

A formação continuada e o trabalho docente de professores alfabetizadores no município de Fortaleza (CE) na atualidade

Continuing teacher education and the teaching practices of literacy teachers in Fortaleza, Ceará, Brazil in the contemporary context

Bruna Gonçalo do Nascimento¹ , Francisca Fabiana Bento Correia¹ , Anne Heide Vieira Bôto² , Maria Marina Dias Cavalcante¹

¹Universidade Estadual do Ceará (UECE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, CE, Brasil

²Universidade Estadual do Ceará (UECE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Pesquisa Didática no Ensino Superior e na Educação Básica em Educação, Fortaleza, CE, Brasil

COMO CITAR: NASCIMENTO, B. G.; CORREIA, F. F. B.; BÔTO, A. H. V.; CAVALCANTE, M.M.D. A formação continuada e o trabalho docente de professores alfabetizadores no município de Fortaleza (CE) na atualidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e20379, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.2037901>

Resumo

O presente artigo trata da formação continuada e do trabalho docente de professoras alfabetizadoras na atualidade. Tem como objetivo compreender as implicações da formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Fortaleza para o trabalho das professoras alfabetizadoras. Nesse viés, este estudo possui abordagem qualitativa e adota como instrumento um questionário com perguntas abertas, realizado com professoras alfabetizadoras (1º e 2º anos), e parte da análise de conteúdo para a interpretação dos dados. As análises descortinam que o processo formativo na atual configuração é relevante, mas apresenta fragilidades em suas contribuições para o trabalho docente. Concluímos que a formação continuada deve favorecer a reflexão crítica sobre os problemas vivenciados no cotidiano da alfabetização, bem como oportunizar as trocas de experiências e conhecimentos entre os docentes.

Palavras-chave: formação continuada; trabalho docente; professoras alfabetizadoras.

Abstract

This article addresses continuing teacher education and the teaching work of literacy teachers in the contemporary context. It aims to understand the implications of the continuing education programs offered by the Municipal Education Network of Fortaleza for the work of literacy teachers. From this perspective, the study adopts a qualitative approach and uses an open-ended questionnaire as its data collection instrument, administered to literacy teachers working in the 1st and 2nd grades. Data interpretation was carried out through content analysis. The findings reveal that the current configuration of the training process is relevant; however, it presents limitations in terms of its contributions to teaching practice. The study concludes that continuing teacher education should promote critical reflection on the challenges experienced in everyday literacy practices, as well as provide opportunities for the exchange of experiences and knowledge among teachers.

Keywords: continuing teaching education; teaching work; literacy teachers.

INTRODUÇÃO

Nos últimos sete anos, no recorte temporal entre 2017 e 2024, especificamente desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2017, têm acontecido discussões na seara educacional brasileira, principalmente entre professores que atuam na Educação Básica. Essas discussões dizem respeito à formação continuada ofertada pelas secretarias de educação estaduais e municipais aos docentes que atuam nas instituições de ensino, bem como aos desdobramentos que essa formação implica para o trabalho docente.

*Autor correspondente:

brunagnascimento23@gmail.com

Submetido: Junho 24, 2025

Revisado: Janeiro 07, 2026

Aprovado: Janeiro 07, 2026

Fonte de financiamento: nada a declarar.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: Não se aplica.

Disponibilidade de dados: Os dados da pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo. Os dados de pesquisa estão disponíveis somente mediante solicitação.

Trabalho realizado na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Após a BNCC (Brasil, 2017), o Ministério da Educação homologou a Resolução CNE/CP n.º 1/2020, que estabelece a BNC – Formação Continuada e define diretrizes nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Com as definições legais de âmbito nacional, os estados e os municípios trataram de adequar-se às novas deliberações. Nesse contexto, o estado do Ceará elaborou, em 2019, o *Documento Curricular Referencial do Ceará* – DCRC, embasado na BNCC (Brasil, 2017), que orienta as instituições de ensino públicas e privadas na reformulação das propostas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, destacando os aspectos fundamentais para a construção de um currículo, que permita aos educandos cearenses uma aprendizagem igualitária.

Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza homologou, em 2024, o *Documento Curricular Referencial de Fortaleza* – DCRFor¹, elaborado à luz da BNCC (Brasil, 2017) e do DCRC (Ceará, 2019). Esse documento norteia o planejamento curricular das instituições de ensino de Fortaleza, visando a garantir as aprendizagens fundamentais de cada etapa da Educação Básica.

Neste estudo, optamos pelo uso do termo *formação continuada*, por ser a expressão adotada pelas secretarias de educação para se referir à formação em serviço oferecida aos docentes. Contudo, é importante destacar que nossa compreensão se alinha à ideia de *formação contínua*, entendida como um processo permanente de desenvolvimento, estudo e aprendizagem ao longo da vida.

Nesse contexto, compreendemos que a formação continuada de professores deve estar articulada à prática docente, de modo a favorecer a reflexão crítica e a autoavaliação constante do próprio fazer pedagógico. Esse processo contribui para o desenvolvimento do professor nas dimensões pessoal, profissional e institucional, fortalecendo, assim, o trabalho colaborativo com a instituição educacional e com seus pares (Imbernón, 2010).

