no município?

6. Produtos Esperados

Transcrição e análise crítica das falas à luz da metodologia dialética.

Categorização dos eixos temáticos emergentes.

Contribuição para a análise integrada dos dados empíricos e documentais da tese.

7. Cronograma Proposto

Etapa	Período Estimado
Convite e agendamento do grupo	Semana 1
Realização do grupo focal	Semana 2
Transcrição e sistematização dos dados	Semana 3 a 4
Análise e produção de relatório	Semana 5 a 6

APÊNDICE H - Plano de orientação - entrevista semiestruturada

Este instrumento de entrevista é organizado em torno de três eixos principais, correspondentes aos objetivos específicos da tese. Cada eixo possui perguntas destinadas a explorar as percepções dos professores alfabetizadores sobre suas experiências de formação continuada e os impactos dessas formações no seu desenvolvimento profissional e em suas práticas pedagógicas.

EIXO 1: EVENTOS E PROCESSOS FORMATIVOS (2019-2023)²¹

- Quais formações continuadas você participou entre 2019 e 2023, promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís, e como avalia a relação dessas formações com as demandas reais do trabalho docente nas escolas?
- Que avanços e dificuldades você percebeu nas formações continuadas ao longo desse período? Houve momentos em que os conteúdos ou metodologias apresentadas pareciam distantes da realidade material e social da sua escola?
- De que forma essas formações influenciaram seu desenvolvimento profissional e sua prática pedagógica, especialmente no contexto da alfabetização?

EIXO 2: PRESSUPOSTOS E CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA (2019-2023)²²

- Quais concepções teórico-metodológicas predominaram nas formações continuadas de que você participou e como essas concepções foram trabalhadas durante as formações? Elas dialogam com a sua prática em sala de aula?
- Como essas concepções foram trabalhadas durante as formações? Elas dialogam com a sua prática em sala de aula?
- De que forma as formações abordaram as necessidades específicas da alfabetização de crianças? Essas necessidades foram atendidas?
- Você acredita que a formação que recebeu foi suficiente para lidar com os desafios da alfabetização infantil?

²¹ O eixo 1 relaciona-se ao objetivo de examinar a formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, no período histórico de 2019 a 2023, identificando os eventos e processos que condicionaram as dinâmicas de formação, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas dos professores, considerando as particularidades históricas desse intervalo temporal

²² O Eixo 2, se articula fortemente com o objetivo de investigar os pressupostos e as concepções teórico- metodológicas da formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores de crianças pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/Maranhão, no período de 2019 a 2023, a partir das contribuições do Método Dialético

- Você identificou alguma contradição entre as políticas de formação continuada e as condições materiais e sociais das escolas? Pode citar exemplos específicos?
- Você conhece a Proposta Curricular da educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Luís?

EIXO 3: SENTIDOS E IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA²³

- De que forma as formações continuadas que você participou entre 2019 e 2023 abordaram as necessidades específicas da alfabetização de crianças?
- Quais são as abordagens teóricas que você considera mais relevantes nas formações que recebeu ao longo de sua carreira como professor alfabetizador? Como essas abordagens impactaram seu desenvolvimento profissional e a forma como você organiza suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar?²⁴

²³ O Eixo 3 encontra-se atrelado ao objetivo apreender os sentidos produzidos no discurso do professor alfabetizador de crianças acerca da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/Maranhão durante o período em estudo, analisando suas implicações no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica desses educadores, considerando o movimento dinâmico das transformações e interações que permeiam esse processo

²⁴ Essa questão permite que os entrevistados falem sobre as influências que as formações que receberam ou tiveram sobre seu trabalho, permitindo a análise indireta se as abordagens adotadas têm alinhamento com a perspectiva histórico-crítica e como essas influências contribuem para o desenvolvimento profissional e para a prática pedagógica.

ANEXOS

ANEXO A - Carta de apresentação da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



OFÍCIO Nº 002/2025 - PPGE

São Luis (MA), 27 de janeiro de 2025.

À Senhora

CAROLINE MARQUES SALGADO

Secretária de Educação

Senhora Secretária,

Apresentamos a V.S.^a a doutoranda KÁTIA CILENE AMORIM GOMES, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), que está desenvolvendo a pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇAS: uma análise dialética do desenvolvimento profissional e das práticas pedagógicas no contexto histórico e material da rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão (2019-2023)”**, cujo objetivo é analisar o fenômeno da formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, a partir dos participantes que a vivenciaram, no período de 2019 a 2023, no contexto da rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão, e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas alfabetizadoras, considerando as contradições históricas e materiais do processo educativo, sob orientação da Docente do PPGE UFMA, a Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento.