Dessa forma, no que tange ao trabalho docente, é importante considerar alguns pressupostos teórico-metodológicos. O trabalho docente está relacionado à teoria e à prática, ou seja, à *práxis*. Trata-se de uma atividade que deve levar em conta o contexto da organização escolar em constante diálogo com a sociedade contemporânea capitalista na qual o indivíduo está inserido (Azzi, 2012). Portanto, é uma ação pedagógica historicamente situada e contextualizada.

Com isso, evidenciamos a importância de compreender como a formação reflete no trabalho dos educadores em sala de aula. Assim, surgiu o seguinte questionamento: quais as implicações da formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Fortaleza para o trabalho das professoras alfabetizadoras²? Para tal intento, objetivamos compreender as implicações desse processo ofertado pela Rede Municipal de Fortaleza para o trabalho das professoras alfabetizadoras, posto que, de acordo com o DCRC (Ceará, 2019), o processo de alfabetização das crianças deve acontecer nos dois primeiros anos do ensino fundamental, logo entre o 1º e o 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais.

Justificamos a relevância da temática para o meio acadêmico por seu potencial de fomentar reflexões entre estudantes de licenciatura — especialmente aqueles que almejam a docência no serviço público —, bem como entre professores em exercício na Rede Municipal de Fortaleza. Nessa esteira, este estudo busca compreender de que modo a formação continuada promovida pelas secretarias de educação repercute no trabalho docente, com foco específico nas professoras alfabetizadoras.

O trabalho docente pressupõe que o professor, em articulação com seus alunos, assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento integral do processo de ensino e aprendizagem que se constrói no contexto da sala de aula. Diante disso, Azzi (2012, p. 40) assegura que “o professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano do seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem

¹ Ressaltamos que este artigo não se aprofunda na análise do Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor (Fortaleza, 2024), uma vez que o referido material foi disponibilizado às escolas da Rede Municipal de Ensino apenas no segundo semestre de 2024, sendo que a pesquisa de campo foi realizada no ano de 2023.

² Optou-se pelo uso do termo *professoras alfabetizadoras* em razão de todas as participantes da pesquisa serem do sexo feminino.

e da educação”. Isso posto, a autora enfatiza que o docente precisa ter autonomia para agir, tomar decisões pedagógicas e adaptar a sua prática às necessidades reais dos educandos.

Portanto, para sustentar as discussões sobre a temática, apresentamos a seguir estudos teóricos sobre a formação continuada de professores e o trabalho docente, bem como relatos das professoras da Rede Municipal de Fortaleza, elaborados a partir de uma investigação de abordagem qualitativa, configurada como um estudo de caso.

METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico de estudo, articulando a teoria com a prática. Adotamos uma abordagem de cunho qualitativo, a qual busca compreender um fenômeno na sua completude, conforme Minayo (2009).

No primeiro momento da investigação, realizamos um levantamento e uma análise bibliográfica abrangente, contemplando livros e capítulos de livros que tratam das temáticas da formação continuada, do trabalho docente e das discussões teóricas acerca dos documentos normativos que orientam a educação brasileira. Esse movimento de revisão fundamentou-se, sobretudo, no aporte teórico de Charlot (2005), Imbernón (2010, 2011, 2016), Saviani (2011), Azzi (2012), Libâneo (2012), Pimenta (2012), Luckesi (2013) e Nóvoa (2022), cujas contribuições são bases para a compreensão crítica das políticas e práticas formativas que perpassam o trabalho docente.

Além disso, procedemos ao levantamento e à análise de documentos orientadores da educação nacional e municipal, dentre os quais se destacam a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), o *Documento Curricular Referencial do Ceará* – DCRC (Ceará, 2019), o *Documento Curricular Referencial de Fortaleza* – DCRFor (Fortaleza, 2024), além das *Orientações Gerais do ensino fundamental* (Fortaleza, 2022) do município relacionadas ao contexto da pesquisa. Esses documentos foram examinados com o objetivo de compreender as orientações documentais e as determinações legais que incidem sobre a prática docente e sobre os processos de formação continuada no âmbito investigado.

No segundo momento, desenvolvemos um estudo de campo, em 2023, com professoras alfabetizadoras de uma escola de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais da Rede Municipal de Fortaleza, a respeito das implicações da formação continuada para o trabalho docente. Tal investigação justifica-se pelo intento deste ensaio em compreender os desdobramentos da formação continuada direcionada às professoras alfabetizadoras e suas repercussões na realização do trabalho docente. Desse modo, torna-se relevante a compreensão das propostas de formação continuada voltadas especificamente a esse público, as quais são ofertadas pela Rede Municipal de Fortaleza e ocorrem em ambientes externos ao local de trabalho docente, dos quais as professoras participam enquanto sujeitos do referido processo formativo.

Para direcionar a pesquisa, foi definida como lócus uma das escolas do município de Fortaleza que apresentava resultados satisfatórios na avaliação de acompanhamento da aprendizagem das crianças, nos aspectos de leitura e escrita, ao longo do ano letivo, nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, além da disponibilidade das docentes dessas turmas em participar do estudo. Todas essas ponderações foram definidas e analisadas em consonância com os objetivos do ensaio.

No tocante à definição dos sujeitos da pesquisa, foram estabelecidos como critérios de inclusão: ser professora efetiva do município — o que possibilita o acompanhamento da turma ao longo de todo o ano letivo —; ser professora alfabetizadora, uma vez que o artigo se refere à formação e ao trabalho docente de profissionais que atuam em turmas de alfabetização; estar lecionando e ter lecionado, nos dois últimos anos (2021 e 2022), em turmas de 1º ou 2º anos, considerando que a investigação com as participantes foi realizada em 2023.

Diante disso, dialogamos com três professoras que atuavam nesses anos, as quais foram convidadas e aceitaram participar da pesquisa. Após compreenderem a relevância do estudo e concordarem em participar da investigação, procedeu-se ao preenchimento e à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram explicitados os aspectos éticos da pesquisa, bem como seus possíveis riscos e benefícios.

Adotamos como instrumento de coleta de dados um questionário, definido por Prodanov e Freitas (2013, p. 108) como “uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito”, podendo conter perguntas abertas ou fechadas. Para este estudo, elaboramos um questionário por meio da plataforma digital *Google Forms*, composto por cinco perguntas subjetivas (abertas), voltadas à investigação das implicações da formação continuada no trabalho docente. Posto isso, apresentamos as indagações propostas no questionário, bem como as respostas das professoras participantes do estudo, acompanhadas das respectivas análises, na seção intitulada *A formação continuada e o trabalho docente a partir dos relatos das professoras*, na qual realizamos a análise e a discussão dos dados coletados na pesquisa. Por fim, para a análise das respostas, aplicamos a técnica de análise de conteúdo, conforme Minayo (2014) que a define como a identificação de núcleos de sentido significativos para o objeto de estudo. Desse modo, optamos pela modalidade de análise temática, a qual, segundo a autora, refere-se à categorização das respostas para posterior interpretação. Assim, os núcleos de sentido foram delineados a partir da leitura cuidadosa das entrevistas, permitindo identificar os aspectos mais relevantes ao objetivo do estudo.

A análise temática deste estudo foi conduzida em três momentos, conforme Minayo (2014), iniciando-se pela *pré-análise*, etapa destinada à compilação dos documentos e à retomada das hipóteses e do objetivo da pesquisa, tendo como *corpus* as entrevistas realizadas com três professoras de turmas de 1º e 2º anos da rede municipal de Fortaleza; *exploração do material*, caracterizada por uma operação classificatória voltada à identificação de categorias/expressões significativas que organizam o conteúdo das falas; e *tratamento dos resultados*, inferência e interpretação, momento em que os dados são analisados e interpretados, articulando-os ao referencial teórico e ao objetivo do estudo.

A partir dos dados obtidos por meio do questionário e da compilação das respostas, efetuamos a leitura e estruturamos os dados com base nas seguintes categorias: formação continuada de professores e trabalho docente; e, por fim, realizamos as análises. Salientamos que, para manter o anonimato, utilizamos os caracteres P1, P2 e P3 para diferenciarmos as interlocutoras sempre que for referenciado algum discurso, incluindo aqui, inicialmente, uma descrição dos perfis das professoras participantes, visto que se tornou relevante para a análise.

A seguir, discutimos as reflexões sobre o processo formativo de professores e sua articulação com o trabalho docente.

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE

Os estudos sobre a formação de professores é uma temática discutida desde a década de 1990 e vem passando por diversas mudanças ao longo dos anos. Antes, os cursos de formação docente visavam à atualização dos conteúdos de forma descontextualizada da realidade educacional, baseada em um modelo de educador e de um currículo padrão a serem ofertados aos alunos, ou seja, acabava por favorecer o distanciamento dos docentes de práticas emancipadas e dos problemas do cotidiano da sala de aula.

Justificamos, portanto, que tais práticas não se limitem à promoção de aprendizagens científicas e didáticas por parte dos professores, mas que também contribuam para transformações no âmbito da educação, fortalecendo a *práxis* docente. Trata-se de uma concepção orientada por uma “perspectiva de unidade dialética” (Oliveira; Oliveira, 2022, p. 61), na qual o docente realiza um movimento contínuo de ação e reflexão sobre sua realidade, a fim de delinear caminhos possíveis para a mudança.

A formação continuada é essencial para o desenvolvimento docente, promovendo práticas colaborativas e reflexivas. Integrada ao cotidiano escolar, ela fortalece comunidades profissionais de aprendizagem e responde aos desafios atuais da educação (Nóvoa, 2022). Nessa perspectiva, é importante que o docente procure se aperfeiçoar e se atualizar permanentemente, a fim de perceber que sempre haverá algo novo para conhecer ou uma novidade para revelar na sala de aula. Tal percepção aponta para o entendimento de que a educação é uma ação de emancipação humana (Oliveira; Oliveira, 2022). O professor precisa

ter consciência de que vai ser um pesquisador, uma vez que a contemporaneidade requer desse profissional inovação, renovação e aprimoramento dos saberes e das habilidades.