Na oportunidade, solicitamos a V.S.^a que autorize a doutoranda a realizar sua pesquisa, incluindo a aplicação de entrevistas e a consulta a documentos, no nas Unidades de Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís – MA, conforme segue:

- UEB Jornalista Neiva Moreira (Núcleo Turu-Bequimão)
- UE João Pereira Martins (Núcleo Centro/São Francisco)
- UI Padre Antônio Vieira (Núcleo Anil)
- UEB Tancredo Neves - Anexo ISEMA (Núcleo Cidade Operária)
- UEB Ministro Carlos Madeira (Núcleo Itaqui-Bacanga)
- UEB José Cupertino (Núcleo Coroadinho)
- UEB Mario Pereira (Núcleo Rural)

A participação na pesquisa é voluntária, sendo garantido o direito de não participar ou de desistir em qualquer momento ou etapa, sob qualquer condição, sem qualquer penalização ou prejuízo na relação com o pesquisador, com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA) ou com qualquer outra instituição envolvida.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente



MARIZA BORGES WALL BARBOSA DE CARVALHO
Data: 27/01/2025 10:22:30-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Coordenadora do PPGE/UFMA
Campus Universitário Dom Delgado

Av. dos Portugueses, nº 1966 – 65080-805 – São Luís – MA – Fone: (98) 9272-8660
Site: www.educacao.ufma.br – E-mail: educacao@ufma.br

ANEXO B - Autorização para realização de pesquisa



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED**

Autorização nº 0992571/2025 - SEMED

São Luís - MA, 07 de março de 2025

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa Intitulado: **Formação Contínua de Professores Alfabetizadores de Crianças: uma análise dialética do desenvolvimento profissional e das práticas pedagógicas no contexto histórico e material da rede pública municipal de ensino de São Luís - Maranhão**, sob a responsabilidade da pesquisadora **KÁTIA CILENE AMORIM GOMES** da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

A pesquisa será realizada nas UEB Jornalista Neiva Moreira, UEB João Pereira Martins, UEB Padre Antônio Vieira, UEB Tancredo Neves (Anexo ISEMA), UEB Ministro Carlos Madeira, UEB José Cupertino, UEB Mário Pereira e no Centro de Formação do Educador no período de 17/02/2025 a 17/05/2025. Caso a pesquisa ultrapasse o período autorizado, a SEMED poderá, à pedido, renovar a solicitação de pesquisa sem prejuízo no desenvolvimento da mesma.

O(A) pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se responsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicação dos resultados, a SEMED deverá, em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

Patrícia Raquel Soares Gonçalves Caldas
Chefe da Assessoria Técnica Pedagógica - ATP/SEMED

ANEXO C - Termo de compromisso do pesquisador junto à SEMED

Eu, **Kátia Cilene Amorim Gomes**, responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇAS: uma análise dialética do desenvolvimento profissional e das práticas pedagógicas no contexto histórico e material da rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão (2019-2023)**, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente para o projeto acima mencionado, bem como:

- Manter o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados;
- Garantir que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para o projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, respeitando a confidencialidade e sigilo correspondentes aos sujeitos da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com anuência da Semed, considerando sua coparticipação no trabalho científico;
- Manter os dados da pesquisa sob minha responsabilidade indelegável e intransferível;
- Zelar pela veracidade das informações declaradas acima.

Tenho ciência que esse termo será anexado ao projeto, devidamente por mim assinado e fará parte integrante da documentação para fins de autorização da pesquisa.

Li e concordo com este termo de compromisso.

São Luís (MA) 14 de março de 2025.

Pesquisador(a) responsável

ANEXO D - Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: a formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador de crianças

Pesquisador: Kátia Cilene Amorim Gomes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75367323.6.0000.5087

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.620.618

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O Projeto de Pesquisa intitulado PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: a formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador de crianças faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Doutorado em Educação, Linha de pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente – UFMA, orientado pela Profa Dra Ilma Vieira do Nascimento e tem por objetivo geral compreender os pressupostos, as concepções teóricas e metodológicas que sustentam a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores de crianças na rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão, no período de 2019 a 2024, e suas possíveis implicações para a profissionalização ao que concerne o desenvolvimento profissional desses alfabetizadores

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os pressupostos, as concepções teóricas e metodológicas que sustentam a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores de crianças na rede pública municipal de ensino de São Luís/Maranhão, no período

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br