Para Charlot (2005), a formação pressupõe a aquisição de saberes e deve assegurar que o indivíduo formado seja capaz de mobilizar diversos recursos necessários para alcançar um objetivo previamente definido em uma situação concreta. Com base no autor, “Ensino e formação convergem, assim, ‘no topo’, na ideia de cultura, um em sua lógica de saber constituído, outro em sua lógica de práticas organizadas para atingir um fim” (Charlot, 2005, p. 95). Nesse sentido, a formação assume papel basilar no processo de constituição do sujeito, ao contribuir de maneira decisiva para a construção de sua identidade profissional e social.

Recentemente, o contexto educacional brasileiro passou por uma mudança com a homologação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. A partir de então, foram implantadas reverberações para a formação continuada de professores, mas tal aspecto, conforme Pereira et al. (2018), demanda tempo e, com isso, estados e municípios precisaram se adequar a essas mudanças, reelaborando sua proposta curricular. O Ceará, como mencionamos neste estudo, elaborou em 2019 o *Documento Curricular Referencial do Ceará* (DCRC) para auxiliar na adequação das propostas pedagógicas das redes e instituições de ensino cearenses, tomando por base a BNCC (Brasil, 2017). Nessa esteira, a formação dos professores alfabetizadores do município de Fortaleza tem como base o DCRC (Ceará, 2019).

O documento enuncia que o processo de aprendizagem dos educandos deve assegurar os três princípios trazidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2010) — éticos, políticos e estéticos —, e que seja da responsabilidade das instituições educacionais e de todos que fazem parte dela garantir aos educandos que os vivenciem na prática escolar. Com a vivência desses princípios nas práticas pedagógicas, as instituições de ensino terão um desenvolvimento curricular propício para a formação de um indivíduo íntegro, comprometido com a coletividade e com a convivência em sociedade.

O DCRC (Ceará, 2019) tem como finalidade primordial garantir a equidade no ensino, assegurando que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, com iguais oportunidades de aprendizagem. Busca-se, assim, promover a inclusão de todos os estudantes, independentemente de sua situação ou condição, e assegurar uma formação integral, pautada em valores e princípios com o objetivo de preparar o indivíduo para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Além disso, o documento DCRC (Ceará, 2019) orienta que o desenvolvimento das competências e habilidades, tanto gerais quanto específicas, deve ser assegurado ao final de cada ciclo de aprendizagem. No que se refere ao processo de alfabetização das crianças, este deve ser iniciado no 1º ano do ensino fundamental, anos iniciais, aos seis anos de idade, e concluído ao final do 2º ano, aos sete anos.

Nesse percurso, mencionamos o *Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor*³ de 2024, recentemente homologado a fim de se alinhar às mudanças nas legislações vigentes, como a BNCC (Brasil, 2017), que incentiva os municípios a construírem suas propostas curriculares com o intuito de considerar as especificidades do contexto social e constituírem uma identidade própria.

Salientamos que a elaboração desse documento foi um desígnio relevante para o município de Fortaleza, tendo em vista a busca por ofertar uma educação de qualidade e equitativa para os estudantes, em que se considere as condições de acesso e permanência no ambiente escolar. Para tanto, o volume 1 (caderno introdutório) do DCRFor (Fortaleza, 2024) tem como intencionalidade

[...] colocar à disposição dos professores, dos gestores e dos discentes [...], um instrumento que oriente, de forma clara e objetiva, o planejamento curricular das escolas, expresso em sua proposta pedagógica para garantir as aprendizagens previstas de forma inclusiva, equitativa e integrada. (Fortaleza, 2024, p. 12)

³ O Documento Curricular Referencial de Fortaleza é composto por nove volumes, assim apresentados: Caderno Introdutório; Educação Infantil; Área de Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial Inclusiva; Educação em Tempo Integral; e Temas Integradores: Cidadania, Diversidade e Inclusão.

O documento propõe melhorar os processos de ensino e aprendizagem por meio da redução das desigualdades de aprendizagem e da oferta de uma educação que considere a integralidade dos sujeitos. Vale destacar que o DCRFor (Fortaleza, 2024) tem como pilares: incluir, educar e transformar, visando ao fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas voltadas para a autonomia e para a cidadania de todos os educandos.

Destarte, observamos como as reformas educacionais brasileiras interferem diretamente na elaboração de documentos e diretrizes, repercutindo tanto nos cursos de formação inicial e continuada quanto no desenvolvimento do trabalho docente. É inevitável discutir o trabalho do professor sem considerar a formação continuada; contudo, antes, é necessário compreendê-lo em sua categoria geral.

Para isso, Azzi (2012) destaca que a definição de trabalho humano deve partir da compreensão dos processos de trabalho e dos modelos de organização. Diante dessa concepção mais ampla, a autora aborda a especificidade da docência, afirmando que “o trabalho docente desenvolve-se e transforma-se, expressando, em distintos momentos históricos, diferentes imagens e situações de sua profissionalização. O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social” (Azzi, 2012, p. 44). Dessa forma, compreende-se que a docência deve ser entendida como uma forma de trabalho cuja configuração profissional se molda e se transforma continuamente, em consonância com as mudanças históricas e sociais.

Segundo Saviani (2011), o trabalho educativo é uma ação intencional voltada à formação da humanidade historicamente construída em cada indivíduo. Nesse contexto, a escola, como instituição voltada especificamente à educação, evidencia a singularidade e a relevância social do ato educativo.

O trabalho que o professor desenvolve em espaços escolares revela saberes pedagógicos que só esse profissional detém. Os saberes pedagógicos, conforme Azzi (2012), são saberes construídos pelo docente por meio da sua ação, da interação e do diálogo que há com os alunos no cotidiano da sala de aula e no ambiente da instituição escolar onde trabalha. Portanto, a *práxis* docente é a “expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento” (Azzi, 2012, p. 49).

Complementamos esse pensamento com o que Libâneo (2012) nos fala sobre o trabalho do professor:

É um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações. A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (Libâneo, 2012, p. 89-90).

Em consonância com o autor, ser professor requer do profissional aprendizagens que abrangem as competências necessárias e pertinentes para o desempenho profissional. Desse modo, percebemos que os estudos de pressupostos teóricos sobre o ensino e aprendizagem são necessários para que, em seguida, aconteça a reflexão a respeito do que foi estudado, levando em consideração o seu senso crítico, os contextos políticos e socioculturais, e o contexto de trabalho, de modo a contribuir para a ação da prática docente.

Com base nos fundamentos apresentados, realizamos uma análise qualitativa das experiências das professoras, visando a compreender os pressupostos do processo formativo; na sequência, apresentamos os resultados da pesquisa empírica.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DOS RELATOS DAS PROFESSORAS

Nesta seção, analisamos os dados do questionário a partir dos relatos das professoras, organizados em duas categorias: formação continuada e trabalho docente.

Salientamos que a Portaria SME/Fortaleza n.º 204, de 2014, configura-se como um marco na educação do município de Fortaleza, ao instituir diretrizes fundamentais para a formação continuada obrigatória de todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino, bem como ao

assegurar a certificação e o aproveitamento da respectiva carga horária para fins de progressão funcional, conforme previsto na Lei do PCCS/Educação (Lei n.º 9.249/2007) (Ceará, 2014).

Diante disso, destacamos que a formação discutida neste artigo refere-se àquela ofertada aos professores em ambientes externos ao local de trabalho, ou seja, à formação que o documento *Orientações Gerais do ensino fundamental* (Fortaleza, 2022) caracteriza como realizada nos polos formativos. Os formadores responsáveis pelo processo formativo acompanham os professores do ensino fundamental ao longo de todo o ano letivo, considerando a organização das turmas dos anos iniciais (1º ao 5º ano). No âmbito deste artigo, a pesquisa contempla professoras alfabetizadoras que atuam no 1º e no 2º ano, os quais integram o ciclo dos anos iniciais. A formação ocorre na segunda semana de cada mês, de segunda a sexta-feira, respeitando a carga horária docente e o dia do planejamento pedagógico, sendo que os professores participam da formação no polo correspondente ao componente curricular que leciona.

As formações no polo articulam teoria e prática por meio de tecnologias digitais, metodologias ativas e aprendizagens vivenciais, atendendo às demandas do cotidiano escolar. As ações de formação continuada envolvem estudos teóricos, práticas pedagógicas inovadoras, socialização de experiências, reflexões sobre o desenvolvimento integral do estudante e o aprofundamento dos materiais estruturados da Rede (Fortaleza, 2022). As temáticas abordadas no polo são definidas por meio da articulação entre a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, alinhando-se às demandas formativas dos docentes. Essas temáticas são encaminhadas à Editora OPET/SEFE, responsável pelo planejamento e pela organização das formações, a qual deve submeter o programa formativo à validação da SME.

O levantamento realizado junto à Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza resultou na disponibilização do *Documento Curricular Referencial do Ceará* (DCRC) e das *Orientações Gerais do ensino fundamental* (2022), documentos que apresentam diretrizes gerais para a formação continuada dos professores dos anos iniciais. A formação continuada da rede municipal destinada aos professores deve pautar-se na concepção do docente como “agente transformador, que se transforma e propõe a transformação daqueles com quem constrói relações” (Fortaleza, 2022, p. 38). Nessa perspectiva, a formação continuada configura-se como um processo reflexivo e crítico, no qual o professor se constitui como sujeito capaz de transformar a realidade.

Acentuamos que todas as informações apresentadas acerca da formação continuada da rede municipal fundamentam-se no conteúdo dos documentos que orientam esse processo formativo. Na sequência, analisamos o que ocorre na prática, a partir dos relatos das professoras participantes da pesquisa, com o objetivo de compreender as implicações da formação continuada ofertada pela rede municipal de Fortaleza para o trabalho das professoras alfabetizadoras, investigando se a formação vivenciada corresponde ao que é defendido pelos documentos orientadores ou se, na prática, assume um viés distinto daquele proposto pelos referenciais que embasam a formação continuada da rede municipal.

Ressaltamos que, sobre essa temática, foram aplicadas três perguntas com o objetivo de compreender como esse processo ocorre junto às professoras alfabetizadoras, bem como suas implicações para o exercício da docência. Quanto à segunda temática, relativa ao trabalho docente, foram realizados dois questionamentos voltados à reflexão sobre sua manifestação no contexto da formação, além de promover um diálogo sobre os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e o grau de autonomia do professor no exercício de sua função na instituição.

Em relação aos questionamentos sobre o processo formativo, a primeira pergunta formulada foi: “De que forma a formação continuada da rede municipal de Fortaleza influencia no seu trabalho docente?”. As docentes responderam:

De forma tímida, não acrescenta muito, pois distancia-se da minha prática na sala de aula (P1).

É muito positivo, pois contribui para ampliar os nossos métodos de repassar os conteúdos para as crianças (P2).

Influencia para a evolução constante do meu trabalho docente em sala de aula, pois favorece a criação de novos ambientes de ensino-aprendizagem, dando novos significados às práticas pedagógicas (P3).

A partir das respostas das professoras, percebemos que somente a P1 considera que a formação continuada se distancia da sua prática pedagógica. Por isso, reafirmamos que é essencial uma formação que possibilite a apropriação de saberes fundamentais ao exercício crítico e criativo da docência. O professor, como mediador entre conhecimento e prática social, atua intencionalmente para organizar condições didáticas que promovam a elevação cultural dos estudantes (Faria, 2021).

Já P2 e P3 consideram que a formação contribui de maneira positiva para o trabalho docente no cotidiano da sala de aula. Segundo Pimenta (2012, p. 32), “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Observamos que a formação continuada de professores, com base na autora, influencia no trabalho docente, uma vez que acontece a troca de experiências com os pares, o que reverbera na prática do professor.

Em seguida, “quais documentos são estudados na formação? Além dos documentos, há outros estudos na formação?”. Sobre isso, as professoras pontuaram:

Estudamos os instrumentos de avaliação, as habilidades e os livros adotados (P1).

Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, Diretrizes curriculares do município de Fortaleza, dificuldades de aprendizagem, níveis de aprendizagem e planejamento (P2).

Materiais da editora SEFE (P3).

Diante dos relatos das professoras, nas formações são realizados estudos preferencialmente de documentos nacionais, estaduais e municipais e, também, estudos voltados para o processo de aprendizagem dos alunos, para o planejamento pedagógico, bem como para os materiais didáticos utilizados. De acordo com as *Orientações Gerais do ensino fundamental* (Fortaleza, 2022), os ambientes formativos são locais de estudos teóricos, espaços de diálogo, planejamento e compartilhamento de saberes, com escuta docente.

No entanto, as respostas das docentes são reveladoras de um padrão formativo que capacita o professor para atuar na sala de aula, tendo como referência documentos normativos que orientam as práticas pedagógicas dos professores, bem como o material didático utilizado em sala de aula, tornando-o como mero executor e aplicador de reformas neoliberais. Imbernón (2016, p. 187) aponta que “sem a participação do professorado, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em uma miragem, que pode até chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera mudança técnica ou terminológica, patrocinada de cima”.

A terceira pergunta: “Na formação continuada, há momentos de discussões entre os pares no que se refere às dificuldades, às necessidades, aos relatos e às trocas de experiências do trabalho docente?”. As professoras relataram:

Sim, embora os problemas sejam apresentados há vários problemas e poucas soluções (P1).

Sim, nós compartilhamos ideias aplicadas em sala de aula, relatos de atividades positivas (P2).

Sim, sempre estamos discutindo nossas dificuldades e trocas de experiências nas formações, como também participando do projeto Professor Autor (publicações de artigos de projetos e sequências didáticas) (P3).

Nessa perspectiva, a participante P1 destacou que, embora muitos problemas vivenciados em sala de aula sejam evidenciados durante a formação, poucas propostas de solução são apresentadas. Isso revela que a principal demanda desses professores é encontrar caminhos para lidar com a diversidade de desafios que surgem em sua prática cotidiana. Ainda que o espaço da formação não ofereça respostas prontas ou receitas pedagógicas, ele pode, por meio de um processo reflexivo e crítico sobre a prática docente, favorecer a construção de estratégias que contribuam para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Essa compreensão é respaldada

por Imbernón (2010), o qual enfatiza a importância de as formações se aproximarem das situações problemáticas enfrentadas pelos professores, com o objetivo de auxiliá-los na criação de possibilidades concretas para a resolução das questões que permeiam o cotidiano escolar. Já nos relatos da P2 e P3 foram evidenciadas as trocas de experiências entre os pares que as incentivam a ser um professor protagonista e pesquisador. É nesse sentido que as práticas pedagógicas realizadas pelos professores devem servir de instrumento de reflexão e inspiração no espaço coletivo.

Logo, ser um indivíduo envolve refletir sobre a convivência em sociedade, assim como a docência, que exige desenvolvimento pessoal e compreensão das dimensões coletivas do trabalho de professor. A profissão docente não se constrói de forma isolada: ela requer a presença, o apoio e a colaboração entre pares. É necessário repensar a formação de professores, criando novos espaços de formação que valorizem o ambiente profissional como fundamental para o desenvolvimento docente (Nóvoa, 2022).

No que se refere às questões sobre o trabalho docente, fizemos duas indagações. A primeira pergunta foi: “Quais são os principais desafios do trabalho docente nas turmas de alfabetização e quais estratégias você utiliza para tentar superar as dificuldades?”. As professoras disseram:

Salas pequenas com mais de 20 alunos, falta de material dos alunos. Procuo adquirir material com recursos próprios, para tentar melhorar o processo ensino-aprendizagem (P1).

Os alunos têm dificuldade de aprender, por isso sempre avalio as etapas de estudo no decorrer do ano para ver a evolução do aluno (P2).

Desafios: relacionar os sons da fala com as letras do alfabeto; diferenciar as letras com sons diferentes; a organização espacial da escrita; atender à todas as demandas da turma; alfabetizar letrando. Estratégias: identificar a dificuldade do aluno realizando uma vez por mês uma avaliação diagnóstica; planejar atividades atraentes e intencionais; formar uma parceria com a família; utilizar material concreto; tornar o material didático acessível; utilizar jogos; desenvolver pequenos projetos (P3).

Com base no relato da P1, percebemos que os desafios citados se relacionam a questões estruturais do ambiente de trabalho, tais como: salas pequenas e um grande número de alunos, bem como a escassez de material didático e pedagógico. Ao evidenciar as estratégias utilizadas no seu cotidiano, ela destaca a aquisição de material com recursos próprios para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, Luckesi (2013, p. 37) evidencia que o educador na contemporaneidade, além de lidar com a falta de condições de trabalho, baixos salários, violência, depara-se com outros problemas, como “o fracasso escolar em larga escala, a sociedade dos meios de comunicação, a globalização, os fenômenos da pós-modernidade, que nos sinalizam a necessidade de encontrar um meio termo adequado entre o coletivo e a singularidade de cada um dos estudantes [...]”.

No que concerne às falas da P2 e P3, destacam-se os desafios que estão relacionados às dificuldades de aprendizagem dos alunos com relação à leitura e à escrita. Nesse sentido, a P2 evidenciou que realiza uma avaliação contínua para ver a evolução do aluno. Já a P3 explanou várias estratégias utilizadas no seu cotidiano, como: a avaliação diagnóstica para identificar as dificuldades dos alunos, planejamento de atividades intencionais e significativas com o uso de material concreto e acessível, a construção de projetos, bem como a busca para fazer parcerias com as famílias a fim de auxiliar no acompanhamento da aprendizagem do aluno. Notamos, nesses relatos, a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e que o professor como sujeito referência “cria o espaço da receptividade viva para o alunado, oferecendo-lhe condições para que se sinta num espaço seguro, sem ameaças, julgamentos ou desqualificações, tendo em vista, através de atos e atividades educativas aprender e, conseqüentemente, desenvolver-se” (Luckesi, 2013, p. 42). No entanto, para que o processo de ensinar e aprender seja significativo para os alunos, é preciso que o docente conheça as suas dificuldades, acolha, confronte, nutra e firme parceria com as famílias com a intencionalidade de acompanhar a evolução dos alunos por meio de uma avaliação formativa e colaborativa.

Sobre a segunda pergunta, “como é exercida a autonomia do seu trabalho nessas turmas de alfabetização?”, as docentes responderam:

Tenho autonomia para decidir as estratégias de como trabalhar os conteúdos com os alunos. No planejamento escolar, contamos com o apoio da coordenação e da direção, no que for necessário, decidimos juntos o que é melhor para a turma (P1).

Sigo as orientações da coordenadora e aplico técnicas em que vejo a necessidade de mudanças de acordo com o nível de cada criança. Assim, exerço minha autonomia para decidir melhor as estratégias pedagógicas (P2).

Seguimos os conteúdos do livro e atividades complementares xerocadas. Os alunos com dificuldades realizam reforço no contraturno, através do projeto Aprender Mais. Tenho autonomia para definir atividades complementares adequadas ao nível da turma e ao conteúdo, em alinhamento com o planejamento e o material estruturado (P3).

Os sujeitos investigados, ao se referirem sobre a autonomia em seu ambiente de trabalho, evidenciaram que sua prática está atrelada às orientações de documentos normativos que direcionam o planejamento dos professores. Dessa maneira, P1 e P2 evidenciaram que possuem autonomia na tomada de decisões quanto à definição das estratégias pedagógicas de ensino, contando com o acompanhamento da coordenação no planejamento escolar, bem como na aplicação de técnicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos

Já a P3 retrata que realiza o seu trabalho por meio do uso do livro didático na escola e por atividades xerocopiadas. É no momento da definição dessas atividades complementares que a professora exerce autonomia para decidir quais utilizar; contudo, destaca como aspecto de extrema importância que tais atividades estejam sempre em consonância com o conteúdo trabalhado com as crianças. Entendemos que o material didático é um recurso a ser utilizado pelo professor, mas não o único e nem o principal, pois o processo de ensino e aprendizagem deve ser vivenciado de forma dialógica e dinâmica.

Concluimos, com base nos relatos das professoras referente ao último questionamento, sobre a categoria *trabalho docente*, que elas possuem, até certo ponto, autonomia para o desenvolvimento e a execução de seus trabalhos, sempre com a orientação e o suporte da gestão escolar, bem como com o auxílio de materiais estruturados. É importante que o professor tenha “uma autonomia, mesmo relativa, em seu processo de trabalho, conferindo-lhe uma singularidade própria, decorrente de suas condições pessoais e do contexto em que atua” (Azzi, 2012, p. 42). Afinal, ao exercer essa autonomia — mesmo que com algumas limitações — o professor contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa junto aos alunos, com efeitos positivos que ultrapassam os limites do ambiente escolar.

Concluída a análise dos dados, seguem as considerações finais do artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, este artigo teve como objetivo compreender as implicações da formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Fortaleza para o trabalho das professoras alfabetizadoras. Apresentamos, a seguir, nossas reflexões sobre a temática.

Os dados obtidos na pesquisa de campo revelam que a formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Fortaleza tem implicações para o trabalho docente, ainda que de forma tímida. Os professores reconhecem sua importância e destacam as contribuições que podem oferecer à prática pedagógica, por meio de reflexões e trocas de experiências entre os pares. No entanto, são evidenciadas algumas fragilidades, como: o caráter normativo da formação por esta ser respaldada pelo estudo dos documentos educacionais e o uso dos materiais estruturados da editora. Outrossim, essas formações distanciam-se da realidade concreta vivenciada em sala de aula do trabalho docente, divergindo do que os documentos normativos e os estudos teóricos apontam. Além disso, mencionam-se os desafios relacionados à aprendizagem dos alunos, bem como as orientações para o planejamento docente, as quais,

por vezes, comprometem a autoria e a autonomia dos professores, ao normatizar e regular de forma excessiva seu trabalho.

Diante disso, propomos algumas ressignificações: ampliar os espaços de escuta ativa aos professores, valorizando seus anseios e sugestões; garantir maior autonomia docente na elaboração do planejamento e na condução do trabalho pedagógico, evitando restrições baseadas exclusivamente em documentos e materiais estruturados; e, por fim, diversificar as referências teóricas nos cursos de formação continuada, indo além dos documentos normativos, a fim de promover um processo formativo mais significativo e reflexivo que se aproxime do ambiente escolar. Tais sugestões foram elaboradas a partir das falas das professoras entrevistadas, em consonância com o referencial teórico que fundamenta este estudo.

Consideramos que os estudos abordados na formação, especialmente no que se refere aos documentos oficiais, são pertinentes e necessários, mas não devem ser exclusivos nem ocupar posição central no processo formativo. É fundamental valorizar o diálogo, a troca entre os pares e a reflexão crítica sobre os estudos e as práticas docentes. Destacamos, ainda, que uma formação pautada no trabalho colaborativo, enquanto elemento potencializador e transformador da prática pedagógica, configura-se como expressão de um processo formativo significativo, capaz de articular ação, reflexão e a construção de novas ações.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às professoras da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza pela disponibilidade e colaboração ao participarem da pesquisa por meio do preenchimento do questionário.

REFERÊNCIAS

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 39-67.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. 598 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Ceará. Secretaria da Educação. **Portaria n.º 204/2014 da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza de 18 de junho de 2014**. Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

Ceará. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019. 614 p.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FARIA, L. R. A. Formação e trabalho do(a) pedagogo(a) docente: contribuições da pedagogia e da didática. *In*: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. (org.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021. p. 236-264.

Fortaleza. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações gerais do ensino fundamental**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2022. 49 p.

Fortaleza. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar**. Fortaleza: SME, 2024. v. 1.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.

IMBERNÓN, F. O professorado e sua formação na Europa e na América Latina: iguais, parecidos, diferentes, ou um pouco de tudo? *In*: IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 180-193.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LUCKESI, C. C. O educador: qual o seu papel na contemporânea? *In*: D'ÁVILA, C. M. (org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 37-47.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. Ciência. Técnicas de análise do material qualitativo. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 303-360.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.

OLIVEIRA, K. L. S.; OLIVEIRA, G. K. A. P. A educação freiriana pelas lentes do anticolonialismo e dos estudos pós-coloniais e decoloniais. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 1, p. 57-68, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i1.15786>.

PEREIRA, A. S. M. *et al.* Educação Física em tempos de crise: desafios e perspectivas frente à construção da BNCC e as mudanças na LDB. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 3, n. 1, p. 97-113, 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, D. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 11-20.

Contribuições das autoras

BGN: Conceitualização, Metodologia e Gerenciamento de dados e Escrita. FFBC: Conceitualização, Coleta de dados, Preparação visual de dados e Escrita. AHVB: Coleta de dados, Análise de dados, Recursos e Escrita. MMDC: Administração do projeto, Escrita, Validação e Revisão.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editores Adjuntos Executivos: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara