UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NUBYA BORGES ARAUJO

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFABETIZA MT

CÁCERES-MT
2024

NUBYA BORGES ARAUJO

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFABETIZA-MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello

CÁCERES-MT

2024

© by Nubya Borges Araujo, 2024.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

A663f Araujo, Nubya Borges.
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFABETIZA MT / Nubya Borges Araújo. - Cáceres, 2025.
147f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello.

1. Formação continuada. 2. Programa Alfabetiza MT. 3. Prática pedagógica. 4. Professores alfabetizadores. I. Mello, Dra. Ângela Rita Christofolo de. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 376

**NUBYA BORGES ARAUJO**

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFABETIZA-MT

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

_____

Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello
(Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Dra. Cristiane Aparecida Baquim
(Membro Externo – PPGedu/UFV)

_____

Dr. Jairo Luis Fleck Falcão
(Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

**APROVADA EM: ____/____/_____.**

*À minha filha querida Catarina Will,*
*dedico este trabalho com todo meu amor. Que ele seja um símbolo da nossa força e da luta que travamos, juntas, desde o momento em que você estava em meu ventre. Mesmo diante dos desafios, você foi minha maior inspiração, me dando coragem para seguir em frente e concluir esta dissertação. Que nossa história de superação mostre a você o poder da educação e a importância de nunca desistir.*

*Com todo o meu carinho, Mamãe.*

*Agradeço...*

*À jornada mais desafiadora e gratificante da minha vida, dedicada a dissertação.*

*Ao longo dessa caminhada, vivi duas das maiores emoções possíveis: a alegria de ser aprovada e a vitória de me tornar mãe. Dois sonhos que pareciam impossíveis de se concretizar, e que fui agraciada com ambos ao mesmo tempo. Confesso que não foi fácil seguir em frente. Enfrentei muitas dificuldades: estar grávida, trabalhar, estudar, cuidar da casa... tudo isso enquanto eu me preocupava em ser uma boa mãe e uma pesquisadora dedicada. Me desafiei, chorei, mas o que me manteve firme foi o apoio incondicional de minha família, colegas e amigos que fiz durante esta especialização.*

*Agradeço primeiramente a Deus, cuja presença constante foi meu alicerce e fonte de inspiração. Em meio às adversidades, Ele me deu forças para suportar as atribulações, guiando-me com Sua luz e sabedoria. Sem a fé e a confiança Nele, não teria encontrado a resiliência necessária para enfrentar e superar os desafios que surgiram ao longo dessa jornada. Sua graça divina foi o sustento que me permitiu continuar, mesmo nos momentos mais difíceis, e por isso, minha gratidão é imensurável.*

*Ao meu esposo, Valmir Antônio Will, meu eterno incentivador, que sempre me apoiou em meus sonhos, dizendo que todo esforço vale a pena pelos nossos sonhos. Sua parceria e amor foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Foi com a resiliência e calmaria que consegui enfrentar cada obstáculo, apesar das dificuldades, eu consegui alcançar meus objetivos. Sou eternamente grata por me dar apoio e carinho e a fortaleza para transformar sonhos em realidade.*

*À minha mãe, Marli Borges de Araujo, o mais puro exemplo de força e garra. Ela me ensinou a importância da persistência. Mesmo sem ter concluído o Ensino Fundamental, sua sabedoria de vida e sua linda história de amor e dedicação às filhas são uma inspiração constante para mim.*

*Ao meu pai, José Osmar R. de Araujo, obrigado pelos momentos de descontração nos fins de semana, que, embora poucos, trouxeram alegria e recarga de motivação para continuar persistindo.*

*À minha irmã, que sempre esteve presente com seu carisma durante essa linda jornada. Sua presença trouxe leveza e alegria em momentos desafiadores.*

*À minha orientadora, Professora Doutora Ângela Rita Christofolo de Mello, que com sua graciosidade me ensinou muito mais do que em todos os anos de trabalho com a educação. Seu exemplo de professora me fez querer ser uma educadora ainda melhor.*

*Aos meus amigos, Géssica, Deyvisom e Fábio, obrigada pelo incentivo, pelas caronas, pelas noites amigáveis, pelas risadas e pelos momentos de descontração durante a trajetória para a UNEMAT. Vocês transformaram o cansaço em momentos de alegria.*

*E em especial, não poderia deixar de expressar a quão feliz e grata sou por gerar meu milagre, minha tão sonhada e desejada filha, Catarina Will. Agradeço por ser linda, inteligente e saudável, e por ter paciência com a mamãe, que esteve um pouco ausente devido ao trabalho e aos estudos. É também por você que me torno cada dia melhor. Cada conquista alcançada nesta jornada é um testemunho da Sua espera e um reflexo da fé e amor que me sustentou em cada passo.*

*Enquanto escrevo, as lágrimas caem, pois nunca imaginei que um dia pudesse escrever uma dedicatória de um curso de mestrado. Olha, mãe, o quão longe sua filha chegou... Gratidão a todos que fizeram parte desses anos de estudo, lutas, lágrimas e, principalmente, de felicidade.*

*Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência*
*sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*

*Paulo Freire, (1996, p. 25).*

## RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE). Teve com o objetivo geral, Analisar a formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores da rede pública de ensino do município de Curvelândia/MT, pelo Programa Alfabetiza-MT, com vistas a compreender se os desdobramentos da formação oferecida pelo referido Programa têm contribuído para a qualificação acadêmica e profissional destes professores. Em consideração ao objetivo geral, elaborou-se os seguintes objetivos específicos: investigar as diretrizes pedagógicas do Programa Alfabetização MT e sua relação com o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores; identificar os principais conteúdos abordados na formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT aos professores alfabetizadores; destacar as expectativas e os principais desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores para participarem da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT; analisar a relação entre a formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza-MT e a satisfação dos professores alfabetizadores que participaram das formações em relação ao seu desenvolvimento profissional. De abordagem qualitativa, além do levantamento bibliográfico e documental, a pesquisa se valeu do questionário, com questões elaboradas no *google forms*, e de entrevistas com questões estruturadas, como instrumentos utilizados para a geração de dados junto aos professores alfabetizadores vinculados ao Programa Alfabetiza MT e que participam das formações continuadas ofertadas por este Programa. Os resultados, indicam que há nos desdobramentos das ações de formação realizadas pelo Programa Alfabetiza-MT, junto as professoras pedagogas alfabetizadoras, uma desconexão entre as necessidades formativas e os conceitos trabalhados nas formações. A análise mostra uma abordagem superficial nas dinâmicas das formações, que, somadas à sobrecarga de trabalho dos profissionais e o pouco tempo de formação ofertada, pouco contribuiu com a inovação pedagógica, consequentemente, com a melhoria de resultados promissores no processo de aprendizagem dos alfabetizandos. O estudo aponta para a necessidade de repensar a formação ofertada pelo Programa Alfabetiza MT, com vistas a contribuir com a ampliação dos conhecimentos que atendam as peculiaridades do processo de alfabetização de forma contextualizada, e assim propiciar melhores condições para os professores atuarem em turmas de alfabetização.



**Palavras-Chave:** Formação continuada; Programa Alfabetiza MT; Prática pedagógica; Professores alfabetizadores.

**ABSTRACT**

The research was developed within the scope of the Graduate Program in Education (PPGEdu), offered by the State University of Mato Grosso (UNEMAT), under the research line Teacher Education, Policies, and Pedagogical Practices, as part of the Study and Research Group on Teacher Education, Management, and Educational Practice (GEFOPE). Its general objective was to analyze the continuing education provided to literacy teachers in the public school system of the municipality of Curvelândia/MT by the Alfabetiza-MT Program, with a view to understanding whether the outcomes of the training offered by this Program have contributed to the academic and professional qualification of these teachers. In line with the general objective, the following specific objectives were established: to investigate the pedagogical guidelines of the Alfabetiza-MT Program and its relationship with the continuing education process of literacy teachers; to identify the main content addressed in the continuing education offered by the Alfabetiza-MT Program to literacy teachers; to highlight the expectations and main challenges faced by literacy teachers in participating in the continuing education provided by the Alfabetiza-MT Program; and to analyze the relationship between the continuing education offered by the Alfabetiza-MT Program and the satisfaction of literacy teachers regarding their professional development. Employing a qualitative approach, in addition to bibliographic and documental research, the study utilized questionnaires with questions designed in Google Forms and structured interviews as instruments for data collection from the literacy teachers involved in the Alfabetiza-MT Program and who participate in the continuing education offered by this Program. The results indicate that the outcomes of the training actions carried out by the Alfabetiza-MT Program for literacy teachers reveal a significant disconnection between the actual needs of the teachers and the concepts presented during the training sessions. The analysis points to a superficial approach in the training dynamics, which, combined with the teachers' workload and the limited training time offered, contributed little to pedagogical innovation and, consequently, to improving the learning outcomes of students. The study highlights the need to rethink the training provided by Alfabetiza-MT, with a view to expanding knowledge that meets the specificities of the literacy process in a contextualized manner, thus providing better conditions for teachers to work in literacy classes.

**Keywords:** Continuing education; Alfabetiza MT Program; Pedagogical practice; Literacy teachers.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1 -** Tempo de Atuação de Cada Professora Entrevistada ..... 79
**Quadro 2 -** Tempo de atuação de cada entrevistada na área da alfabetização ..... 79
**Quadro 3 -** Programas de formação continuada que as entrevistadas participaram ..... 80
**Quadro 4 -** Participação de cada professora no Programa Alfabetiza MT ..... 80
**Quadro 5 -** Entrevista: questão 1 ..... 138
**Quadro 6 -** Entrevista: questão 2 ..... 139
**Quadro 7 -** Entrevista: questão 3 ..... 140
**Quadro 8 -** Entrevista: questão 4 ..... 141
**Quadro 9 -** Entrevista: questão 5 ..... 142
**Quadro 10 -** Entrevista: questão 6 ..... 143
**Quadro 11 -** Entrevista: questão 7 ..... 144
**Quadro 12 -** Entrevista: questão 8 ..... 145
**Quadro 13 -** Entrevista: questão 9 ..... 146

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| CAEd/MT | Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Mato Grosso |
| CAEd/UFJF | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora |
| CEFAPRO | Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica |
| DRE | Diretorias Regionais de Educação |
| GEFOPE | Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional |
| MDC | Material Didático Complementar |
| MT | Mato Grosso |
| NRE | Núcleos Regionais de Educação |
| PPGEdu | Programa de Pós-graduação em Educação |
| SEDUC | Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso |
| UNEMAT | Universidade do Estado de Mato Grosso |

**SUMÁRIO**

**1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS ..... 14**
**2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOREs ..... 21**
2.1 Formação continuada, conhecimento docente e atuação docente ..... 22
2.2 Políticas Públicas para a formação continuada em Mato Grosso: CEFAPROs e DREs ..... 34
2.2.1 Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPROs ..... 35
2.2.2 Diretorias Regionais de Educação - DRE's ..... 39
**3 Programa Alfabetiza mt e a formação continuada de professores que atuam em turmas de alfabetização ..... 48**
3.1 A institucionalização do Programa Alfabetiza MT ..... 50
3.2 Objetivo do Programa Alfabetiza MT ..... 52
3.3 As Avaliações do Programa Alfabetiza MT ..... 55
3.4 Considerações sobre a formação continuada ofertada pelo Alfabetiza MT ..... 58
**4 ABORDAGEM METODOLÓGICA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE ..... 63**
4.1 Minha trajetória acadêmica e profissional: o curso de Pedagogia e a formação continuada ..... 63
4.2 Fundamentos de uma pesquisa de abordagem qualitativa ..... 66
4.3 Os caminhos do processo investigativo em Curvelândia/MT ..... 71
4.4 Escola Estadual Carlos Masson Netto: espaço de investigação e aprendizado ..... 73
4.5 Uma sistematização descritiva com análise interpretativista ..... 74
**5 PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO OFERECIDA AS PROFESSORAS PEDAGOGAS DA ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MASSON NETTO ..... 76**
5.1 O perfil das professoras pedagogas entrevistadas pelo Programa Alfabetiza MT . 77
5.1.2 Apontamentos sobre o perfil das professoras que participaram da pesquisa ..... 81
5.2 A formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT ..... 83
5.2.1 Participação e a busca por sentido na formação continuada ofertada pelo Alfabetiza MT: obrigações e expectativas ..... 84
5.2.2 Carga horária de formação continuada no Programa Alfabetiza MT: frequência e duração das formações ..... 87
5.2.3 Metodologia das formações ofertadas ..... 90

5.2.4 Temáticas abordadas nas formações continuadas do Programa Alfabetiza MT .94
5.2.5 Material Didático Complementar e a aprendizagem das crianças.....96
5.2.6 Desafios enfrentados pelas professoras nas formações continuadas do Programa Alfabetiza MT.....98
5.2.7 Pontos fortes da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT 101
5.2.8 Para além do conteúdo: as necessidades dos professores em formação.....104
5.2.9 Professores como protagonistas: ideias para fortalecer a formação do Alfabetiza-MT .....108
**6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....110**
**7. REFERÊNCIAS .....115**
**APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO.....123**
**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....131**
**APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....133**
**APENDICE D – DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA .....138**

# 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas considerações iniciais descrevemos o contexto da pesquisa, os objetivos, a problematização e a justificativa que moveu o seu desenvolvimento. Encerramos as considerações finais com uma síntese dos principais conceitos tratados em cada uma das seções, bem como uma síntese dos principais achados da pesquisa.

A alfabetização é um dos pilares fundamentais do processo educacional, sendo a primeira etapa que os estudantes devem consolidar para terem condições de aprendizagens que favoreçam às demais etapas da educação. É a partir do domínio da leitura e da escrita que os alunos conseguem adquirir conhecimentos e se desenvolvem de forma mais autônoma e crítica. Todavia, alfabetizar não é uma tarefa simples e exige dos professores alfabetizadores conhecimentos docentes ímpares e distintos, que muitas vezes não são adquiridos durante a formação inicial (Mello, 2019).

Como salienta Gatti; Barreto, (2009, p. 91), "O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados". Assim, ensinar um indivíduo a ler e a escrever envolve um conjunto complexo de habilidades, que vão desde o conhecimento das letras e seus sons até o entendimento das regras e estruturas da língua.

Neste sentido, Paulo Freire (2001, p. 98-99), adverte que:

> O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social. É reconhecer que há espaços possíveis que são políticos, há espaços institucionais e extras institucionais a serem ocupados pelas educadoras e pelos educadores cujo sonho é transformar a realidade injusta que aí está, para que os direitos possam começar a ser conquistados e não doados.

Com este entendimento, a formação continuada dos professores alfabetizadores se torna de extrema importância e necessidade, uma vez que a formação inicial não é suficiente para prover as demandas e os desafios que envolvem o processo de alfabetização. É preciso que os professores sejam constantemente atualizados e capacitados, para que possam acompanhar as mudanças e avanços na área e lançar mão das melhores práticas pedagógicas em sua atuação (Mello, 2019).

Neste sentido, a formação continuada proporciona aos professores alfabetizadores a oportunidade de aperfeiçoarem suas competências, conhecerem novas metodologias e técnicas de ensino, e trocarem experiências com outros profissionais da área. "O enfoque da formação

do novo professor deve ser na autonomia e na participação, nas formas colaborativas de aprendizagem" (Gadotti, 2011, p. 69). Além disso, a atualização constante também auxilia os professores a lidarem com os desafios específicos que cada aluno apresenta, uma vez que cada estudante possui necessidades e ritmos de aprendizagem distintos.

Essa formação continuada possibilita que os educadores estejam sempre preparados para implementar novas metodologias e tecnologias educacionais, tornando o ensino mais dinâmico e eficaz. Ao se manterem informados sobre as últimas pesquisas e práticas pedagógicas, os professores conseguem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e democrática às realidades dos seus alunos, promovendo o desenvolvimento integral e o sucesso acadêmico de todos. Ao discutir formação inicial e continuada, Tardif (2011, p. 38), ressalta que:

> Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Como aborda Tardif (2011), a partir da formação continuada, os professores alfabetizadores podem ampliar sua visão sobre o processo de ensino-aprendizagem e desenvolver estratégias mais adequadas de ensino, levando em consideração a diversidade de estudantes e suas particularidades. Isso contribui para uma educação mais inclusiva e equitativa, e poderá garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem.

Ao tratar dos preceitos de uma educação inclusiva, democrática e humana, Freire (2001, p. 100), afirma que a educação tem que viabilizar a libertação das pessoas e não apenas propiciar a liberdade. Neste sentido, "[...] a libertação é exatamente a briga para restaurar ou instaurar a gostosura de ser livre que nunca finda, que nunca termina e sempre começa".

Além disso, a formação continuada proporciona um espaço para a reflexão sobre a prática docente, o compartilhamento de experiências e a colaboração entre os professores. Esse ambiente de aprendizagem colaborativa contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos.

É imprescindível reconhecer a importância da formação continuada para os professores alfabetizadores. A alfabetização é uma área específica e fundamental para o desenvolvimento educacional dos estudantes, e os professores que atuam nesse campo precisam

estar preparados e constantemente atualizados para enfrentar os desafios a fim de garantir o sucesso no processo de aprendizagem dos alunos.

Vale destacar que a formação continuada dos professores alfabetizadores precisa considerar as peculiaridades da área da alfabetização. O Programa Alfabetiza MT, é uma iniciativa que visa combater o analfabetismo no Estado de Mato Grosso por meio de uma política pública, que incluiu, em seus orientativos, a oferta de formação continuada aos professores alfabetizadores como dever dos governantes. A implementação do Programa é justificada de posse da compreensão de que a alfabetização é um direito fundamental de todos os indivíduos e essencial na sociedade contemporânea, que por excelência é grafocêntrica.

A Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021 (Mato Grosso, 2021d), foi o primeiro passo para oficializar o Programa Alfabetiza MT e estabelecer sua estrutura de funcionamento. Essa lei determina a implementação do Programa em colaboração com os municípios mato-grossenses e reconhece a importância da participação dos entes municipais na promoção da alfabetização.

O Decreto nº 1.065, de 10 de agosto de 2021, foi estabelecido para regulamentar o Programa Alfabetiza MT e definir as diretrizes e regras necessárias para o seu desenvolvimento. Esse decreto estabeleceu, por exemplo, a forma de adesão dos municípios ao Programa, os critérios de distribuição de recursos, as responsabilidades do Estado de Mato Grosso e dos municípios participantes, entre outros aspectos (Mato Grosso, 2021a).

Dessa forma, a Lei nº 11.485 e o Decreto nº 1.065 são os documentos da base legal e da estrutura administrativa e de governança do Programa Alfabetiza MT. Eles estabelecem as diretrizes e regras que devem ser seguidas pelos municípios participantes, com direcionamentos relacionados a implementação das ações para promover a alfabetização e a inclusão digital em todo o estado de Mato Grosso.

De acordo com as referidas legislações, com a oficialização e a institucionalização do Programa Alfabetiza MT, espera-se que sejam implementadas ações efetivas para combater o analfabetismo e promover a inclusão digital, garantir o acesso a oportunidades e melhores condições de vida para todos os cidadãos mato-grossenses.

Todavia, ao se referir a formação continuada, Imbernón (2011, p. 63), afirma que ao se capacitar o professor deve "[...] assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar".

No âmbito do Programa Alfabetiza MT, a formação continuada dos professores é estruturada em cursos, seminários, palestras e oficinas, que abordam temas como metodologias de ensino da leitura e escrita, avaliação diagnóstica, práticas pedagógicas inclusivas, entre outros. Essa formação é desenvolvida por meio de parcerias com instituições de Ensino Superior, Secretaria de Estado de Educação e outras entidades educacionais.

A formação continuada é uma necessidade no aprimoramento e desenvolvimento profissional dos professores, especialmente na área de alfabetização. Como afirma Mello (2018, p. 343) "[...] compreende-se [...] que a formação continuada é aspecto fundamental no exercício docente, tanto na perspectiva do direito a formação, quanto para suprir lacunas da formação inicial". É por meio dessa formação que os educadores têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, explorar novas técnicas pedagógicas e se adaptar, de forma pouco mais democrática e autônoma, às demandas contemporâneas da educação. Neste sentido, Tardif (2000, p. 14) reverbera que:

> Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. [...] Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria.

De posse desta contextualização e considerações, voltamos nossa compreensão para o Programa Alfabetiza MT, que, de acordo com os documentos legais que o orienta, visa a promoção da alfabetização nas escolas públicas de Mato Grosso. Neste sentido, levantamos a questão problema: Como os professores que participam desse Programa realizam a formação continuada ofertada? Essa formação atende às especificidades do processo de alfabetização a fim de sustentar a prática dos professores?

Como destaca Imbernón (2010, p. 75):

> O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

É válido ressaltar que o Programa Alfabetiza MT, tem a alfabetização como base fundamental para o aprendizado escolar das crianças. No entanto, sua efetividade depende, em parte, da formação continuada propiciada aos professores alfabetizadores.

No que se refere à forma de participação dos professores, é fundamental garantir que todos tenham acesso igualitário às condições de formação. Isso significa oferecer alternativas flexíveis, como palestras, cursos presenciais e à distância, *workshops, webinars*, entre outros. Além do mais, é preciso considerar a disponibilidade de horários e o tempo necessário para os professores processarem os conhecimentos e utilizá-los da melhor forma possível em sala de aula. Isso demanda muito esforço metacognitivo e adequadas condições de trabalho e de suportes tecnológicos, as quais incluem a valorização de cada professor, de cada professora (Mello, 2019).

Outro ponto relevante é a qualidade da formação oferecida. A formação continuada precisa estar alinhada às especificidades do processo de alfabetização, abordando temas como metodologias de ensino, avaliação, letramento, psicopedagogia e dificuldades de aprendizagem, aspectos que compõem um "[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores" (Tardif, 2011, p. 36). Os conteúdos trabalhados nas formações continuadas devem ser atualizados e baseados em evidências científicas, considerando as últimas descobertas e pesquisas na área.

Na análise da formação continuada, é primordial considerar o avanço no desempenho dos alfabetizandos. Afinal, o principal objetivo do Programa Alfabetiza MT é melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas. Portanto, é necessário a avaliação se os professores que participam da formação continuada ofertada pelo referido programa, conseguem colocar em prática os conhecimentos aprendidos, com vistas a promover melhores resultados no processo de construção de conhecimentos alfabetizadores.

Assim, a formação continuada oferecida aos professores que participam do Programa Alfabetiza MT deveria ser uma prioridade. Mesmo porque, "Os Saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência" (Tardif, 2011, p. 48). Por isso, a formação continuada precisa ser acessível, abordar as especificidades da alfabetização, ser de qualidade e trazer resultados satisfatórios no desempenho dos alunos. Além de disponibilizar aos alfabetizadores condições efetivas de participarem de uma formação continuada que discute as peculiaridades deste processo, o apoio e o acompanhamento contínuo por parte das instituições de ensino, gestores e coordenadores pedagógicos para garantir que os professores estejam engajados e motivados a participar das formações é de suma relevância. Também analisar continuadamente se a formação oferecida pelo programa atende às necessidades dos professores. Prover um espaço para os profissionais expressarem suas necessidades e sugerirem temas a serem abordados nas formações é sempre muito bem-vindo.

É fundamental ressaltar que a formação continuada não deve se restringir apenas aos aspectos teóricos, mas também deve incorporar momentos de troca de experiências, estudos de casos e práticas pedagógicas colaborativas. Essa metodologia permite que os professores construam conhecimento de maneira mais significativa e possam compartilhar suas experiências, desafios e soluções encontradas no dia a dia das salas de aula.

Com a perspectiva de compreender como a formação continuada pode contribuir para a qualidade da educação e para o desenvolvimento profissional dos docentes, na seção II trouxemos o conceito e a importância da formação continuada para os professores, enfatizando como esse processo é fundamental para a atualização profissional e a melhoria da prática pedagógica. Discutimos os desafios enfrentados na implementação de programas de formação continuada e as estratégias usadas para promover a capacitação dos professores pedagogos atuantes na alfabetização. Autores como: Alferes (2009), Delors (2003), Facci (2004), Freire (1996, 2015), Frigotto (2001), Gatti (2008, 2009), Imbernón (2011), Libâneo (2001), Libâneo , Oliveira e Toschi (2012), Lima (2000), Mello (2018), Mello, Silva e Taborda (2019), Nóvoa (1991, 2009), Pimenta (1999), Silva e Almeida (2010), Soares (2012), Tardif (2000, 2011), Veiga (1995, 2008, 2014), subsidiaram os fundamentos e reflexões apresentadas. Também nos apoiados nos documentos legais e de orientações curriculares; Brasil (2016) e Mato Grosso (1998, 2005, 2006, 2008, 2021, 20021a, 2021b, 2022).

Na seção III, “Programa Alfabetiza MT e a formação continuada de professores que atuam em turmas de alfabetização” apresentamos uma visão geral do Programa Alfabetiza MT, focando em sua estrutura e objetivos voltados para a alfabetização das crianças em Mato Grosso. Na seção dividida em 4 subitens, discorremos sobre como o Programa foi desenvolvido e implementado. Para a análise das políticas educacionais relacionadas à alfabetização no estado de Mato Grosso, utilizamos documentos como a Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021, que institui o Programa Alfabetiza MT (Mato Grosso, 2021c), e o Decreto nº 1.065, de 10 de agosto de 2021, que regulamenta essa lei, definindo os parâmetros do Programa (Mato Grosso, 2021). Além disso, o Caderno Orientativo: Programa Alfabetiza MT também foi utilizado como referência (Mato Grosso, 2022b e c). Estes documentos  deram as bases legais e orientativas para a escrita da seção. Também os autores Augusto (2015), Estevão (2001), Lawn (2001), Libâneo (2001), Lima (2024), Mello (2018), Mello, Silva e Taborda (2019), Saviani (1999), Tardif (2011), Zeichner (1993), fundamentaram o contexto da política pública em questão.

Na seção IV, “Abordagem Metodológica: Caminhos percorridos para a investigação e análise”, descrevemos e fundamentamos os procedimentos metodológicos que orientaram o

desenvolvimento da pesquisa de abordagem qualitativa, que se valeu de questionário e entrevista para a geração de informações sistematizadas de forma descritiva e analisadas interpretativamente. A seção foi subdividida em cinco subitens, abordando desde a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora até os fundamentos metodológicos adotados. Além disso, são apresentados o contexto da investigação em Curvelândia/MT, o ambiente escolar analisado e o processo de sistematização e interpretação dos dados coletados, enfatizando a abordagem interpretativa adotada no estudo. Autores como Bortoni-Ricardo (2008); Duarte (2004); Freire (1987); Gil (2002); Lakatos (2017); Lakatos; Marconi (2017); Mello (2018); Minayo; Deslandes; Gomes (2009), fundamentaram a seção. Também utilizamos documentos da Prefeitura Municipal de Curvelândia (2023).

Na seção V, "Perspectivas da formação oferecida as professoras pedagogas da Escola Municipal Carlos Masson Netto", descrevemos e analisamos de forma interpretativa as informações geradas com os instrumentos questionário e entrevistas. A seção foi constituída de 2 itens, o primeiro subdividido em um subitem e a segundo subdividido em 9 subitens. Para fundamentar as informações descritas e interpretadas, utilizamos os seguintes autores: Candau (1997); Contreras (2002, 2012); Delfini e Alexandria (2024); Estêvão (2001); Garcia (1999); Gatti (2013); Gauthier (1998); Imbernón (2010); Libâneo (2001); Libâneo e Pimenta (1999); Lima (2000); Mello (2018); Mello, Silva e Taborda (2019); Nóvoa (2009); Ortiz e Denardin (2023); Rêgo (2010); Romanowski (2010); Serrão (2002); Silva e Almeida (2010); Tardif (2011, 2014); Tardif e Lessard (2005).

Na Seção VI, "Considerações Finais", retomamos as questões problemas e os objetivos e discorremos sobre as análises das principais informações geradas. Evidenciamos desconexão entre os conteúdos trabalhados e as demandas práticas das professoras, superficialidade nas metodologias aplicadas e sobrecarga de trabalho dos participantes. As sugestões dos docentes indicam a necessidade de maior adequação às realidades locais e práticas mais contextualizadas, além de ajustes no material didático. Essas reflexões oferecem subsídios para uma análise mais aprofundada sobre a contribuição da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT, as professoras que atuam em turmas de alfabetização.

Na Seção VII: "Referências", dispomos a relação de todas as fontes utilizadas, incluindo livros, artigos, documentos e outros materiais citados. Estas, propiciaram uma base para as análises das informações sistematizadas e para consultas adicionais sobre o tema da pesquisa Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Âmbito no Programa Alfabetiza-MT.

# 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Esta seção foi elaborada com o objetivo de fundamentar os principais conceitos discutidos ao longo do estudo sobre a formação continuada de professores em Mato Grosso, incluindo as políticas públicas e as instituições envolvidas nos programas implementados.

No item 2.1 “Formação continuada, conhecimento docente e atuação docente", abordamos o conceito de formação continuada como um processo fundamental para a atualização profissional dos docentes. Enfatizamos a importância da qualificação profissional e da formação continuada para garantir uma prática pedagógica de qualidade, bem como os desafios na implementação desses programas.

No item 2.2, "Políticas Públicas para a Formação Continuada em Mato Grosso: CEFAPRO e DREs”, discutimos as iniciativas governamentais de duas instâncias específicas implementados no estado de Mato Grosso nas últimas duas décadas, com o objetivo de fomentar a formação contínua dos educadores. Apresentamos as referidas políticas e como elas têm influenciado o cenário educacional estadual, em relação a capacitação dos profissionais e para o fortalecimento das práticas pedagógicas.

No item 2.3 "Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPROs”, abordamos as especificidades dos CEFAPROs na formação continuada dos professores em Mato Grosso. Descrevemos as atividades realizadas por esses Centros, destacamos suas contribuições para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos educadores. Além disso, os desafios enfrentados pelos CEFAPROs, como a escassez de recursos e a sobrecarga de trabalho, bem como as estratégias adotadas para superá-los, foram destacadas.

No item 2.4, "Diretorias Regionais de Educação – DREs", descrevemos as atribuições das DREs na atual gestão da formação continuada em Mato Grosso. Exploramos como essas diretorias coordenam e implementam as políticas educacionais, a fim de oferecer suporte técnico e administrativo às escolas e educadores. Também discutimos a colaboração entre as DREs e outras instituições com a pretensão de promover a formação continuada.

## 2.1 Formação continuada, conhecimento docente e atuação docente

A formação continuada é uma condição necessária para os professores pedagogos aprimorarem suas habilidades, atualizarem-se sobre as novas tendências educacionais e refletirem sobre sua prática docente. Ao participarem de encontros, cursos, seminários e outras atividades de formação, esses profissionais têm a oportunidade de expandir seu repertório pedagógico e aprofundar sua compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Contudo, para que a formação continuada cumpra com sua tarefa ela precisa incluir em suas ações atividades que provoquem os professores a refletirem sempre sobre a sua própria atuação em sala de aula. Desta forma, mais do que apenas trabalhar conhecimentos docentes, "A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório" (Pimenta, 1999, p. 31), o que inclui a participação ativa dos professores pedagogos na formação continuada. Este projeto humano emancipatório, contribui para a construção de sua identidade profissional. Ao refletirem sobre suas experiências nestes momentos formativos, trocarem ideias com colegas e se envolverem em debates sobre questões educacionais, os profissionais fortalecem sua visão de mundo, seus valores e suas crenças sobre a educação.

A formação inicial e continuada do professor possui, evidentemente, um papel central na construção de identidades individuais e coletivas. Segundo Pimenta (1999), nos momentos de formação continuada, os docentes contam com a oportunidade de refletir sobre suas próprias práticas, seus valores, crenças e experiências, com evidentes retornos na definição de uma identidade profissional mais forte e consciente.

Como pontua Tardif (2011, p. 230), um professor que se assume profissional da educação, valoriza e cumpre com o seu compromisso social, supera em sua prática a transmissão de conhecimentos e a reprodução de ideologias dominantes. Assim:

> Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Assim compreendida, a formação continuada oferecida pelas escolas proporciona um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades colaborativas e de liderança. Ao trabalharem em equipe, planejarem projetos educacionais e compartilharem suas experiências,

os professores pedagogos constroem relações interpessoais e podem fortalecer o companheirismo dentro da instituição escolar.

Tanto a formação inicial como a formação continuada, devem ajudar os professores a responderem os seguintes questionamentos:

> Que sujeitos queremos formar? Que saberes queremos discutir? Que sociedade queremos para viver? Que escola queremos? Que educação queremos priorizar? Que avaliação precisamos construir? Que cultura queremos valorizar? Que conhecimento queremos trabalhar? Que relações de poder queremos manter? (Veiga, 1995, p. 15).

Por isso, a participação ativa dos professores pedagogos na formação continuada, não apenas beneficia sua própria prática docente, mas também tem um impacto significativo na qualidade da educação oferecida aos alunos. Como afirma Tardif (2000, p. 14), os saberes profissionais são temporais "[...] isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças."

Ao se comprometerem com a formação continuada, os profissionais demonstram um compromisso genuíno com sua profissão e com o sucesso acadêmico e pessoal de seus alunos. Assim, a formação continuada não é apenas uma condição para o desenvolvimento profissional, mas também um meio de construção da identidade e da excelência na educação. Neste sentido, Tardif (2011, p. 249), destaca que:

> [...] os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Isso porque, a profissão docente não se restringe à transmissão de conhecimentos. Para tanto, ela deve ser compreendida como um processo continuado de aprendizado docente que permite a construção de uma identidade profissional comprometida com os dilemas sociais vivenciados nas escolas, baseadas em saberes específicos da docência, experienciados em sala de aula com reflexões sobre a prática pedagógica. Essa construção identitária é essencial para que os professores possam atuar de forma autônoma, crítica e comprometida com a educação.

Ser um professor é se reconhecer profissional da educação. Além disso, a identidade de professor também envolve assumir a responsabilidade pelos resultados do processo de aprendizagem. Diante deste reconhecimento, Tardif (2011, p. 292) se refere a formação continuada como:

> Uma das dívidas mais importantes que temos para com o movimento de profissionalização do ensino é o fato de considerar, como indicávamos anteriormente,

> a formação profissional como um Continuum que se estende por toda a carreira dos professores e vai mesmo além, já que certas experiências de formação incluem professores aposentados. Isso significa que, ao invés de se limitar à formação inicial, uma parte importante da formação profissional é adiada para o momento do ingresso na carreira e se perfaz no exercício contínuo da profissão.

A constante atualização por meio da formação continuada é essencial para que os professores incorporem novas tecnologias e metodologias inovadoras em suas práticas pedagógicas. Esse processo de aprimoramento continuado não apenas enriquece o repertório do docente, mas também torna o ensino mais dinâmico, promovendo um ambiente de aprendizado mais envolvente e adequado às necessidades dos alunos. Neste sentido, a formação continuada é uma forte aliada do professor pois para Nóvoa (1991, p. 25), há uma formação diferenciada, na qual:

> [...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Neste processo, é importante que o professor se sinta motivado e inspirado a enfrentar os desafios da profissão, buscando sempre aprimorar suas práticas pedagógicas.

A formação continuada de professores se destaca como uma necessidade fundamental no contexto educacional contemporâneo. No entanto, esse processo impõe desafios significativos, pressionando estados-nação e instituições formadoras a implementar políticas que frequentemente não correspondem às reais demandas dos educadores. Nesse cenário, os professores assumem o papel de técnicos, executores de reformas impostas de maneira vertical, sem a oportunidade de se engajarem politicamente com questões diretamente relacionadas ao trabalho docente. Tornam-se, assim, agentes implementadores das reformas promovidas por organismos internacionais e nacionais, sem uma participação ativa no desenvolvimento dessas mudanças (Mello; Silva; Taborda, 2019).

A formação continuada é essencial para a capacitação reflexiva dos professores frente às múltiplas exigências e desafios do campo educacional, mas precisa ser repensada. Em vez de se limitar à transmissão de informações sobre políticas públicas educacionais de maneira intermitente e verticalizada, é crucial promover um modelo que valorize a reflexão crítica e o engajamento ativo dos educadores. O modelo de racionalidade técnica, prevalente nas ofertas de formação continuada, prejudica a análise das condições reais do trabalho docente, tanto na escola, quanto na sala de aula (Mello; Silva; Taborda, 2019).

A formação continuada deve ser vista como um processo dinâmico e permanente, que vai além da mera atualização de conhecimentos. Ela deve proporcionar aos professores a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, reinventando-se em atenção às novas exigências e desafios do campo educacional. Para isso, é necessário que as políticas de formação continuada sejam desenhadas com a participação ativa dos próprios professores, permitindo que suas experiências e necessidades sejam consideradas no desenvolvimento de programas formativos (Mello; Silva; Taborda, 2019).

Assim compreendida, a implementação de uma formação continuada efetiva requer uma abordagem colaborativa, onde os professores sejam incentivados a participar de comunidades de prática e a compartilhar suas experiências e conhecimentos. Essa troca de saberes é fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo e para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, é essencial que as instituições formadoras ofereçam suporte contínuo aos professores, criando espaços para a reflexão e o diálogo sobre as práticas pedagógicas.

Como afirmam Mello, Silva e Taborda (2019), diante dos desafios impostos pela globalização e pelas reformas educacionais verticalizadas, é fundamental repensar a formação continuada de professores. É necessário adotar uma abordagem que valorize a reflexão crítica, a participação autônoma, democrática e ativa dos educadores, com suas integrações às políticas públicas, deste à sua elaboração.

Todavia, a formação continuada de professores enfrenta um dilema significativo: a mercantilização do processo formativo. O fenômeno da formação como negócio, envolvendo agências e agentes especializados, materiais pré-fabricados, consultorias e avaliações externas, revela interesses políticos e econômicos que frequentemente suprimem as reais necessidades formativas dos professores, estudantes, escolas e comunidades, em favor de objetivos hegemônicos (Mello; Silva; Taborda, 2019).

A maneira tradicional de conceber o papel do professor como simples transmissor de conhecimento tem sido amplamente debatida no campo da educação ao longo do tempo. Historicamente, essa visão reduzia o educador a um papel de simples entrega de informações aos alunos, sem considerar a ampla influência e a complexidade inerentes ao processo educativo.

Contudo, essa perspectiva está longe de abarcar completamente a essência do que significa ser um professor. Na educação contemporânea, reconhece-se que o professor desempenha múltiplos papéis fundamentais que vão muito além da simples transmissão de conteúdo.

Primeiramente, o professor atua como facilitador do aprendizado, criando um ambiente acolhedor e estimulante que fomenta o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Além de fornecer informações, ele orienta os alunos na construção ativa do conhecimento, incentivando a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico. Neste sentido, Tardif (2011, p. 44) afirma que “O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes.”

Adicionalmente, o professor não apenas compartilha conhecimento acadêmico, mas também compartilha valores, habilidades socioemocionais, políticas e éticas, essenciais para a formação integral dos alunos. Esta dimensão da atuação docente é fundamental para preparar os estudantes, não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa na sociedade. Segundo Tardif (2011, p. 291) “A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa etc”.

Outro aspecto relevante é o compromisso do professor como avaliador e orientador do progresso dos alunos. Com ele, o professor não apenas fornece feedback construtivo sobre o desempenho acadêmico, mas também oferece suporte personalizado para ajudar os alunos a superarem desafios e alcançar seus objetivos educacionais. Além disso, a formação continuada é essencial para que o professor se mantenha atualizado com novas metodologias e teorias educacionais, permitindo-lhe inovar suas práticas ao contexto em constante mudança da educação.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 506), a formação inicial dos professores é insuficiente, o que demanda investimentos continuados no aperfeiçoamento profissional: "O despreparo profissional pode estar associado, também, à frágil formação inicial, de sorte que se faz necessário investir nas situações de trabalho, em maior conhecimento teórico, envolvendo tanto os saberes pedagógicos como os específicos."

A visão contemporânea sobre o compromisso social do professor destaca sua importância como facilitador de aprendizagem, modelo de comportamento e guia no desenvolvimento integral dos alunos. Longe de ser apenas um transmissor de conhecimento, o professor é um agente transformador no presente e no futuro de seus alunos por meio da construção de conhecimentos que ele proporciona. Essa concepção ampliada reconhece a

complexidade e profundidade do trabalho educacional, colocando o professor no centro de um processo dinâmico e enriquecedor de aprendizagem.

É fundamental que as mudanças na prática docente considerem as percepções e esquemas de ação já consolidados pelos professores, resultantes de sua formação e experiências profissionais. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), destacam que essas percepções podem incluir estereótipos sobre diferenças entre os alunos, e que para promover uma ampliação da cultura geral dos professores, é necessário abordar esses modos de pensar e agir.

Com esta compreensão, é necessário repensar os modelos de formação continuada. A adoção de abordagens que valorizem a reflexão crítica e a participação ativa dos professores é uma das recomendações. É importante que os programas de desenvolvimento profissional considerem os fatores que influenciam a prática docente, a fim de promover uma reflexão crítica e o aprimoramento pessoal dos professores. Mesmo porque, "Programas de desenvolvimento profissional precisam começar por lidar do modo possível com esses fatores, como requisito para pôr em prática ações de desenvolvimento pessoal pela autorreflexividade crítica." (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 506).

Isso implica, por exemplo, no desenvolvimento de políticas públicas participativas. As políticas de formação devem ser elaboradas com a participação direta dos professores, garantindo que suas vozes e experiências sejam levadas em consideração. Esta condição, ajudará a desenvolver programas que realmente atendam às necessidades dos educadores e das comunidades escolares. Em vez de soluções padronizadas, a formação continuada deve ser adequada às especificidades de cada contexto educacional. Isso requer uma análise detalhada das condições e necessidades locais, permitindo que os programas formativos sejam específicos para àquela realidade, ou aquele contexto social.

Como ressaltam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 520):

> A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

A formação continuada deve incentivar os professores a refletirem criticamente sobre suas práticas, promovendo uma cultura de autocrítica e melhoria contínua. Isso pode ser alcançado por meio de comunidades de formação continuada que valorizam os espaços de diálogos, onde os educadores possam compartilhar experiências e discutir desafios, como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Desta forma, a formação continuada poderá

responder às reais necessidades dos professores, estudantes, escolas e comunidades. Isso significa priorizar o desenvolvimento profissional autêntico sobre interesses políticos e econômicos, focando na melhoria da qualidade do ensino e na promoção do bem-estar educacional.

Os desafios enfrentados pelos professores no ambiente escolar contemporâneo estão cada vez mais complexos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), apontam que muitos desses desafios, como a deslegitimação da autoridade, a baixa autoestima e a insegurança, resultam de fatores sociais e culturais externos. Esses aspectos geram novas necessidades que devem ser abordadas na formação continuada no próprio ambiente de trabalho.

Para que a formação continuada de professores possa realmente cumprir seu papel transformador, é necessário afastar-se da mercantilização e dos interesses hegemônicos, adotando uma abordagem centrada na reflexão crítica e na participação ativa dos educadores. Somente assim será possível promover uma educação de qualidade, que atenda às necessidades de todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse viés, a integração entre a formação de professores e a melhoria da prática educativa é essencial para garantir resultados promissores na aprendizagem dos alunos. Como destaca Soares (2012, p. 11), "[...] não se pode separar formação de professores de aprendizagem do aluno, de currículo, de política educacional. Uma política de formação educacional na rede se traduz na formação de professores, que por sua vez, se traduz na aprendizagem dos alunos".

O papel dos professores como agentes políticos nas estruturas educacionais é um tema essencial na discussão sobre a transformação do sistema educacional. Freire (2015) já destacava a importância da educação como um meio de mudar as pessoas, que, por sua vez, transformam o mundo. Nessa perspectiva, os professores devem ir além do papel de simples transmissores de conhecimento, engajando-se em práticas participativas que envolvam contestação, debate e definição de objetivos educacionais. Isso permite que os educadores atuem como agentes políticos, questionando e desafiando práticas historicamente estabelecidas.

Neste sentido, Mello, Silva e Taborda (2019, p. 279), destacam que "O desenvolvimento profissional se constitui em um processo que envolve aspectos pessoais, voltados para dinâmicas de autoformação participativa, mas também envolve aspectos institucionais, voltados para decisões coletivas que incentivem e valorizem a construção da identidade profissional."

A participação ativa na tomada de decisões é necessária para transformar a educação. Quando os professores estão envolvidos nos processos decisórios, eles desenvolvem um senso

de propriedade e responsabilidade sobre as políticas educacionais, promovendo um ambiente colaborativo e de diálogo contínuo. Isso reflete uma mudança de paradigma, onde os professores passam de meros executores de diretrizes administrativas para cocriadores das políticas educacionais. Mesmo porque, como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 46-47), na contemporaneidade, os professores:

> Já não podem ser meros repassadores de informação, mas devem revelar-se investigadores atentos às peculiaridades individuais e socioculturais dos alunos e sensíveis às situações imprevisíveis do ensino, além de participantes ativos e reflexivos na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências. Esses elementos de um novo profissionalismo do professor levam a postular exigências específicas de formação inicial e continuada.

No entanto, para que a tomada de decisões participativa seja democrática, é necessário criar espaços para contestação e debate. Estes elementos são fundamentais para a construção de um ambiente educacional onde diferentes perspectivas são ouvidas e consideradas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 424), ressaltam a importância da inter-relação entre a organização e gestão da escola e a sala de aula para a qualidade do ensino. Eles afirmam: “Deve-se apostar nisso, pois é esse o fator de maior relevância e eficácia na produção de maior qualidade de ensino.”

O debate deve ser visto como uma oportunidade de crescimento coletivo, onde os professores podem desafiar as limitações das práticas vigentes e promover inovações que melhor atendam às necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 424) destacam a importância da Didática na mediação entre teoria e prática educacional, afirmando que: “A inter-relação entre a organização e gestão da escola e a sala de aula conduz ao estabelecimento de estreita conexão com a Didática, disciplina que opera a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino”.

A reflexão crítica sobre as práticas educacionais é outro componente essencial para a transformação da educação. Ao refletirem sobre suas práticas, os professores se tornam mais conscientes das implicações de suas ações e das estruturas de poder que permeiam o ambiente escolar. Esta consciência crítica permite que os educadores reconheçam e questionem práticas naturalizadas que perpetuam desigualdades e injustiças dentro do sistema educacional.

Como vemos, a atuação do pedagogo vai além do ambiente de sala de aula, envolvendo-se também na organização dos processos educacionais e no desenvolvimento de uma prática pedagógica alinhada aos objetivos da formação humana. Segundo Libâneo (2001, p. 11) “O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de

saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica."

Através dessa reflexão, os professores podem desenvolver estratégias para promover justiça social e equidade na educação. Engajando-se em ações políticas, os professores atuam como agentes de mudança dentro das estruturas institucionais. Esse engajamento vai além da sala de aula, envolvendo-se em movimentos sociais, sindicatos e outras formas de organização coletiva.

Tais ações são fundamentais para a defesa dos direitos dos professores e dos alunos, promovendo uma educação de qualidade para todos. Ao atuar como atores políticos, os professores contribuem para a construção de um sistema educacional mais justo e democrático. "Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre". (Libâneo, 2001, p. 38).

Apesar da importância do papel dos professores como atores políticos, eles enfrentam inúmeros desafios, como resistência à mudança, falta de apoio institucional e pressões administrativas. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 428):

> A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição.

Por meio da colaboração, do diálogo e de um engajamento constante, os professores podem enfrentar os desafios e colaborar na construção de um sistema educacional mais justo e equitativo. Para isso, o docente precisa de uma formação profissional específica que o capacite a ensinar os conteúdos, acompanhar individualmente o progresso dos alunos, avaliar a aprendizagem, gerir a dinâmica da sala de aula e transmitir valores, atitudes e normas de convivência social, (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Paralelamente, há uma crescente preocupação com a adequação das práticas formativas às necessidades reais das escolas. Muitas iniciativas de formação e desenvolvimento de professores não conseguem se enraizar na prática cotidiana escolar. Isso se deve ao fato de muitas dessas iniciativas adotarem uma abordagem genérica e descontextualizada, focada em práticas formativas padronizadas que não consideram as especificidades de cada ambiente e situação escolar. Consequentemente, essas formações não atendem às reais necessidades dos professores e alunos. De acordo com Freire (1996, p. 12):

> É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Isso evidencia a importância de uma abordagem formativa que vai além da simples transmissão de informações, promovendo uma prática pedagógica que valorize a interação e a construção conjunta do conhecimento entre docentes e discentes. A escola deve ser um espaço de transformação, onde o processo educativo vai além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a formação integral dos indivíduos. No entanto, muitas instituições ainda priorizam o ensino tradicional, descuidando ou desconsiderando o caráter social e formativo que o ambiente escolar deve oferecer. Nesse sentido, Freire (1996, p. 25) aponta que "[...] é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado".

A vida escolar é caracterizada por uma diversidade intrínseca, tanto em termos de formação e experiências dos professores, quanto de interesses e objetivos. Cada professor traz consigo uma bagagem única de conhecimentos, experiências e expectativas, enquanto os alunos possuem diferentes estilos de aprendizagem, necessidades e aspirações.

Assim, é irreal acreditar que a formação continuada seja capaz de abordar todas as necessidades formativas com vistas a promover um desenvolvimento satisfatório das práticas docentes. Para isto, seria preciso individualizá-las e ajustá-las às necessidades locais de cada cidade ou escola, o que exigiria uma análise objetiva e propositiva da realidade, sem idealizações, tanto em relação às limitações do Programa quanto às condições de trabalho dos/as profissionais da educação. Essa reflexão nos desafia a repensar as práticas pedagógicas, reconhecendo a importância de uma educação que considere tanto o aprendizado formal, quanto as vivências e interações sociais.

Diante desse contexto, é fundamental que as iniciativas de formação sejam flexíveis e personalizadas. Programas de desenvolvimento profissional devem ser flexíveis o suficiente para permitir que os professores integrem suas próprias experiências e conhecimentos. Além disso, é importante que esses programas promovam um ambiente de reflexão e colaboração, onde os educadores possam discutir suas práticas, trocar ideias e construir soluções coletivas para os desafios que enfrentam em suas escolas. Nesse sentido, Freire (1996, p. 25), destaca que "O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele,

mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando coragem.”

A participação ativa dos professores na elaboração e implementação de programas formativos é essencial. Quando os educadores são incluídos no processo decisório, eles se sentem mais engajados e responsáveis pelas mudanças propostas. Esse engajamento é vital para a criação de práticas educativas que realmente façam sentido no contexto escolar. A reflexão coletiva sobre as práticas diárias permite que os professores identifiquem e superem as limitações de abordagens genéricas, promovendo uma educação mais alinhada com as necessidades dos alunos (Freire 1996).

Para que a formação de professores atenda aos seus propósitos, é necessário um compromisso com a contextualização e a personalização das práticas formativas. Planos e programas educacionais devem ser desenhados de maneira a refletir a diversidade e a complexidade do ambiente escolar.

A formação continuada para professores pedagogos alfabetizadores desempenha um compromisso para com o aprimoramento das práticas educacionais. Neste sentido, Silva e Almeida (2010, p. 17) destacam que: "A formação continuada possibilita o encontro sistemático entre professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem." Este aspecto não apenas promove a troca de experiências, mas também fortalece o entrelace de ideias, valores e vivências que são essenciais no dia a dia escolar.

No entanto, apesar dos benefícios evidentes, muitos professores pedagogos alfabetizadores enfrentam desafios significativos que podem impactar sua motivação para participar desses programas. Um dos principais obstáculos é a falta de adequação dos conteúdos oferecidos às necessidades reais da prática pedagógica na alfabetização. Nas palavras de Veiga (2008, p. 15) “[...] a formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública”.

Muitas vezes, as formações não conseguem abordar de maneira efetiva as questões específicas e os desafios enfrentados nas salas de aula, o que pode resultar em uma desconexão entre teoria e prática. Essa situação faz com que os profissionais se sintam desconexos com seu trabalho, se sintam de mãos atadas sem ter outras possibilidades de desenvolver um bom trabalho, o que gera grandes impactos emocionais e psicológicos que afetam diretamente sua prática profissional. Ao analisar essa questão, Facci (2004, p. 29) menciona que:

> [...] os sentimentos que os professores têm diante de circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, tais como desmotivação pessoal e, muitas vezes, abandono da própria profissão; insatisfação profissional, percebida por meio do pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e estresse, como consequência do acúmulo de tensões; depressão; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de autodepreciação.

Além disso, a disponibilidade de tempo e recursos adequados também é frequentemente limitada, o que pode desencorajar os professores a participarem ativamente da formação continuada, conforme aponta Delors (2003, p. 166): "[...] os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências". Desta feita, sem o suporte necessário, seja em termos de formação continuada ou acesso a materiais atualizados e relevantes, os professores podem sentir-se desmotivados a investir seu tempo e esforço em iniciativas que percebem como pouco eficazes para suas necessidades práticas imediatas.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental que os programas de formação continuada sejam cuidadosamente planejados e adaptados às realidades específicas dos professores pedagogos alfabetizadores. É essencial que sejam criadas iniciativas que integrem diferentes esferas da sociedade e promovam uma educação continuada e inclusiva. Nesse sentido, Delors (2003, p. 236) salienta que:

> A Educação é o cimento da construção do desenvolvimento humano sustentável. É preciso elaborar estratégias e programas de educação relacionados com o ambiente que abranjam tanto o ensino escolar como a educação informal, que adotem a perspectiva da educação permanente a serem desenvolvidas pelos poderes públicos, o setor produtivo, o comércio e as comunidades locais.

Isso envolve não apenas a revisão constante dos currículos e métodos de ensino, mas também o estabelecimento de espaços reais de diálogo e colaboração entre os educadores. Somente assim será possível transformar a formação continuada em uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua da prática educativa na alfabetização.

A formação continuada para professores pedagogos alfabetizadores enfrenta desafios significativos que impactam diretamente sua eficácia e a motivação dos educadores. Gatti (2009, p. 221) destaca que:

> A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender à relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e

> orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito à formação continuada.

Esses desafios refletem as defasagens na formação continuada para os professores pedagogos alfabetizadores. Muitas vezes, os programas não são desenhados considerando as reais necessidades e contextos das escolas e dos educadores, resultando em uma desconexão entre as teorias abordadas e as práticas necessárias na sala de aula

A falta de participação dos professores nas decisões sobre os processos formativos e a ausência de um acompanhamento sistemático da prática pedagógica também contribuem para a desmotivação em participar dessas formações.

A consequência direta dessa situação é a dificuldade dos professores em trabalhar efetivamente o que aprendem nas formações em seu cotidiano escolar, o que pode levar à percepção de que esses programas não são eficazes ou relevantes para suas necessidades formativas reais. Além disso, a atualização constante e o aprofundamento no conhecimento pedagógico são fundamentais para que o docente possa atuar de maneira crítica e promissora no processo de ensino-aprendizagem. Facci (2004, p. 244) contribui para o entendimento dessa questão ao afirmar que:

> Se o professor não realizar um constante processo de estudos das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea.

Portanto, é essencial que as iniciativas de formação continuada sejam revistas e ajustadas, garantindo uma maior integração com a realidade das escolas e dos professores, promovendo uma participação mais ativa e engajada dos educadores e proporcionando um suporte contínuo e necessário para o desenvolvimento das aprendizagens no ambiente escolar. Apenas assim será possível superar as defasagens e motivar os professores pedagogos alfabetizadores a investirem na sua própria formação contínua.

## 2.2 Políticas Públicas para a formação continuada em Mato Grosso: CEFAPROs e DREs

Neste item, apresentamos as duas últimas instâncias responsáveis pela implementação de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores da Educação Básica em Mato Grosso. A primeira denominada de Centro de Formação e Atualização dos

Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), implementada de forma gradativa a partir de 1997 e extintos no ano de 2021 foi descrita no subitem 2.2.1.

A segundo, instituída no ano de 2022, denominada Diretorias Regionalizadas de Educação, que se responsabilizaram, dentre outras atividades administrativas, com a implementação de políticas públicas de formação continuada, foi tratada no subitem 2.2.2.

As duas instâncias criadas do âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), estão subordinadas a esta secretaria.

### 2.2.1 Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPROs

O Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, busca garantir que os profissionais da educação tenham acesso a uma formação continuada de qualidade, que permita o aprimoramento constante de suas práticas pedagógicas e o fortalecimento da educação pública em todo o estado (Brasil, 2016).

Anterior ao referido decreto (Brasil, 2016), o estado de Mato Grosso, de certa forma, se destacou na oferta de formação continuada aos professores da Educação Básica. Neste sentido, a trajetória dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs) em Mato Grosso foi marcada por significativas mudanças legislativas que visaram adequar e otimizar a formação continuada dos professores no estado.

Em dezembro de 1997, a SEDUC deu início ao projeto de assumir a formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino, criando os CEFAPROs, por meio do Decreto Estadual nº 2.007, de 29 de dezembro de 1997. A finalidade principal desses Centros de Formação foi a de assumir, junto com a SEDUC/MT, a formação continuada e também de programas de formação para professores leigos (Mato Grosso, 2006, p. 13).

Os CEFAPROs foram estruturados com salas de aulas, bibliotecas, midiatecas, acervos de fitas gravadas da TV Escola, microcomputadores, equipamentos audiovisuais e professores especialistas. Nesses Centros trabalhavam professores formadores de cada área do conhecimento bem como de áreas especificas, como Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Especial, Alfabetização e demais áreas de conhecimentos de disciplinas específicas como: Matemática; Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Biologia, Artes e Educação Física (Mato Grosso, 2006). Desta forma, pretendiam proporcionar uma formação

descentralizada e mais próxima do local de trabalho do professor. Contudo, o conceito de formação continuada em Mato Grosso revelava-se ainda em processo de construção, como aponta Mello (2018, p. 353) em seu estudo sobre os Centros de Formação:

> O conceito de formação continuada ainda não fora construído em Mato Grosso, a própria equipe de formação da SEDUC tentava encontrar o caminho no processo, o que estava claro quando os Centros de Formação foram criados era a necessidade de se ter um espaço próprio para implementar as políticas públicas de formação continuada no Estado.

Essa necessidade refletiu uma tentativa de superar os desafios enfrentados na educação, onde a formação não era considerada apenas uma obrigação, mas uma construção colaborativa que buscava atender às demandas contemporâneas do ensino.

Os CEFAPROs, foram espaços de formação continuada para os profissionais que atuavam na Educação Básica. Eles existiram em praticamente todos os estados do Brasil e tiveram como objetivo aprimorar e atualizar as práticas pedagógicas dos professores, coordenadores, diretores e demais profissionais envolvidos no processo educativo (Mato Grosso, 2005).

Os Centros de Formação ofereciam cursos, seminários, oficinas e outras atividades com vistas a propiciar a construção de conhecimentos docentes relacionados ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os Centros também promoviam debates e reflexões sobre temas atuais e relevantes para a educação, como a inclusão escolar, o uso de tecnologias educacionais, a gestão escolar, entre outros (Mato Grosso, 2005).

A formação de professores, longe de ser um processo linear ou acabado, envolve a construção continuada de saberes que abrangem múltiplos contextos, como destaca Veiga (2014, p. 330): "[...] significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente." Isso reforça a importância de uma formação que considera e valoriza um currículo integrado e democrático que possibilite a interação entre o ensino e a prática docente autônoma e transformadora.

A participação nas atividades dos CEFAPRO era gratuita e aberta a todos os profissionais da Educação Básica, tanto da rede pública, quanto da rede privada. O objetivo era que esses profissionais ampliassem seus conhecimentos e, consequentemente, contribuíssem para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas de Mato Grosso.

Nesse contexto, a formação pedagógica do professor é compreendida como um elemento central dentro das políticas educacionais institucionais. Como reforça Veiga (2014, p. 332), "[...] a formação pedagógica do professor da Educação é vista como parte de uma política institucional." Isso destaca a relevância de um planejamento articulado que promova a formação continuada e adequada às demandas sociais e educacionais, integrando os conhecimentos científicos e pedagógicos com as práticas profissionais contextualizadas.

Os CEFAPROs tinham diversas ações e tarefas que deveriam realizar para melhorar a qualidade da educação e a formação dos professores. Estes, tinham atribuições que transcendiam a mera formação de professores, abrangendo também o planejamento de ações educacionais, a implementação de políticas, o suporte administrativo e diversas outras atividades voltadas para o aprimoramento do sistema educacional como um todo. Contudo, além da escassez de recursos humanos, a formação dos formadores também emergia como uma das suas fragilidades.

Segundo Mello, Silva e Taborda (2019, p. 279), os Centros possuíam múltiplas atribuições “Porém, diante da variedade de ações, a formação de professores, que deveria ser sua principal função, finda por não ser satisfatoriamente exercida em detrimento ao número reduzido de formadores, frente ao número excessivo de escolas e da formação da equipe de formadores.”

A formação continuada de professores era identificada como a principal ação dos CEFAPROs. Essa formação era importante para assegurar que os professores estivessem atualizados com as melhores práticas pedagógicas e pudessem oferecer um ensino de qualidade social. Como afirmam Mello, Silva e Taborda (2019, p. 279) “A formação continuada extrapola a mera aquisição de conhecimentos e técnicas, constitui-se em momentos de socialização, de trocas de experiências e de reflexão sobre a profissão docente”. Devido a esses desafios, a principal função dos CEFAPROs, acabou não sendo exercida de maneira satisfatória. A formação de professores era comprometida pela falta de recursos humanos e pela sobrecarga de trabalho.

A proposta sugeria que as equipes dos CEFAPROs, tivessem uma vivência direta do processo educacional dentro das escolas. Essa experiência permitiria que eles colaborassem para que a formação continuada fosse abraçada por todos os envolvidos na escola como uma necessidade tanto pessoal, quanto profissional. De acordo com Mello, Silva e Taborda (2019, p. 282):

> As equipes dos CEFAPROs poderiam vivenciar o processo no âmbito das escolas, e assim, colaborar para que a formação continuada fosse assumida por todos os agentes da escola, como uma necessidade pessoal e profissional. Isso, para que a participação na formação continuada não fosse considerada uma obrigação, mas sim uma necessidade pessoal, profissional e institucional no desenvolvimento de uma educação escolar que respeitasse e promovesse a apropriação dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

Nessa abordagem, a formação continuada não seria apenas vista como uma exigência externa, mas como uma iniciativa valorizada e desejada por todos os agentes da comunidade escolar. A integração da formação continuada no ambiente escolar visaria não apenas fortalecer o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também promover um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e colaborativo.

A Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, estabeleceu a estrutura administrativa e pedagógica dos CEFAPROs no estado de Mato Grosso. Esta lei foi fundamental para a organização e funcionamento dos Centros, que teve as características de uma política pública de formação continuada de estado, uma vez que sua implementação resistiu aos diferentes governos e durou mais de 20 anos.

Este decreto especificou as atribuições dos Centros, bem como os processos de formação e atualização profissional que seriam implementados. De acordo com Mello, Silva e Taborda (2019, p. 265), as atribuições dos CEFAPROS, incluíam-se:

> A implementação da política de Formação Continuada da Educação Básica aos professores, a fim de promover a atualização/formação para atender a Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, o Ensino Fundamental de nove anos em alguns municípios que não aderiram a proposta da organização por ciclos, e o Ensino Médio, que incluiu a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre outras. Além disso, os Centros teriam ainda, como função, elaborar o Plano de Ação da Formação Continuada a partir dos projetos de formação continuada.

As autoras destacam a complexidade e a importância do papel desempenhado pelos CEFAPROs na melhoria da qualidade da educação. Ao assumir a responsabilidade pela formação continuada dos professores, contribuíram significativamente para o desenvolvimento profissional dos educadores e, consequentemente, para a melhoria do ensino nas escolas públicas. Esse processo formativo, ao promover a atualização constante e a reflexão sobre a prática pedagógica, possibilitou que os professores aprimorassem suas metodologias e estratégias de ensino, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação. Com isso, os CEFAPROs não apenas fortaleceram o papel do docente como agente transformador, mas também ajudaram a criar ambientes escolares mais dinâmicos e propícios à aprendizagem de qualidade.

### 2.2.2 Diretorias Regionais de Educação - DRE's

Em 2022, a Lei Nº 11668, de 11 de janeiro de 2022, instituiu as Diretorias Regionais de Educação (DREs), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), e revogou a legislação anterior que estabelecia os CEFAPROs. De acordo com o documento legal, as DREs foram criadas com a proposta de uma nova estrutura organizacional que buscasse uma gestão mais descentralizada e próxima das realidades regionais.

Entretanto, as DREs resultaram em maior controle do Estado sobre a formação e atuação dos professores, o que levantou questões sobre a centralização das decisões educacionais. Como destaca Lima (2000), as decisões centralizadas limitam a autonomia dos professores, interferindo na criação de ambientes escolares mais democráticos e participativos.

A criação das DREs foi regulamentada pelo Decreto Nº 1293, de 15 de fevereiro de 2022, que detalhou as competências e a organização das diretorias. Esse decreto delineou um novo modelo de formação e supervisão educacional, que buscava segundo o que está posto no documento, maior eficiência e eficácia na gestão educacional, ao promover uma maior integração entre as políticas educacionais e as necessidades específicas de cada região (Mato Grosso, 2022).

A implementação das DREs, de acordo com o que está posto nos documentos legais, visa proporcionar um atendimento mais personalizado e adequado às peculiaridades regionais, com o intuito de melhorar a qualidade da formação continuada dos professores. No entanto, o decreto trouxe uma nova estrutura de supervisão e treinamento educacional, que centralizou as decisões e o acompanhamento da qualidade do ensino, pautado nas competências e habilidades docentes e discentes.

Diante dessa estrutura, o discurso em torno das competências, como analisa Gatti (2008), evidencia uma abordagem cognitivista que exerce forte influência nas políticas educacionais moldando não apenas a definição das habilidades e conhecimentos esperados dos professores, mas também os rumos das estratégias de formação e desenvolvimento profissional adotadas no país.

> Porém, nas colocações sobre competências, prevalece o discurso cognitivista, e este passa a ser o ponto mais forte nos processos das ações políticas implementadas e em implementação [...] metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se

> fossem ingredientes rotulados [...] disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. (Gatti, 2008, p. 63)

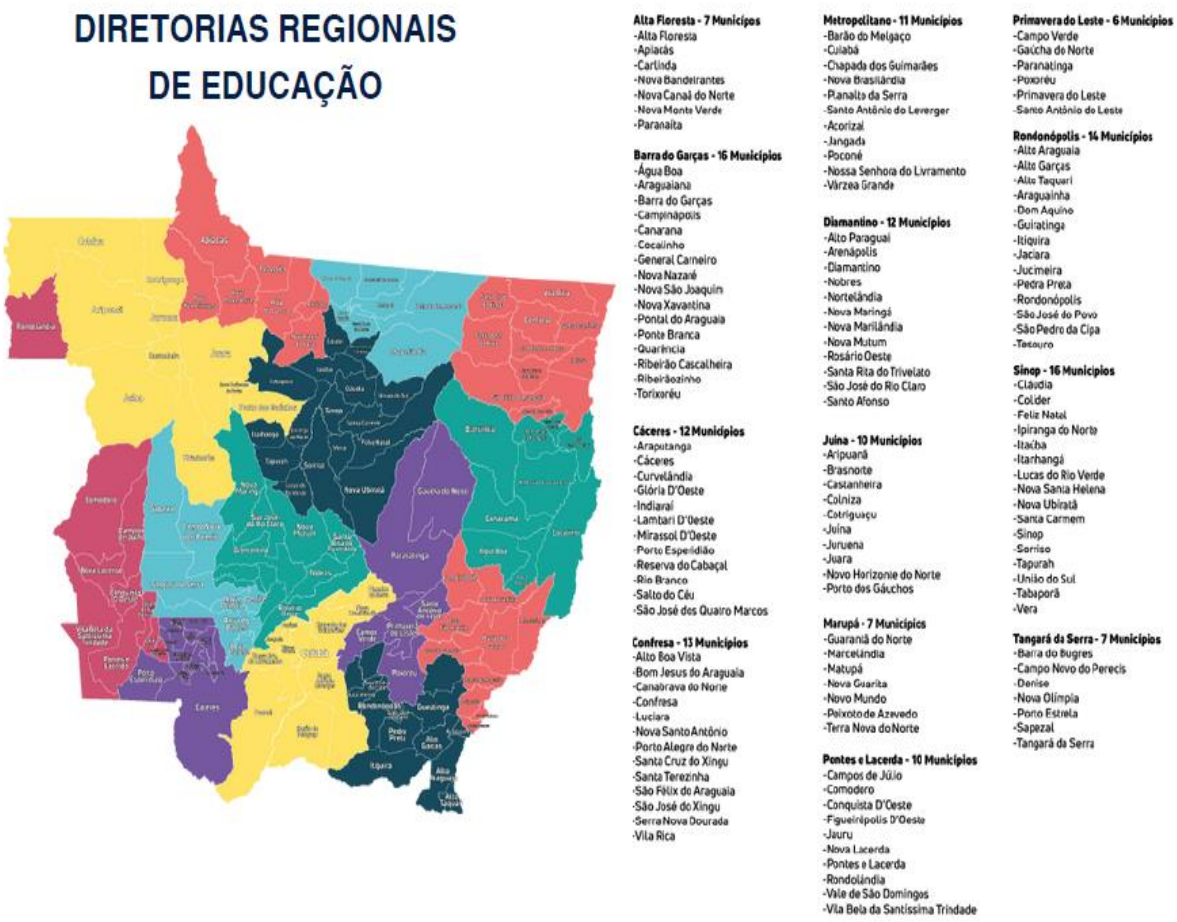
A crítica de Gatti (2008), destaca a rigidez e superficialidade com que essas competências são tratadas, sugerindo que, em vez de uma formação integrada e reflexiva, a formação continuada muitas vezes se resume à aquisição de "habilidades prontas", sem um aprofundamento teórico adequado ou contextualização prática no dia a dia dos docentes. Os aspectos destacados por Gatti, podem estar afetando a formação continuada ofertada pelo Alfabetiza MT, com o acompanhamento das DREs.

As DREs, são unidades administrativas do sistema educacional brasileiro responsáveis por garantir a aplicação das políticas educacionais estaduais e municipais nas escolas de Ensino Fundamental e Médio dentro de suas respectivas regiões. Cada estado e município brasileiro tem suas próprias DREs, geralmente divididas geograficamente de acordo com critérios como densidade populacional, número de escolas e localização geográfica.

A SEDUC-MT, por meio do Decreto nº 823, datado de 15 de fevereiro de 2021, estabeleceu e organizou as DREs. Este decreto teve como objetivo primordial criar 15 DREs para funcionar como órgãos descentralizadores, aproximando a administração educacional das escolas (Mato Grosso, 2021a).

Na Figura 1, podemos observar que o Estado de Mato Grosso possui 14 DREs. Estas diretorias são responsáveis pela gestão e coordenação das atividades educacionais em diferentes regiões do estado. As DREs no Mato Grosso são: DRE Alta Floresta, DRE Barra do Garças, DRE Cáceres, DRE Campo Verde, DRE Colíder, DRE Cuiabá, DRE Diamantino, DRE Juína, DRE Pontes e Lacerda, DRE Rondonópolis, DRE São Félix do Araguaia, DRE Sinop, DRE Tangará da Serra, DRE Várzea Grande.

Figura 1 - Diretorias Regionais de Educação




Fonte: (Mato Grosso, 2024).

O decreto determinava que a estruturação organizacional seria concluída até o final do terceiro trimestre de 2021. Uma comissão técnica de transição, composta por servidores do órgão central, dos CEFAPROS, do Conselho Estadual de Educação e assessores pedagógicos, seria responsável por propor os instrumentos legais necessários à estruturação das DREs, bem como o modelo de gestão adequado para garantir o cumprimento da missão. As DREs teriam a função de implantar, implementar e fortalecer o regime de colaboração entre o estado e os municípios.

Conforme a lei estabelecida pelo poder executivo em 2022, compete as Diretorias:

> I - Garantir o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as políticas educacionais estaduais e nacionais;
> II - Garantir o desenvolvimento da política de formação dos profissionais da educação no âmbito da rede estadual e das redes municipais parceiras;
> III - Executar os processos de gestão administrativa, financeira, patrimonial e de gestão de pessoas descentralizados pela Secretaria de Estado de Educação;
> IV - Acompanhar os processos de execução das políticas educacionais, políticas de formação e de gestão, prestando suporte presencial e remoto às unidades de ensino;

> V - Sugerir alterações nas políticas educacionais, de formação e de gestão, objetivando sempre a melhoria e o avanço da qualidade da educação;
> VI - Monitorar e consolidar os dados referentes aos indicadores de aprendizagem e o desempenho escolar das escolas no âmbito de sua circunscrição;
> VII - Promover, apoiar e acompanhar o processo de implantação do regime de colaboração com os municípios. (Mato Grosso, 2022a, art. 1º).

De acordo com a Lei Nº 11.668, as DREs têm como principais funções promover a formação e capacitação dos professores, garantir a qualidade do ensino, fornecer material didático e pedagógico, monitorar o desempenho dos alunos e fornecer assistência técnica e pedagógica às escolas. Além disso, as DREs são responsáveis por fiscalizar a utilização dos recursos financeiros destinados à educação nas escolas de sua região e supervisionar o cumprimento das leis e normas educacionais.

Contudo, ao analisar os termos como "fiscalizar", "monitorar" e "executar", fica evidente que essas funções estabelecem uma dinâmica de controle que destoa do propósito dos extintos CEFAPROs, que eram Centros de Formação voltados ao apoio pedagógico e ao fortalecimento da autonomia docente, sem o caráter de centralização e supervisão estatal rígida.

A criação das DREs reflete uma transformação mais ampla nas políticas públicas, caracterizada por uma descentralização aparente, mas que, na prática, reforça o controle sobre o trabalho docente. Como aponta Frigotto (2001, p. 77): “As reformas do Estado, sob a tríade desregulamentação/flexibilização, autonomia/descentralização e a privatização, são, em verdade, políticas oficiais de desmonte da sociedade-salarial e da limitada estratégia de unir a sociedade integradora.”

Dessa forma, as DREs, ao invés de promoverem uma gestão educacional mais próxima das realidades regionais e das necessidades das escolas, estão a serviço como mecanismos de controle burocrático, restringindo a autonomia das escolas e dos professores. O que se apresenta como uma estrutura descentralizada é, na realidade, uma forma de ampliar o controle do Estado sobre o processo educacional, muitas vezes desconsiderando as particularidades locais e impondo um modelo padronizado de ensino.

As políticas de formação continuada muitas vezes são moldadas por interesses que vão além do desenvolvimento profissional dos educadores, resultando em práticas que podem limitar a autonomia docente. "Nestes termos, aprende-se que há nestas políticas, embora não sejam explicitamente divulgadas, ações privilegiadas que visam despolitizar as práticas educativas, e instrumentalizá-las aos propósitos da conformidade social" (Mello, 2018, p. 363).

As DREs apresentam no discurso oficial, uma proposta de descentralização e maior apoio técnico-pedagógico às escolas e a realidade vivenciada no cotidiano escolar a fim de garantir a qualidade do ensino e o atendimento das especificidades regionais.

No entanto, sua ênfase em processos de fiscalização, monitoramento e execução centralizados, pode limitar a autonomia pedagógica das escolas e dos professores, aproximando o sistema de uma lógica gerencialista que vê a educação como um conjunto de metas e indicadores. Conforme aponta Frigotto (2001), a educação e suas diretrizes, muitas vezes, estão submetidas a um modelo que atende aos interesses do mercado, o que se reflete em diversas instâncias da gestão educacional.

Essa legislação promulgada em 11 de janeiro de 2022, por meio da Lei nº 11.668 estabeleceu um novo modelo de descentralização administrativa na área educacional, com a criação das unidades denominadas Núcleos Regionais de Educação (NREs), vinculadas às DREs, sem personalidade jurídica própria. Esses NREs assumem uma série de responsabilidades para o funcionamento do sistema educacional. Entre elas, estão a prestação de orientação, acompanhamento e monitoramento da execução das políticas educacionais, da política de formação continuada e da gestão escolar, bem como dos processos de gestão administrativa, financeira, patrimonial e de recursos humanos descentralizados pela Secretaria de Estado de Educação.

A criação das DREs e dos NREs no estado de Mato Grosso, respaldada no discurso da eficácia, da habilidade e da competência, provocou mudanças significativas na estruturação da formação e atuação dos profissionais da educação. Essas instâncias foram concebidas com o objetivo maior de fiscalizar e controlar a qualidade da educação, portanto, é importante reconhecer que sua atuação não se limita à formação de professores. Neste sentido, Gatti (2008, p. 63) destaca que “[...] olhando toda essa forma de discurso, e sua grande pregnância, e os caminhos históricos do discurso educacional entre nós, que pela crítica extremada rejeitou e passou a policiar o emprego de certos termos, o uso das palavras competência e/ou habilidade contornou a dificuldade.” Essa observação implica que o discurso educacional muitas vezes é utilizado para evitar uma discussão mais profunda sobre a técnica e a formação docente, transformando competências em rótulos vagos que não necessariamente se traduzem em prática efetiva.

Ademais, a ambiguidade no uso das expressões "competência" e "habilidade" é uma crítica recorrente nas políticas educacionais. Gatti (2008, p. 63) aponta que "[...] a ideia do imprescindível desenvolvimento de competências – cujo enunciado tem sido ambíguo e pouco

questionado – é apropriado e utilizado por amplos setores educacionais e por todas as gestões da educação em suas políticas nos últimos anos". Essa polissemia impressionante revela um paradoxo: as DREs e NREs se apresentam como instâncias que deveriam garantir a formação e o desenvolvimento profissional, mas acabam reforçando um discurso que, em muitos casos, carece de clareza e efetividade.

Nessa mesma linha, Nóvoa (2009, p. 37-38) enfatiza a importância de devolver a formação aos professores, afirmando que "[...] o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão". Com isso, ele adverte que, enquanto a formação continuar sendo uma imposição externa, as mudanças que ocorrerão no campo profissional docente serão limitadas. Além disso, a formação deve abordar as dimensões pessoais da profissão, ressaltando a importância da relação e da comunicação que definem o "tacto pedagógico" (Nóvoa, 2009, p. 38). Segundo o autor "[...] não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). E sim, "[...] de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa."

Essa perspectiva aponta para a urgência de uma formação que não apenas transmita conhecimento técnico, mas também valorize as experiências e as histórias de vida dos educadores. Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação com momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (Nóvoa, 2009).

Em um cenário onde a formação continuada é essencial para a melhoria da qualidade do ensino, a ausência de uma abordagem crítica e a superficialidade nas ações das DREs e NREs tornam-se limitantes. Mesmo porque, "A formação não deve ser encarada apenas como uma obrigação formal, mas sim como um espaço de reflexão e prática transformadora. (Nóvoa, 2009).

É importante destacar que cada NRE é alojado fisicamente em uma escola da rede estadual de ensino, que recebe recursos financeiros diferenciados para fornecer apoio operacional ao Núcleo. Além disso, a DRE de vinculação disponibiliza mobiliários, equipamentos, diárias e transporte necessários ao funcionamento adequado do NRE. Quanto à

estrutura das DREs, elas são constituídas sob a forma de associação sem fins lucrativos, de interesse público, tendo como órgão mantenedor a SEDUC/MT. Compete à SEDUC disponibilizar os recursos necessários para a manutenção e conservação do quadro de pessoal, da estrutura física e operacional das DREs, assegurando assim o seu funcionamento:

> Art. 2º Ficam instituídas as unidades administrativas desconcentradas, denominadas Núcleos Regionais de Educação - NREs, sem personalidade jurídica própria, vinculadas às Diretorias Regionais de Educação - DREs.
> § 1º Aos Núcleos Regionais de Educação - NREs competirá:
> I - Prestar orientação, acompanhamento e monitoramento da execução das políticas educacionais, da política de formação continuada e de gestão escolar;
> II - Prestar orientação, acompanhamento e monitoramento dos processos de gestão administrativa, financeira, patrimonial e de gestão de pessoas, descentralizados pela Secretaria de Estado de Educação.
> § 2º O NRE será alocado no espaço físico de uma escola da rede estadual de ensino que receberá repasse de recurso financeiro diferenciado para prestar apoio operacional ao Núcleo
> § 3º Serão disponibilizados pela DRE mobiliários, equipamentos, diárias e transportes necessários ao NRE.
> § 4º Os servidores em efetivo exercício no NRE serão lotados na DRE de vinculação.
> Art. 3º As DREs serão constituídas sob a forma de associação sem fins lucrativos, de interesse público, tendo como órgão mantenedor a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC.
> § 1º À Secretaria de Estado de Educação - SEDUC compete a disponibilização dos recursos necessários à manutenção e conservação do quadro de pessoal, da estrutura física e operacional das DREs (Mato Grosso, 2022, art. 2º).

Os artigos finais da legislação concernente à organização das DREs e dos NREs, estabelecem diretrizes para a implementação e continuidade das mudanças propostas. Primeiramente, o Artigo 14 destaca a importância da continuidade da gestão dos processos educacionais ao permitir que os servidores que atuavam nos CEFAPROs e nas Assessorias Pedagógicas sejam designados para trabalhar nas DREs e NREs. Essa medida visa garantir a transferência de conhecimento e a expertise desses profissionais para as novas estruturas organizacionais.

Contudo, a melhoria dessas estruturas regionais precisa ir além de uma reorganização burocrática e focar no desenvolvimento de uma formação que valorize o diálogo e a prática coletiva. Como afirma Nóvoa (2009, p. 23), "[...] a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo", ressaltando a importância da colaboração entre os profissionais para uma possível transformação da educação.

O Artigo 15 delega ao Governador do Estado a responsabilidade de regulamentar a presente Lei por meio de decreto, estabelecendo as diretrizes necessárias para o seu cumprimento efetivo. Além disso, a SEDUC/MT, fica autorizada a editar normas complementares para garantir a execução adequada das disposições estabelecidas no decreto

governamental. No que diz respeito às questões financeiras, o Artigo 16 determina que as despesas decorrentes desta Lei sejam custeadas por dotação orçamentária própria da SEDUC, permitindo a abertura de créditos adicionais, desde que respeitado o limite de despesas estabelecido na Lei de Diretrizes Orçamentárias.

Todavia, é fundamental que os professores aprofundem suas compreensões sobre a implementação de políticas públicas educacionais. De acordo com Nóvoa (2009), existe nestas, um "[...] consumismo de cursos e seminários", em que muitos programas de formação contínua [...] têm-se revelado inúteis, fornecidos apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente" (Nóvoa, 2009, p. 23). Esta crítica pode se aplicar ao cenário das DREs e NREs, uma vez que, em alguns casos, suas ações podem fortalecer um modelo de formação mais burocrático e menos centrado nas reais necessidades formativas dos educadores.

Nóvoa (2009, p. 27), também menciona que o campo de formação de professores está exposto a um "efeito discursivo" que segue as modas educacionais. Ele observa que “[...] a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos”, uma vez que as mesmas ideias e propostas são repetidas em um ciclo sem fim. Esse "efeito de moda" tem consequências diretas sobre a forma como as DREs e NREs implementam políticas de formação, muitas vezes sem uma avaliação crítica sobre o que realmente funciona na prática docente, ou sem considerar as especificidades reais de cada contexto educacional.

A revogação da Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, conforme estabelecido no Artigo 17, marca uma nova fase na organização e gestão da educação no estado de Mato Grosso substituindo a legislação anterior por esta nova estrutura normativa. Esta nova fase pode ser compreendida, em muitos aspectos, como um retrocesso para a educação contemporânea, ao implementar uma política educacional pautada nos princípios tradicionais, conservadores e produtivistas. Como destaca, Alferes (2009), a implementação destas políticas, revelam um panorama preocupante, que muitas vezes se apoia em princípios de exclusão e submissão, resultando em um sistema que não prioriza a qualidade da educação para todos. Essa realidade destaca a necessidade do compromisso do Estado em garantir serviços educacionais acessíveis e de qualidade, e isso, muitas vezes, contrariaria os interesses de grupos privilegiados.

Embora existam tentativas pontuais de implementação de políticas inclusivas, essas ações tendem a ser fragmentadas e insuficientes para promover mudanças significativas no cenário educacional. Portanto, é fundamental que as reformas educacionais sejam concebidas de maneira holística e continuada, não atendendo apenas às demandas imediatas, mas que também transforme estruturalmente a educação, tornando-a um direito pleno e inalienável para

todos os cidadãos. Para que a formação continuada de professores atenda às suas necessidades formativas, é necessário que ela seja construída a partir da realidade vivida pelos educadores, promovendo um espaço de diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica.

# 3 PROGRAMA ALFABETIZA MT E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Esta seção foi elaborada com a intenção de descrever como se deu a institucionalização do Programa Alfabetiza MT e os objetivos da sua implementação. Também abordamos as avaliações realizadas pelo Programa Alfabetiza MT e como o Programa estruturou a oferta da formação continuada para todos os professores que atuam em turmas de alfabetização.

A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento social e econômico de qualquer região. Considerando a necessidade de a educação ofertada atender, cada vez mais, aos imperativos econômicos e políticos, o estado de Mato Grosso promulgou a Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021. Esta lei instituiu o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, com o objetivo de melhorar os índices de alfabetização e garantir que todos os estudantes tenham acesso às tecnologias digitais. Em regime de colaboração com os municípios, esses programas buscam criar um ambiente educacional mais inclusivo e eficiente.

Para assegurar a implementação dessas iniciativas, o Decreto nº 1.065, de 10 de agosto de 2021, foi elaborado para regulamentar a Lei nº 11.485. Este decreto detalha os procedimentos necessários e estabelece os mecanismos de cooperação técnica e financeira entre o estado e os municípios. Através dessa regulamentação, o estado de Mato Grosso visa garantir que as metas de alfabetização e inclusão digital sejam alcançadas de forma coordenada e sustentável.

De acordo com a Lei nº 11.485 e o Decreto nº 1.065, o Programa Alfabetiza MT possui uma estrutura de gestão, criação de instrumentos legais e assinatura do termo de cooperação técnica pelo governo do Estado e prefeitos para assegurar às crianças, o direito à alfabetização na idade certa.

Estando ele estruturado em 8 componentes e 26 macros ações, o Programa Alfabetiza MT tem por objetivo a transformação do contexto educacional do estado, sobretudo na fase da alfabetização, fortalecendo a gestão escolar, capacitando os docentes, avaliando o desempenho dos estudantes e gerando incentivos às escolas (Mato Grosso, 2021a).

O Programa Alfabetiza MT é dividido em componentes e as ações em desenvolvimento, as quais são: Institucionalização, Avaliação e Monitoramento, Fortalecimento da Gestão Municipal e Escolar, Criação de Material Didático e Metodologias, Desenvolvimento de Capacidades, Comunicação e Engajamento, Articulação e Mobilização e Criação de Evento (Mato Grosso, 2021).

Embora a formação continuada seja apresentada como uma estratégia para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos educadores, é fundamental analisar criticamente como essas políticas se articulam com o contexto político e econômico do país. Muitas vezes, essas iniciativas são desenvolvidas de forma verticalizada, sem considerar as reais necessidades dos professores e das escolas, resultando em formações que nem sempre dialogam com a realidade da sala de aula.

Neste contexto, Saviani (1999, p. 95) alerta para a interdependência entre educação e política: "Em outros termos: se se trata de dependência recíproca, é preciso levar em conta que o grau de dependência da educação em relação à política é maior do que o desta, em relação podemos, pois, dizer que existe uma subordinação relativa, mas real da educação diante da política." Essa subordinação indica que as decisões políticas e as diretrizes educacionais muitas vezes se impõem sobre a prática educativa, limitando a autonomia dos educadores e a efetividade das propostas de formação. Assim, as políticas de formação continuada precisam ser repensadas, de modo a incluir a voz dos educadores e considerar as especificidades de cada contexto escolar. No contexto das relações de verdade e poder, Saviani (1999, p. 97) afirma que:

> [...] a prática política se apoia na verdade do poder; a prática educativa no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação.

Por isso, existe uma orientação por parte de pesquisadores de políticas públicas educacionais, como Saviani (1999), que essas se afastem de uma visão meramente instrumental, que busquem formar professores para atender às demandas imediatas do mercado ou do sistema educacional, e passem a valorizar a formação crítica e reflexiva. A formação continuada deve promover a construção de conhecimentos que respeitem as experiências e saberes dos docentes, favorecendo um espaço de diálogo e troca. Só assim será possível superar a subordinação histórica da educação em relação à política, possibilitando uma prática educativa mais autônoma e comprometida com a transformação social. Neste sentido, estas políticas não podem ser verticalizadas e sim pensadas com a participação efetiva dos que dão vida a elas.

## 3.1 A institucionalização do Programa Alfabetiza MT

O Programa Alfabetiza MT foi estabelecido pela Lei nº 11.485, em 28 de julho de 2021, e sua operacionalização foi delineada pelo Decreto n° 1.065, em 10 de agosto de 2021. O Programa é uma iniciativa do governo do estado para elevar os padrões de alfabetização dos alunos das escolas públicas de Mato Grosso, em colaboração com os municípios participantes. O objetivo primordial é garantir que os estudantes alcancem resultados significativos em alfabetização, ou seja, é fundamental assegurar que os alunos adquiram as competências essenciais em todos os ambientes escolares. Destaca que a alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental I é um compromisso social necessário (Mato Grosso, 2021a).

Ao analisar políticas públicas externas para a educação, como o Programa Alfabetiza MT, é relevante discutir os aspectos estruturais e pedagógicos dessas iniciativas. Neste sentido, retomamos o que afirma Saviani (1999) que destaca a relação intrínseca entre educação e políticas educacionais, conforme Saviani (1999, p. 95) “[...] aqui se evidencia, por um outro ângulo, a inseparabilidade entre educação e política”, enfatizando como as decisões políticas implicam diretamente no contexto educacional.

O Regime de Colaboração entre o Estado de Mato Grosso e os 141 municípios que aderiram ao Programa é uma estratégia para o seu fortalecimento. Esta parceria técnica visa aprimorar os resultados na alfabetização, beneficiando diretamente uma ampla gama de atores educacionais. Todavia, "[...], se trata de práticas distintas isso não significa que sejam independentes, dotadas de autonomia absoluta. Ao contrário, elas são inseparáveis e mantêm relação íntima" (Saviani, 1999, p. 94).

Saviani (1999) destaca a interdependência entre práticas políticas e educacionais, apontando que, apesar de cada uma operar em esferas distintas, elas não funcionam de maneira isolada. A política educacional define as diretrizes e os recursos que moldam o ambiente escolar, enquanto a prática educacional, por sua vez, influência e pode, inclusive, desafiar as políticas condicionais. Essa dinâmica mostra que, para que haja uma efetividade nas ações educacionais, é imprescindível que se reconheça essa inter-relação.

Isso posto, o Programa Alfabetiza MT, inclui os estudantes da Educação Infantil e os alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Além disso, abrange os professores que atuam nesses níveis de ensino, os coordenadores pedagógicos e os gestores escolares. Ao todo, são 271.966 pessoas diretamente envolvidas, no processo de alfabetização em Mato Grosso.

O processo de institucionalização do Programa Alfabetiza MT foi estabelecido através da Lei 11.485, promulgada em 28 de julho de 2021, e pelo Decreto N°1.065, em 10 de agosto de 2021. Essas medidas legais garantem a estabilidade e a continuidade do Programa, oferecendo respaldo jurídico para suas ações e estabelecendo as bases para seu funcionamento. Uma das principais características do Programa Alfabetiza MT é sua estrutura administrativa e de governança. Essa estrutura foi pensada para garantir a efetividade e a eficiência das ações do Programa, bem como para facilitar a coordenação e a tomada de decisões.

Além disso, o Programa Alfabetiza MT conta com um Comitê Consultivo, que desempenha um papel fundamental no cumprimento das metas estabelecidas (Mato Grosso, 2021d). O Comitê é composto por representantes de diferentes setores da sociedade, como governo, organizações da sociedade civil, instituições educacionais, entre outros. Sua função é contribuir com ideias, sugestões e recomendações para o desenvolvimento e implementação do Programa, (Mato Grosso, 2022c). Ele atua como uma espécie de conselho consultivo, auxiliando na definição das diretrizes e estratégias, além de monitorar e avaliar sua execução. Também é responsável por garantir que as metas do Programa Alfabetiza MT sejam alcançadas de forma satisfatória, buscando sempre a sua melhoria contínua (Mato Grosso, 2022c).

De acordo com o Caderno Orientativo do Programa Alfabetiza MT (Mato Grosso, 2022c), com essa estrutura administrativa e de governança, aliada ao Comitê Consultivo, o Programa Alfabetiza MT ganha legitimidade e respaldo para suas ações. Isso reforça a sua importância no combate ao analfabetismo no estado de Mato Grosso, contribuindo para a formação de cidadãos mais capacitados e para o desenvolvimento social e econômico da região.

O objetivo principal do comitê é apoiar e propor ações que garantam o cumprimento das metas estabelecidas para o Programa Alfabetiza MT. Essas metas são voltadas para a melhoria dos resultados de alfabetização dos estudantes das redes públicas de ensino do Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2022c). Ele tem um papel fundamental na tomada de decisões relacionadas ao Programa, utilizando sua expertise e conhecimento para propor melhorias na implementação e no monitoramento das ações. Além disso, busca fortalecer o regime de colaboração entre o Estado e os Municípios.

Diante destas determinações legais, nos reportamos a Saviani (1999, p. 92), que ao abordar a dinâmica do jogo político, ressalta que “A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente exclusivas. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer.” Saviani (1999) reflete sobre a tensão entre o "realismo" da política

e o "idealismo" da educação, argumentando que, para que a prática educativa se desenvolva de forma plena, é necessário considerar as limitações e os desafios impostos pela realidade social e política. A crença de que as condições atuais permitem a implementação total de uma prática educativa idealista ignora as complexidades do contexto em que os educadores atuam.

Essa perspectiva ressalta a importância de uma abordagem crítica que considera as desigualdades e os obstáculos existentes, exigindo uma análise mais profunda das condições materiais que afetam a educação. Assim, para que haja efetividade nas ações educativas, é necessário que se desenvolva um diálogo constante entre a teoria educacional e a realidade política, promovendo transformações que respeitem as especificidades de cada contexto. Essa inter-relação exige um compromisso coletivo para a construção de uma educação que, embora idealista em sua essência, se baseie nas realidades práticas do cotidiano escolar (Saviani, 1999).

Com esta compreensão, no próximo item apresentamos os objetivos do Programa Alfabetiza MT.

## 3.2 Objetivo do Programa Alfabetiza MT

Segundo os documentos legais que regulamentaram o a implementação do Programa Alfabetiza MT, o seu objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem por meio do fortalecimento da prática docente. O seu objetivo principal é melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas do Estado de Mato Grosso, e, com isso, fortalecer o regime de colaboração entre estado e municípios com ênfase na alfabetização das crianças até 2° ano do Ensino Fundamental.

Por meio do Programa, são oferecidas diversas atividades formativas, tais como cursos presenciais e a distância, seminários, palestras, encontros pedagógicos, entre outras ações. São abordados temas como metodologias de ensino, práticas pedagógicas inovadoras, diagnóstico e intervenção pedagógica, avaliação educacional, tecnologias aplicadas à educação, entre outros (Mato Grosso, 2021).

Neste contexto, Lima (2024) analisou os resultados das avaliações diagnósticas, formativas e somativas de fluência leitora, realizadas no âmbito do Programa Alfabetiza MT, entre os anos de 2021 e 2023, em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental no estado de Mato Grosso, com foco específico no município de Mirassol d'Oeste. Os resultados analisados foram disponibilizados pela SEDUC/MT, por meio da Plataforma de Avaliação e Monitoramento da

Educação de Mato Grosso (CAEd/MT), desenvolvida em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

O estudo conduzido por Lima (2024) sobre as percepções em torno das avaliações de fluência leitora em Mirassol d'Oeste (MT) revelaram dados importantes sobre o processo de alfabetização no município, especialmente no que diz respeito às avaliações diagnósticas e formativas realizadas nos anos de 2022 e 2023. Embora a aplicação das avaliações de fluência tenha ocorrido por apenas dois anos consecutivos, os resultados obtidos neste interstício, permitem algumas reflexões sobre a qualidade da alfabetização oferecida nas escolas públicas locais.

Entre os achados, destacou-se um número elevado de estudantes matriculados nos 2ºs anos como pré-leitores, apontando para fragilidades no processo de ensino nas turmas dos 1ºs anos. A pesquisa mostra que mesmo após o retorno das aulas 100% presenciais em 18 de outubro de 2022, de acordo com a publicação do Decreto nº 1.134/2021 [1], o percentual de estudantes que não adquiriram os conhecimentos mínimos para a alfabetização inicial foi de 60%. O que pode implicar em uma inadequação na implementação da referida política (Lima, 2024).

Outro dado preocupante levantado por Lima (2024) foi a rotatividade de professores nas turmas de alfabetização. A constante troca de profissionais, muitas vezes motivada pela recusa dos professores em participar de formações continuadas, interfere diretamente no domínio de práticas pedagógicas adequadas e consistentes ao longo dos anos.

Diante desse cenário, Lima (2024) levanta uma questão importante: a ausência de uma política de alfabetização estável no município. A pesquisa sugere a necessidade de uma política que vá além das iniciativas governamentais pontuais e que reconheça as particularidades da formação dos professores alfabetizadores. Além disso, propõe que a gestão municipal e escolar adote métodos adequados e indicados para alfabetizar e garantir o desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização.

Lima (2024) analisou o resultado das avaliações em fluência leitora, que envolve a leitura cronometrada de palavras dicionarizadas, termos inventados e um texto narrativo, seguida de perguntas de compreensão, e levantou questões sobre o alcance da avaliação no processo de alfabetização. Embora o foco na "automaticidade" - a capacidade de ler com

[1] Mato Grosso retoma aulas 100% presenciais: “momento é de somar forças pela Educação”. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18163383-mato-grosso-retoma-aulas-100-presenciais-momento-e-de-somar-forcas-pela-educacao-?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 05/03/2025.

velocidade e precisão - seja um componente importante da fluência leitora, ele não pode capturar de forma holística as habilidades mais profundas de leitura, como a interpretação crítica e a reflexão sobre o texto. “Avaliar a leitura apenas com base em critérios como velocidade pode privilegiar uma visão tecnicista da alfabetização, desconsiderando fatores contextuais, emocionais e socioeconômicos que afetam o desenvolvimento da leitura.” (Lima, 2024, p.103).

Além disso, a ênfase na leitura de termos inventados, apesar de testar a capacidade do alfabetizando reconhecer letras e palavras, pode não refletir o repertório linguístico real dos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde o acesso à linguagem formal e dicionarizada pode ser limitado. Assim, embora essa avaliação inclua dados quantitativos importantes para medir a fluência, ela corre o risco de simplificar o processo de leitura, tornando-o uma habilidade mecânica, quando deveria ser compreendido como um processo complexo, que envolve compreensão crítica, e relação com o contexto de vida do aluno.

Ao incluir poucas perguntas de compreensão textual, o instrumento parece subvalorizar essa dimensão da leitura, que é fundamental para a alfabetização plena. A pesquisa de Lima (2024) ilumina lacunas importantes no sistema educacional, nas quais o modelo de avaliação proposto poderia beneficiar-se de uma maior integração de elementos qualitativos que contemplam a complexidade da alfabetização em suas múltiplas dimensões. Lima (2024, p. 144-145) apresenta que:

> A análise das avaliações de fluência leitora em Mirassol d'Oeste, nos últimos dois anos, destaca os desafios críticos no processo de alfabetização. Os dados revelam uma constante presença de pré-leitores no 2º ano, enfatizando a necessidade de uma revisão das práticas pedagógicas e políticas anteriores. Esse cenário sugere que tanto a formação de professores quanto a implementação de políticas de alfabetização requerem abordagens mais eficazes e sustentáveis. Encarar essas questões não apenas como responsabilidade governamental, mas como um compromisso estatal permanente, pode ser fundamental para garantir os avanços.

Esses dados evidenciam que a ausência de políticas públicas adequadas à realidade faz com que os profissionais da educação se sintam desmotivados a participar das formações continuadas, agravadas pela intensa pressão por resultados, que, conforme demonstrado, são frequentemente insatisfatórios. Lima (2024, p. 144) destaca: “Nesse caso, são muitas as informações apresentadas e que estão camufladas por detrás dos números (dados e percentuais), os quais não são novidades, em se tratando de educação e políticas de alfabetização”. Isso revela que o problema da alfabetização vai além dos índices, refletindo desafios estruturais que não

são resolvidos apenas com a cobrança por resultados. Lima (2024, p. 39) destaca ainda em sua pesquisa que:

> [...] ocorre pensar que alguma lacuna se estabeleceu no percurso entre teoria e prática dos alfabetizadores, tanto em relação à pouca eficácia dos programas na resolução do problema da não alfabetização, quanto na apreensão dos saberes conceituais por parte dos alfabetizadores, pois se observa um espaço insólito, em que as dúvidas continuam e os questionamentos cascateiam continuamente, evidenciando a ausência do debate para descobrir de fato quais são as inquietações dos alfabetizadores, como eles concebem essas formações, presenciais ou remotas, e como apreendem os conceitos e os transformam em práticas eficientes e transformadoras da realidade, independentemente de classe social, etnia e credo religioso.

Uma das principais lacunas identificadas na prática dos alfabetizadores parece ser a ausência de um domínio teórico e conceitual que serve como fundamento para a atuação docente. A formação do professor deveria fomentar uma troca constante entre reflexão e ação, permitindo que ele análise e ajuste sua prática com base em teorias educacionais. A teoria, embora anterior à prática, só se consolida plenamente quando respaldada no cotidiano escolar, o que torna o vínculo entre ambas, necessário (Lima, 2024).

Esse processo de aprimoramento contínuo pode ser considerado uma forma de autoformação, na qual o professor confronta os conhecimentos adquiridos academicamente com sua experiência no ambiente escolar. Ao refletir sobre os desafios práticos enfrentados em sala de aula, o professor consegue ajustar e melhorar suas práticas pedagógicas, reforçando a ideia de que a teoria e a prática devem sempre caminhar juntas para a melhoria do ensino e da aprendizagem (Mello, 2018).

No próximo item, abordamos como o Programa Alfabetiza MT realiza o acompanhamento e avaliação das ações e dos resultados de aprendizagem, com foco em diversas modalidades de avaliação, como diagnósticas, formativas e somativas, além de instrumentos de monitoramento.

## 3.3 As Avaliações do Programa Alfabetiza MT

Conforme o disposto no Caderno Orientativo Programa Alfabetiza – MT (2022b), o acompanhamento e avaliação das ações de implementação do Programa e dos resultados da aprendizagem dos alunos são feitos através de avaliações diagnóstica, formativas e somativas, bem como instrumentos de monitoramento em diferentes níveis administrativos.

De acordo com o documento da SEDUC/MT, o monitoramento e acompanhamento das ações do Programa Alfabetiza MT, bem como dos resultados de aprendizagem dos alunos, são

suas estratégias centrais. A apropriação e disseminação dos dados e evidências encontradas nas coletas formativas e somativas, juntamente com os instrumentos de monitoramento, ocorrem em diversas instâncias administrativas — estaduais, DREs, municipais e escolares. Esse processo visa promover melhorias no aprendizado e garantir a alfabetização das crianças (Mato Grosso, 2024).[2]

Dessa forma, o acompanhamento sistemático das ações do Programa no estado, assim como os resultados de aprendizagem, envolve o uso de ferramentas e instrumentos específicos.[3] Com isso, a SEDUC, por meio do Programa Alfabetiza, implementou várias ações:

- Avaliação diagnóstica de fluência leitora;
- Avaliação externa do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental;
- Protocolos de avaliação diagnóstica;
- Avaliação Somativa;
- Acompanhamento e monitoramento do programa em todas as instâncias. (Mato Grosso[4], 2024),

Os protocolos de avaliação diagnóstica são utilizados para identificar as necessidades de aprendizagem de cada aluno individualmente. Esses protocolos podem incluir testes específicos para identificar habilidades ou dificuldades específicas, bem como observações e entrevistas com os alunos e seus responsáveis (Mato Grosso, 2022d). Todavia, segundo Estêvão (2001, p. 194-195), é preciso atenção, porque, via de regra:

> O que prevalece, por conseguinte, é uma racionalidade positivista mitigada, sobretudo orientada por uma racionalidade de tipo instrumental (ou, como dissemos atrás, por um economicismo avaliativo), virada para a predição e o controlo, tão ao gosto de uma eufórica mentalidade planificadora e desenvolvimentista, ofuscando-se, consequentemente, outras formas de avaliação ligadas a valores e em que a avaliação é entendida como arena mobilizadora de estratégias diferenciadas consoante os poderes e os valores em acção.

Essa "racionalidade positivista mitigada" enfatiza um modelo que privilegia números e relatórios padronizados, mas falha ao ignorar avaliações que consideram os valores, a subjetividade e a diversidade de estratégias que poderiam promover um processo mais humanizado e formativo.

A avaliação formativa é utilizada para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos ao longo do programa. Ela fornecem *feedback* imediato aos alunos e aos professores, permitindo que ajustes sejam feitos para melhorar o aprendizado. A avaliação normalmente é

[2] Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza/avaliacao-e-monitoramento Acesso em: 20/09/2024.
[3] Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza/avaliacao-e-monitoramento Acesso em: 20/09/2024
[4]Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza/avaliacao-e-monitoramento Acesso em: 21/09/2024

realizadas de forma continuada, e pode incluir diferentes tipos de atividades, como as realizadas em casa, projetos, apresentações e questionários.

A avaliação somativa, por sua vez, de acordo com o prescrito no Caderno Orientativo do Programa Alfabetiza MT (Mato Grosso, 2022c), é utilizada para verificar o aprendizado dos alunos ao final de determinado período ou etapa do Programa. Ela tem a finalidade de mensurar o nível de conhecimento e habilidades adquiridos pelos alunos até aquele momento. Normalmente, é realizada por meio de provas escritas ou testes específicos.

Conforme destacado por Lima (2024), é essencial que a avaliação somativa seja projetadas para capturar uma gama mais ampla de habilidades e conhecimentos, evitando a redução do aprendizado a meras pontuações. A utilização de práticas avaliativas diversificadas, que considerem contextos sociais e culturais dos alunos, é fundamental para garantir que essa avaliação realmente reflita o processo de aprendizagem.

Além das avaliações diagnóstica, formativa e somativa, faz-se o uso de instrumentos de monitoramento do Programa em diferentes níveis administrativos. Esses instrumentos podem incluir questionários, entrevistas ou observações que permitem acompanhar a implementação do Programa e coletar dados e evidências a respeito de sua eficácia (Mato Grosso, 2022).

Entretanto, estudiosos de avaliações externas e internas, afirmam que estas, frequentemente adotam métodos que se concentram unicamente em resultados mensuráveis e quantitativos, descuidando de aspectos mais profundos e qualitativos do processo de alfabetização. Nesse contexto, surge uma crítica pertinente ao modelo de avaliação focado apenas nos efeitos visíveis e nas métricas de desempenho. Como ressalta Estêvão (2001, p. 19):

> Dentro deste paradigma avaliativo, o que de facto tende a valorizar-se é a produção de indicadores de avaliação que se concentrem exclusivamente nos efeitos visíveis da qualidade e sobre os efeitos esperados da formação, tornando-se indiferente, por isso, a uma multiplicidade de outros efeitos, alguns dos quais podendo ir contra o sentido formativo da própria formação.

Essa crítica aponta para a limitação de um sistema que avalia a alfabetização apenas pelos números de desempenho, desconsiderando aspectos mais complexos, como o contexto e as realidades socioculturais, políticas e econômicas que interferem na qualidade efetiva da aprendizagem.

Como exemplo desses instrumentos, o Programa oferta a Avaliação de Fluência Leitora para as turmas do 2º ano e a Avaliação Somativa para as turmas do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental. A Avaliação de Fluência Leitora, considerada formativa, tem como objetivo avaliar a habilidade dos alunos em ler fluente e compreensivamente naquela etapa escolar

específica. Já a Avaliação Somativa é realizada ao final do Ensino Fundamental, com o objetivo de mensurar a aprendizagem geral dos alunos nessa etapa.

Esses modelos centrados em métricas acabam desvalorizando as particularidades do aprendizado, ignorando, por exemplo, os fatores emocionais e sociais que influenciam o processo de alfabetização. Essa visão mecanicista da educação favorece uma lógica instrumental, onde o que importa é o controle dos resultados, o que muitas vezes pode desvirtuar o propósito educacional, ou seja, o desenvolvimento integral do aluno (Mello, 2018).

A avaliação diagnóstica é muito recomendada para melhoria do processo educacional, pois fornece informações valiosas sobre o desempenho dos alunos e suas necessidades de aprendizagem específicas. Quando os resultados dessa avaliação são devidamente analisados, eles podem fundamentar uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas em vigor nas escolas e as metodologias empregadas. Isso é essencial para replanejar prioridades educacionais, garantindo que a aprendizagem seja consolidada. Nesse sentido, Lima (2024, p. 119) destaca que "[...] a avaliação diagnóstica cumpre a sua função social quando os seus resultados são considerados para compensar o processo de aprendizagem oferecido nas escolas e as metodologias utilizadas, ou seja, para replanejar as prioridades, de modo que a aprendizagem se consolida."

A avaliação diagnóstica também é importante para pensar/repensar a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores. Assim, não se restringe apenas à mensuração, mas se torna um instrumento de transformação e aprimoramento educacional. Dessa forma, as avaliações diagnóstica, formativa e somativa, bem como outros instrumentos de monitoramento permitem acompanhar a implementação do Programa e avaliar o progresso e aprendizado dos alunos.

Isso posto, no  próximo item, descrevemos algumas considerações sobre a formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT, aos professores que atuam em turmas de alfabetização.

### 3.4 Considerações sobre a formação continuada ofertada pelo Alfabetiza MT

A formação continuada é um processo fundamental para garantir o aprimoramento dos conhecimentos dos professores e, consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens. Pois como destaca Tardif (2011, p. 41): "[...] os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas)

dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução.” O que implica na compreensão de que a oferta de formação docente, tanto inicial, quanto continuada, é um compromisso das universidades, mas também dos representantes governamentais.

O Programa Alfabetiza MT é uma iniciativa que oferta formação continuada aos professores que estão atuando em turmas de alfabetização nas escolas públicas de Mato Grosso. Ele tem como objetivo proporcionar formação permanente, a fim de garantir que os educadores estejam sempre atualizados com as melhores práticas pedagógicas e metodologias de ensino. Seu orientativo considera que a formação continuada é essencial para que os educadores reflitam sobre seus esforços, identifiquem áreas de desenvolvimento, bem como adotem novas técnicas de ensino que apoiem a alfabetização dos alunos. Como afirma Zeichner (1993, p. 17):

> O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão.

Isso posto, para além da participação em cursos de capacitação, “[...] de fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a formação continuada e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos” (Tardif, 2011, p. 292).

O Programa Alfabetiza MT oferta a formação continuada e em serviço para todos os professores que atuam em turmas de alfabetização e também na Educação Infantil (pré-escola). Defende que o processo de alfabetização, quando iniciado na pré-escola, poderá melhorar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Mello (2018, p. 341) enfatiza que “[...] os processos permanentes de formação provocados pelas experiências pessoais indicam que é preciso considerar os meios pelos quais os educadores se formam nos diferentes espaços sociais." Essa reflexão nos leva a perceber que a formação continuada deve ser planejada não apenas pelas diretrizes institucionais, mas também pelas vivências e contextos específicos dos educadores, reconhecendo que essas experiências são relevantes no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Por sua vez, a formação continuada do Programa Alfabetiza - MT, envolve a participação de todos os docentes que atuam em turmas de alfabetização (1º e 2º anos) no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (pré-escola) de cada município. Para garantir a realização

da formação continuada, contam com uma estrutura em cascata. Os formadores estaduais capacitam os formadores regionais, que por sua vez capacitam os formadores municipais. Esses formadores, por sua vez, trabalham diretamente com os professores da Educação Infantil (pré-escola) e do 1° e 2° anos.

Outro ponto a ser considerado é a ausência de uma avaliação sistemática das plataformas inovadoras, o que impede a identificação de boas práticas e a correção de falhas. Essa situação gera um ciclo de insatisfação, onde os professores se sentem desmotivados ao participar de formações que não trazem resultados palpáveis para sua prática docente. A resistência às mudanças e a sobrecarga de trabalho também podem contribuir para que os educadores não se envolvam nas formações propostas, levando a uma subutilização das plataformas disponíveis.

Além dos professores, a formação envolve também gestores escolares, secretários municipais de educação, diretores regionais e equipes de coordenação do Programa, reconhecendo a importância de incluir todos esses atores na promoção de uma gestão pedagógica. Ao final do programa de formação, todos os participantes recebem certificados, valorizando seu empenho e aprendizado ao longo do processo.

Para Lawn (2001, p.120):

> As tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida. O problema em decidir acerca dos objectivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor. Como “servos do Estado”, disseminando a sua política, os professores eram a linha da frente de um Estado eficaz. Um novo sistema de educação não poderia ser disseminado sem novas tecnologias, a mais importante das quais era o professor.

Lawn (2001), enxerga os professores como indispensáveis na implementação de novas políticas educacionais e sublinha a importância do papel do professor como agente de mudança. No entanto, a metáfora de professores como "servos do Estado" sugere uma visão utilitarista, que pode impedir a autonomia e a criatividade inerentes aos educadores. A centralidade do professor como a "tecnologia" imprescindível para a disseminação de um novo sistema educacional reforça a ideia de que a eficácia do Estado na implementação de suas políticas depende fortemente da capacidade dos professores de internalizá-las e promovê-las.

Augusto (2015, p. 541) evidencia a discrepância crítica entre as diretrizes legais de valorização dos educadores e as condições reais de trabalho enfrentadas nas redes públicas, destacando a necessidade urgente de alinhar as políticas educacionais à realidade do cotidiano docente. Isso porque “Há distanciamento entre o que dizem os textos das leis sobre a valorização dos profissionais da Educação Básica e a realidade do trabalho dos professores das

redes públicas do país, que apresentam desigualdades extremas de condições de trabalho, em sua prática cotidiana.

A crítica a essa visão utilitarista se baseia na necessidade imperiosa de reconhecer os professores não apenas como executores de políticas predefinidas, mas como profissionais autônomos, dotados da capacidade de influenciar e ajustar essas políticas às realidades locais e contextuais de suas escolas e comunidades. Essas realidades se refletem tanto nas disparidades entre as comunidades escolares quanto nas diferentes necessidades dos alunos atendidos. Como ressalta Augusto (2015, p. 544): "Isto ocorre porque as condições de trabalho são desiguais, tanto na relação às comunidades escolares, como na relação aos alunos atendidos. E outro fator, não levado em consideração pelos governos que as instituem, são as condicionantes do trabalho dos docentes na escola pública no Brasil."

A afirmação evidencia a necessidade urgente dos gestores públicos reconsiderarem as políticas educacionais, promovendo melhorias significativas nas condições de trabalho dos professores, a fim de garantir uma educação de qualidade. Ao passo que destaca a relevância do investimento contínuo na formação dos professores, não apenas para o aprimoramento de suas competências profissionais, mas também para o bem-estar pessoal e a satisfação no trabalho. Nesse contexto, Augusto (2015, p. 540) alerta que:

> Embora seja necessário, não é suficiente estar na lei, pois estar escrito na lei não garante a mudança da precariedade das condições profissionais do magistério da educação básica no país. Isto seria apenas o passo inicial, pois representa que os elaboradores das políticas não estão de costas para a educação púbica do país. Entretanto, faz-se necessária uma conjugação de fatores, vontade política, recursos financeiros bem aplicados na educação, além da participação das comunidades escolares e da sociedade em geral, no monitoramento das ações previstas, conforme mostram estudos, para mudar o quadro atual.

A formação continuada emerge como necessidade, que não só garante que os educadores estejam sempre atualizados e prontos para enfrentar os desafios constantes da carreira, mas também contribui significativamente para o desempenho diário do professor em sua prática educativa.

A criação de múltiplas plataformas de formação pelo Estado, apesar de sua intenção de aprimorar a capacitação dos educadores, levanta uma série de questionamentos sobre a legitimidade desses programas. Augusto (2015) afirma que o fato de as ações estarem contempladas em lei, não garante o seu cumprimento.

Primeiramente, é importante considerar se essas plataformas estão homologadas com as reais necessidades dos professores e da realidade escolar. Muitas vezes, as formações oferecidas

não refletem as dificuldades enfrentadas nas salas de aula, resultando em um descompasso entre teoria e prática. Além disso, a falta de um planejamento estratégico que integre plataformas em um sistema coeso pode levar à fragmentação dos esforços formativos, tornando difícil para os educadores se beneficiarem destas.

Para Mello, Silva e Taborda (2019, p. 279) "[...] o desenvolvimento profissional se constitui em um processo que envolve aspectos pessoais, voltados para dinâmicas de autoformação participativa, mas também envolve aspectos institucionais, específicos para decisões coletivas que incentivam e valorizar a construção da identidade profissional."

Esse entendimento reforça a importância de se criar um ambiente formativo que promova tanto a autoformação dos educadores, quanto a colaboração entre eles, de modo a fomentar uma identidade profissional comprometida com a qualidade social da educação. Contudo, estas considerações implicam em mudanças de paradigmas, onde o conhecimento e a experiência dos educadores são valorizados e incorporados no desenvolvimento de políticas educacionais. Isso não só fortalece a identidade profissional dos professores, mas também promove um ambiente de ensino mais dinâmico e participativo, onde a inovação e a criatividade são encorajadas (Mello; Silva; Taborda; 2019).

Embora essas políticas busquem promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores, muitas vezes se limitam a ações pontuais que não incentivam a participação ativa dos professores na organização da escola e do currículo. Diante disso, Libâneo (2001, p. 66) destaca que:

> [...] a formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa o desenvolvimento pessoal e profissional por meio de práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a cooperação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, etc.

Todavia, as tentativas do Estado de moldar a identidade dos professores através de implementações de políticas educacionais são evidentes. Augusto (2015) ressalta que, embora a inclusão de diretrizes nas leis seja um passo importante, ela por si só não é suficiente para transformar as precárias condições profissionais do magistério na Educação Básica. É necessário um conjunto de ações que inclua vontade política, investimentos adequados e o envolvimento ativo das comunidades escolares e da sociedade.

Para que a educação seja democrática e transformadora é fundamental que essas políticas sejam desenhadas de maneira a empoderar os educadores, reconhecendo-os como parceiros valiosos na construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e promissor.

De posse destas considerações, na próxima seção, descrevemos e fundamentamos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa.

# 4 ABORDAGEM METODOLÓGICA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE

Nesta seção, estão descritos os procedimentos metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa, cujo objetivo foi analisar a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores pelo Programa Alfabetiza MT, no município de Curvelândia/MT.

No primeiro item 4.1, "Minha trajetória acadêmica e profissional: o curso de Pedagogia e a formação continuada", resumimos aspectos na nossa trajetória de vida, de formação e profissional. No item 4.2 "Fundamentos de uma pesquisa de abordagem qualitativa" fundamentamos o que é pesquisa, a abordagem qualitativa, a pesquisa documental e os instrumentos de geração de dados, questionário e entrevista. No item 4.3 "Os caminhos caminhados no decorrer do processo investigativo em Curvelência/MT", como o título sugere, detalhamos como aconteceu o processo, com aspectos do levantamento bibliográfico, documental e informações empíricas. No item 4.4 "Escola Estadual Carlos Masson Neto, *lócus* da pesquisa", apresentamos informações resumidas da criação do município de Curvelândia/MT, bem como caracterizamos a referida escola. A seção foi concluída com o item 4.5 "Uma sistematização descritiva com análise interpretativista", que reforçou a escolha dessa abordagem para análise das informações geradas.

## 4.1 Minha trajetória acadêmica e profissional: o curso de Pedagogia e a formação continuada

A problematização descrita e os objetivos traçados para o referido objeto de estudo "A formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Alfabetiza MT", estão articuladas a minha trajetória acadêmica e profissional. Como pedagoga formada pela Universidade do Estado de Mato Grosso em 2017, minha trajetória foi marcada por desafios e determinação. Cresci em uma família de classe baixa e, para alcançar meus objetivos acadêmicos e profissionais, enfrentei longas jornadas de estudo e trabalho.

Durante os anos de graduação, trabalhei como vendedora durante o dia e utilizava o transporte público à noite para chegar à faculdade. Essa rotina se manteve ao longo dos quatro anos de faculdade e me ensinou a valorizar cada oportunidade de aprendizado, além de reforçar minha convicção em me tornar uma educadora dedicada a proporcionar a melhor educação possível aos meus alunos.

Sou filha de pais assentados, que, em 2001, deixaram a cidade de Mirassol d'Oeste para viver no Assentamento São Saturnino. Essa transição da vida urbana para o campo não foi fácil, mas acredito que foi a melhor escolha que meus pais poderiam ter feito. Lembro-me da minha vida na cidade, assistindo TV e das idas à mercearia para comprar pipoca e arroz doce. De repente, me vi morando em terras de assentados, sem água encanada e sem energia elétrica, vivendo por anos em uma casa de madeira, lona e palha.

Embora nunca tenhamos passado fome, as condições financeiras eram difíceis. Nossa única forma de transporte no início era uma moto Titan azul, que até hoje meu pai se orgulha de ter. A família inteira, quatro pessoas, usava essa moto para ir à igreja aos domingos. Eu, sempre sentada no tanque, odiava a experiência porque meu cabelo "fuazava" e os insetos entravam nos meus olhos. Depois, meu pai comprou uma carroça, e íamos ao sítio dos meus avós maternos, onde havia água encanada, energia elétrica e televisão. Para mim, esses momentos eram uma festa, pois eu me reunia com os primos e, no final, enchíamos a carroça de água para levar para casa.

Aos poucos, as coisas foram melhorando. Depois, nos mudamos para o município onde resido hoje, Curvelândia. Achei que não viveríamos mais na roça, mas logo todos começaram a trabalhar, inclusive eu, que tinha apenas 9 ou 10 anos na época. Minha mãe cortava cana, meu pai ainda trabalhava no sítio, minha irmã, com 14 anos, trabalhava em um açougue e já sabia desossar vacas. Eu ajudava minha avó limpando a casa e lavando a louça. Na verdade, eu ia mais para comer as guloseimas que ela fazia. Depois, ia para casa e seguia para a escola no período vespertino.

Lembro-me de que minha mãe saía de casa por volta das 4 da manhã e só voltava ao anoitecer. Eu recebia R$ 50,00 da minha avó, mas sabia que esse era o valor do aluguel, então sempre entregava o dinheiro para minha mãe. Nossa casa tinha apenas duas lâmpadas e raramente as usávamos. A alegria era grande quando a conta de energia vinha R$ 10,00 ou R$ 5,00, sobrando algumas moedas para comprar picolé no domingo.

Com o tempo, as coisas foram melhorando. Continuamos trabalhando e começamos a vender produtos de porta em porta, como sabonetes, calcinhas, perfumes, e também as

produções da roça: melancia, milho e banana. Eu vendia tudo o que podia e até descascava tamarindo para uma vizinha feirante, mas o pagamento era baixo e ainda me dava dor de barriga por comer um pouco. Embora o pagamento fosse baixo, adorava poder comprar skinis e uma tubaína de garrafa aos domingos. O dono da mercearia era meu cliente de melancias e ainda me dava uma paçoca de brinde.

Desse modo, nossa família foi se estabilizando. Compramos uma casa, onde minha irmã trabalhava no açougue. Minha mãe decidiu abrir uma loja no mesmo local, já que vendíamos de forma ambulante. Ela deu o nome de "brechó", sem saber que o termo se referia a roupas usadas. Montamos a lojinha e, mesmo com dificuldades, como a porta de aço que travava, minha mãe não desistiu. Ela trabalhava muito nessa época, fazendo faxina e trabalhando no frigorífico Perdigão. Aos poucos, fomos crescendo.

Inspirada por professores comprometidos que tive ao longo da minha formação, escolhi seguir a carreira de professora pedagoga. Após concluir minha graduação, fui aprovada em concurso público e atuo como pedagoga na Escola Estadual Boa Esperança, no município de Curvelândia-MT, há mais de seis anos.

Em 2023, fui remanejada para a Escola Municipal Carlos Masson Netto, onde trabalhei durante seis meses com uma turma de segundo ano. A escolha do tema da minha pesquisa surgiu dessa experiência e do desejo de ajudar minhas colegas de trabalho. Já havia participado da formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza MT enquanto trabalhava na rede estadual. No entanto, minha participação era superficial, pois eu era a única professora da escola a participar, e a formação era realizada uma vez ao mês na escola municipal, onde me deslocava para acompanhar as atividades.

Foi durante esse período que percebi a complexidade e a novidade do Programa Alfabetiza MT, especialmente por estar habituada à rede estadual. Quando fui atribuída à sala de segundo ano, que fazia parte do programa, me deparei com dificuldades para compreender as diretrizes e exigências da formação. Essa experiência me levou a querer investigar mais a fundo o funcionamento e a institucionalização do Programa, com o objetivo de entender como ele deveria ser implementado e se o formato da formação nas escolas realmente atendia às necessidades dos professores.

Minha pesquisa nasceu, então, da necessidade de explorar essas questões, com a intenção de ajudar minhas colegas e compreender se as dificuldades que enfrentei eram comuns a outros profissionais. Através dessa investigação, busco contribuir para a melhoria das práticas

pedagógicas e para o aprimoramento da formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza MT.

## 4.2 Fundamentos de uma pesquisa de abordagem qualitativa

Autor como Paulo Freire, fundamenta minha justificativa. Suas obras destacam a relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos educadores e, consequentemente, para a qualidade da educação oferecida aos alunos. Assim, a pesquisa buscou não apenas avaliar os desdobramentos do Programa Alfabetiza MT na formação dos professores alfabetizadores, mas quiçá, contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais e práticas pedagógicas, visando sempre a melhoria da educação em nosso estado.

Nas palavras de Freire (1987, p. 41):

> A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro o conteúdo da aprendizagem com o processo da aprendizagem. Por essa mesma razão não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de abjeto de alfabetização do que de sujeito da mesma.

Em consideração as observações de Freire (1987), compreende-se que a formação continuada de professores alfabetizadores é fundamental. Nesse contexto, o Programa Alfabetiza MT oferece capacitação aos professores que estão atuando em turmas de alfabetização em escolas públicas de Mato Grosso, com a afirmação de promover a melhoria da qualidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alfabetizandos.

A busca por capacitação e atualização é essencial para o professor pedagogo acompanhar as evoluções tecnológicas, as exigências do mundo do trabalho e as transformações sociais e culturais. Daí a importância da pesquisa científica, considerada um processo fundamental e sistemático de investigação que visa a obtenção de novos conhecimentos, a compreensão ou a solução de problemas específicos dentro de determinada área de interesse.

De acordo com Gil (2002, p. 17):

> Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

No contexto do presente estudo, a pesquisa desempenhou um papel relevante na compreensão e análise do Programa Alfabetiza MT no que se referiu a formação continuada oferecida aos professores participantes. Esta investigação não se limitou, portanto, apenas à geração de informações, mas também buscou mapear e compreender a produção existente sobre o tema, a fim de embasar teoricamente o estudo e fornecer uma visão pouco mais aprofundada do objeto de pesquisa.

A abordagem qualitativa adotada, permitiu uma investigação alinhada as experiências e percepções dos contribuidores, atinentes aos desdobramentos da formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores de Curvelândia/MT. Para Minayo; Deslandes; Gomes (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa:

> [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A abordagem qualitativa é subjetiva e por isso indicada para investigar as experiências, percepções e desafios dos professores pedagogos que participavam da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT. Segundo Gil (2002, p. 13):

> A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

No contexto, a pesquisa bibliográfica foi uma etapa essencial, permitindo o levantamento da literatura existente sobre o objeto de estudo em questão. Para Gil (2002, p. 45), a pesquisa bibliográfica tem como principal vantagem o "[...] fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente." Esta etapa não apenas forneceu uma base de conhecimento teórico, mas também situou o estudo no contexto mais amplo da alfabetização, permitindo uma compreensão mais abrangente e fundamentada das características em análise.

De acordo com Gil (2002, p. 44):

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

Também a pesquisa documental se fez necessária nesse estudo, ela permitiu a leitura de documentos oficiais, relatórios, regulamentos, materiais didáticos e outros registros relacionados ao Programa Alfabetiza MT e sua formação continuada. Essa abordagem complementou a compreensão do contexto e das práticas associadas ao Programa. De acordo com Lakatos; Marconi (2017, p. 193) "A característica da pesquisa documental é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ter sido feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois."

Desta feita, ao examinar os documentos pertinentes ao Programa Alfabetiza MT, como as legislações publicadas, buscamos identificar elementos como objetivos, diretrizes, conteúdos programáticos, metodologias de ensino e resultados obtidos até o momento. Isso proporcionou uma visão pouco mais abrangente da política, suas estratégias e recursos disponibilizados para promover a formação e o desenvolvimento dos professores alfabetizadores, uma vez que:

> A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13).

Além do mais, a pesquisa documental permitiu conhecer a política educacional de formação continuada no contexto específico do Programa Alfabetiza MT. Com ela, foi possível identificar lacunas, desafios e oportunidades relacionadas aos desdobramentos da formação oferecida aos professores alfabetizadores. Isso porque, por meio dos documentos levantados tivemos acesso a estrutura desta formação.

Para selecionar os professores que contribuíram com esta pesquisa, encaminhamos um questionário, com questões elaboradas no *google forms*, a fim de levantar o perfil dos referidos professores. O questionário foi aplicado a professores que atuam em turmas de alfabetização nas escolas da rede pública de Mato Grosso, especificamente no município de Curvelândia/MT, com o objetivo de traçar o perfil desses profissionais. A escolha dos participantes ocorreu pelo fato de serem professores da única escola do município que ofertam turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, além de estarem envolvidos na formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza-MT.

Na pesquisa científica, é fundamental utilizar instrumentos que garantam a geração cuidadosa de informações. Desde a formulação das perguntas até o design do próprio questionário, cada aspecto deve ser cuidadosamente planejado para garantir que as informações

sejam precisas e relevantes. Isso envolve não apenas a escolha criteriosa dos tópicos a serem abordados, mas também a estruturação clara e lógica das questões, para evitar ambiguidades e garantir que as respostas reflitam as opiniões e informações dos participantes.

Todavia, um questionário bem elaborado é um processo intrincado que demanda uma atenção meticulosa a cada detalhe. Nesse contexto, Lakatos (2017, p. 216-217), descreve o questionário como uma ferramenta essencial, ou seja:

> [....] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador (hoje se pode fazer por e-mail); depois de preenchido, o pesquisado devolve-o da mesma forma que o recebeu (se for usado e-mail, maiores chances de retorno, sobretudo pela praticidade).

Neste processo, é fundamental assegurar que cada componente do questionário seja cuidadosamente planejado para coletar informações precisas e relevantes. Para Lakatos (2017, p. 218):

> O processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece a condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico. Deve estar acompanhado por instruções definidas e notas explicativas, para que o informante tome ciência do que se deseja dele. O aspecto material e a estética também devem ser observados: tamanho, facilidade de manipulação, espaço suficiente para as respostas, disposição dos itens, de forma que seja facilitada a computação dos dados.

Essa padronização assegura que todas as respostas sejam obtidas de maneira consistente, facilitando a comparação e a análise das informações geradas. Além disso, o uso de questionários pode aumentar a abrangência da coleta de dados, permitindo que muitos participantes contribuam com suas respostas sem a necessidade de interações presenciais. A anonimidade proporcionada pelo questionário é outro aspecto importante, pois pode encorajar os participantes a fornecerem respostas mais sinceras e precisas, já que a falta de exposição direta reduz o risco de julgamento ou constrangimento.

Também foram realizadas entrevistas estruturadas, junto as professoras que estavam em turmas de alfabetização e responderam ao questionário a elas enviado, para aprofundar a compreensão das questões levantadas no questionário e explorar experiências específicas das participantes. Para Duarte (2004, p. 215):

> As entrevistas, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Assim, as informações analisadas nesta pesquisa foram geradas por meio de dois instrumentos: um roteiro de questões elaboradas no *Google Forms* e entrevistas individuais com os professores participantes. O roteiro de questões elaboradas no *Google Forms* foi enviado no mês de agosto de 2024, via *Whatzapp* a oito professoras que atuavam como alfabetizadoras para coletar informações relacionadas ao perfil de cada uma como idade, tempo de participação no Programa etc. Além disso, o roteiro também conteve perguntas sobre a percepção dos professores em relação à formação continuada e sua influência na qualificação acadêmica e profissional. Do total de oito professoras que receberam o formulário, oito devolveram respondido.

Na entrevista, foi utilizado um roteiro predefinido para gerar informações mais detalhadas e subjetivas. As informações geradas foram descritas, e receberam uma análise interpretativa, em conformidade com as orientações de Bortoni-Ricardo (2008). Esta abordagem teórica e metodológica baseia-se na compreensão de que os discursos escolares/educacionais são práticas sociais que não apenas refletem, mas também constroem as realidades sociais e educativas.

Na análise das narrativas dos professores que atuavam em turmas de alfabetização, foi dada atenção especial às percepções, desafios e estratégias educativas, bem como às dinâmicas de poder e identidade presentes no ambiente escolar. Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33), valoriza muito a postura pesquisadora do professor, para ela:

> O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

A metodologia interpretativista compreende o processo de geração e interpretação de informações de maneira que respeite e valorize os contextos e as vozes dos participantes. Assim, as informações geradas por meio do questionário e das entrevistas, foram analisados a partir da leitura e interpretação realizadas para o levantamento bibliográfico e documental no decorrer do processo investigativo. Neste sentido, além de descrever as informações geradas, a análise interpretativista se dedica a entender as nuances e os contextos subjacentes aos discursos, pois na visão de Bortoni-Ricardo (2008, p. 59):

> O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais,

> incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, reflexividade.

Assim, o processo analítico iniciou-se com a transcrição detalhada das informações geradas, seguida de uma leitura cuidadosa para identificar os principais discursos emergentes. Utilizando a análise interpretativista de Bortoni-Ricardo, foi possível explorar como os significados são construídos em contextos específicos, considerando as relações de poder e identidades profissionais presentes nas narrativas dos professores. Desta feita, foram analisadas as contradições, tensões e influências encontradas nas narrativas sobre a política educacional investigada.

A adoção da abordagem interpretativista, permitiu uma compreensão pouco mais contextualizada das práticas educacionais das professoras que atuavam em turmas de alfabetização subsidiadas pelo Programa Alfabetiza-MT. Pois para Bortoni-Ricardo (2008, p. 42):

> A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.

Além disso, revelou, de certa forma, como os contextos institucionais pesquisados influenciam e são influenciados pelas interações discursivas, e podem fornecer *insights* reflexivos sobre a formação continuada e, consequentemente, melhorar a qualidade social do processo de alfabetização ofertado.

## 4.3 Os caminhos do processo investigativo em Curvelândia/MT

Para iniciar o desenvolvimento deste estudo, na 1ª etapa, fizemos o levantamento bibliográfico e documental, concernentes aos desdobramentos das políticas públicas educacionais implementadas no Brasil e em Mato Grosso a fim de aprofundar nossa compreensão sobre o tema em questão. Com vistas a ampliar nossa compreensão acerca do Programa Alfabetiza-MT, realizamos o levantamento documental do aparato legal e da literatura do Programa. Este, permitiu obter uma visão das características, objetivos e desdobramentos que orientaram a oferta da formação continuada aos professores alfabetizadores.

Na 2ª etapa, fizemos a identificação/mapeamento de visitas à escola e salas de aulas. A Escola Municipal "Carlos Masson Netto" está situada no município de Curvelândia, uma região com uma história rica e significativa, que reflete a coragem e a determinação de seus moradores. Embora a trajetória dessa escola e deste município seja extensa e repleta de detalhes importantes, procurarei resumi-la, destacando os pontos mais relevantes (Prefeitura Municipal de Curvelândia, 2023).[5]

A ocupação das terras de Curvelândia teve início na década de 1970, quando o Governo de Mato Grosso distribuiu títulos de terras da União, situadas na fronteira com a Bolívia, para fazendeiros vindos de São Paulo. No entanto, muitas dessas terras foram abandonadas, facilitando a chegada de imigrantes de várias regiões do Brasil, como Ceará, Pernambuco, São Paulo, Mato Grosso do Sul e outras áreas do Nordeste. O povoado começou a se formar com a chegada da família Castrilon, que se estabeleceu nas terras do fazendeiro Ramiro Ali Murad. Eles enfrentaram muitas adversidades, como a escassez de água e a falta de estradas que conectassem a área às cidades vizinhas (Prefeitura Municipal de Curvelândia, 2023).

Ao longo do tempo, mais imigrantes, vindos de diferentes partes do país, foram atraídos ao local, incentivados pelos pioneiros que acreditavam no potencial de desenvolvimento da comunidade. Inicialmente, o povoado era conhecido como Lagoa dos Patos, devido à presença de patos em uma lagoa próxima. Mais tarde, após um acidente com bois em uma curva da estrada, o nome foi alterado para Curva do Boi e, posteriormente, passou a ser chamado Curvelândia durante o processo de emancipação (Prefeitura Municipal de Curvelândia, 2023).

A economia local se desenvolveu por meio da agricultura e pecuária, atividades que atraíram pessoas interessadas em adquirir grandes extensões de terras a preços acessíveis. O cultivo de algodão, arroz e milho prosperou, já que, na época, as plantações não enfrentavam os problemas das pragas que hoje afetam a agricultura. A pecuária também se estabeleceu desde os primeiros assentamentos e se expandiu gradativamente, tornando-se a principal atividade econômica da região (Prefeitura Municipal de Curvelândia, 2023).

Além disso, o seu progresso foi impulsionado por programas de colonização do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o que aumentou a população local e acelerou o desenvolvimento. Com o crescimento, surgiu o interesse pela emancipação, pois o distrito era esquecido por Cáceres, município ao qual pertencia (Prefeitura Municipal de Curvelândia, 2023)

[5] Prefeitura Municipal de Curvelândia. (2023). História do município. Disponível em: https://www.curvelandia.mt.gov.br/municipio/historia/8360-historia-do-municipio. Acesso em: 11 jan. 2025.

Lideranças locais, juntamente com os moradores, iniciaram um movimento em prol da independência administrativa e econômica de Curvelândia. O deputado estadual Amador Tuti liderou o projeto de emancipação, na busca pela autonomia do distrito. Apesar de sua pequena extensão territorial, Curvelândia se destacava por sua rica diversidade ecológica e potencial turístico (Prefeitura Municipal de Curvelândia, 2023).

Após várias viagens a Cuiabá, capital do estado, para convencer as autoridades e políticos a autorizarem um plebiscito, foi constatado que a maioria dos habitantes apoiava a emancipação. Assim, em 28 de janeiro de 1998, foi sancionada a Lei nº 6.981, que formalizou a criação do município de Curvelândia, desmembrado de Cáceres, Mirassol d'Oeste e Lambari d'Oeste. O Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, publicou a criação do município no mesmo dia, estabelecendo a sede administrativa na localidade homônima (Prefeitura Municipal de Curvelândia, 2023). Essa trajetória histórica de Curvelândia é fundamental para entender o contexto em que a Escola Municipal "Carlos Masson Netto" foi construída e como se tornou parte essencial do desenvolvimento educacional e social da comunidade.

### 4.4 Escola Estadual Carlos Masson Netto: espaço de investigação e aprendizado

A escola selecionada é a única instituição que oferece o Ensino Fundamental na cidade. Sua escolha como foco de análise deve-se à sua singularidade, sendo a única escola que atende alunos dessa etapa educacional. Situada na Rua São Paulo, s/n, no bairro Jardim Paulista, a instituição está registrada sob o Código INEP 51089483. Localizada em uma área urbana, é administrada pela rede municipal de ensino e oferece ensino regular para os anos iniciais do Ensino Fundamental. (QEdu, 2025)[6]

A Escola Municipal "Carlos Masson Netto" conta com uma infraestrutura voltada para a acessibilidade e bem-estar dos alunos, a instituição possui dependências acessíveis, sanitários adaptados, além de oferecer alimentação escolar e água filtrada. Entre os principais espaços da escola estão sanitários internos, biblioteca, cozinha, sala de leitura, quadra de esportes, sala da diretoria e sala de professores. Em termos de serviços a escola utiliza água proveniente de poço artesiano, conta com sistema de esgoto via fossa e a coleta de lixo é realizada por métodos alternativos. No campo tecnológico a instituição dispõe de internet banda larga e equipamentos

[6] QEdu. E. M. Carlos Masson Netto - Curvelândia/MT (INEP: 51089483). Disponível em: https://qedu.org.br/escola/51089483-e-m-carlos-masson-netto. Acesso em: 15 jan. 2025.

como impressora, copiadora, projetor, retroprojetor e televisão. Oferece turmas de Ensino Fundamental, com ofertas de disciplinas como Língua/Literatura Portuguesa, Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso. Com essa estrutura física e organização pedagógica, visa proporcionar um ambiente educacional completo e inclusivo para os estudantes. (QEdu, 2025).

Em seguida, realizamos a visitação à escola e salas de aula assistidas pelo Programa Alfabetiza-MT, a fim de mapear as professoras que atuavam nestas turmas e estavam participando da formação continuada ofertada pelo Programa, anotar seus contatos para posterior encaminhamento do questionário, elaborado no *google forms.*

Na 3ª etapa, no mês de agosto de 2024, encaminhamos o questionário via *whatsApp* para 8 professoras, que prontamente aceitaram participar da pesquisa. Elas responderam as questões que permitiram levantar o perfil de cada uma, bem como a aceitação para participarem das entrevistas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado em seguida para as 8 professoras selecionadas para entrevista, por *WhatsApp* e permitiu que as participantes tivessem ciência do conteúdo da entrevista e seus direitos de recusa e interrupção a qualquer momento, sem penalidades. Neste sentido, o referido documento orientou as participantes que a sua participação seria voluntária e que elas teriam o direito de desistir a qualquer momento, sem quaisquer consequências. Também de que todas as informações fornecidas por elas seriam mantidas em sigilo e usadas apenas para fins da pesquisa, assegurando a confidencialidade de todas as informações geradas.

Em seguida, realizamos as entrevistas semiestruturadas com as participantes selecionadas para obter uma compreensão mais aprofundada de suas experiências e pontos de vista em relação aos desdobramentos da formação ofertada pelo Programa Alfabetiza MT. As entrevistas foram realizadas no período de 26/07/2027 a 19/08/2024, devidamente agendadas de acordo com a disponibilidade de cada.

### 4.5 Uma sistematização descritiva com análise interpretativista

Na 4ª Etapa, organizamos de forma descritiva e analisamos as informações coletadas pelo questionário e geradas pelas entrevistas concedidas pelas 8 professoras. A metodologia interpretativista envolve a interpretação das informações de maneira que respeite e valorize os contextos e as vozes dos participantes, focando na compreensão das nuances e contextos

subjacentes aos discursos. Desta feita, o processo analítico começou com a transcrição detalhada das informações geradas, seguida de uma leitura cuidadosa para identificar as principais narrativas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) no "[...] paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo". Assim, observamos as contradições, tensões e as formas como as narrativas descritas refletiram a política pública analisada. Ao descrevermos as narrativas das professoras, foi possível identificarmos algumas concepções em relação ao ensino, ao currículo e à avaliação. Essas percepções são influenciadas por elementos como formação acadêmica, experiências de vida e contexto socioeconômico das profissionais. Contudo, é necessário ressaltar que essa abordagem interpretativista possui limitações e desafios. Além disso, a interpretação dos dados é subjetiva e depende da ideologia do pesquisador, o que torna importante a reflexão sobre a sua própria inserção e influência na pesquisa.

A transcrição detalhada das entrevistas e observações, assim como a análise cuidadosa dos documentos educacionais, permitiram identificar padrões e pontos de convergência nas narrativas das participantes. Essa sistematização possibilitou uma compreensão mais clara e pouco mais precisa dos fatos e problemas que emergiram das informações concedidas pelas professoras, bem como a identificação de lacunas e contradições a serem exploradas futuramente.

A partir da sistematização descritiva, iniciamos a leitura interpretativa, que envolveu a busca por significados subjacentes às narrativas. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) "[...] a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa." Assim, ao analisarmos as contradições e tensões presentes nas narrativas, identificamos possíveis desafios enfrentados pelas professoras entrevistadas. Pois para Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) "[...] de acordo com esse paradigma, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador." A análise interpretativa também revela como as narrativas das professoras refletiram a política educacional analisada.

Desta feita, na próxima seção, descrevemos as informações geradas com os instrumentos questionário e entrevistas e analisamo-las de forma interpretativa.

# 5 PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO OFERECIDA AS PROFESSORAS PEDAGOGAS DA ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MASSON NETTO

Em consideração as informações geradas pelas professoras entrevistadas, esta seção foi organizada em 2 itens, o item 5.1 com um subitem, e o item 5.2 com nove subitens.

O item 5.1, denominado "O perfil das professoras pedagogas entrevistadas pelo Programa Alfabetiza MT", apresenta e analisa o perfil das referidas professoras. Estas professoras atuavam em turmas de alfabetização e participavam da formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza-MT, na ocasião das entrevistas. O subitem 5.1.2 elege alguns apontamentos sobre o perfil das professoras que revelam um grupo diversificado, com combinação de experiências e formações que certamente influenciam suas práticas pedagógicas.

O item 5.2 "A formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT", problematiza diferentes aspectos da formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza MT, como as necessidades formativas dos professores alfabetizadores e a relação entre a formação teórica e as realidades enfrentadas na prática docente.

O subitem 5.2.1 "Participação e a busca por sentido na formação continuada ofertada pelo Alfabetiza MT: obrigações e expectativas", problematiza que as expectativas formativas das professoras, nem sempre são consideradas. Também que elas anseiam por um espaço formativo e de aprendizagem mais democrático e autônomo. O subitem 5.2.2 "Carga horária de formação continuada no Programa Alfabetiza MT: frequência e duração das formações", problematiza que o tempo destinado à formação é considerado insuficiente pela maioria das professoras. Todavia, as mesmas professoras que anseiam por uma formação com duração suficiente para que possam aprofundar nas questões teóricas, metodológicas e práticas da alfabetização, afirmaram que falta tempo para participarem das formações. O subitem 5.2.3 "Metodologia das formações ofertadas", discorre sobre as metodologias das formações e sinaliza que o pouco tempo destinado as formações, dificulta o aprofundamento dos conceitos trabalhados. O subitem 5.2.4 "Temáticas abordadas nas formações continuadas do Programa Alfabetiza MT", denota que nem sempre o que é trabalhado nas formações, corrobora as necessidades vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras em sala de aulas. O subitem 5.2.5 "Material Didático Complementar e a aprendizagem das crianças", problematiza a adequação da formação continuada relacionada a escolha dos materiais didáticos para a aprendizagem dos alfabetizandos. 5.2.6 "Desafios enfrentados pelas professoras nas formações continuadas do

Programa Alfabetiza MT", aborda as dificuldades vivenciadas pelas professoras durante a participação nas formações continuadas. O subitem 5.2.7 "Pontos fortes da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza", enfatiza os aspectos relevantes das formações continuadas. O subitem 5.2.8 "Para além do conteúdo: as necessidades dos professores em formação", pontua as necessidades das professoras. O subitem 5.4.9 "Professores como protagonistas: ideias para fortalecer a formação do Alfabetiza-MT", apresenta sugestões das professoras entrevistadas que poderão contribuir para melhorar a formação continuada ofertada, dentre as quais se destaca a importância de uma abordagem mais colaborativa e contextualizada.

## 5.1 O perfil das professoras pedagogas entrevistadas pelo Programa Alfabetiza MT

As professoras entrevistadas atuavam na Escola Municipal Carlos Masson Netto, situada no município de Curvelândia, no estado de Mato Grosso. O levantamento de informações concernentes ao perfil das professoras, foi realizado por meio de um roteiro com questões elaboradas no *Google Forms*, com o objetivo de coletar informações pertinentes sobre as professoras alfabetizadores participantes do programa. O formulário foi enviado *WhatsApp*, no dia 16/07/2024 e as devolutivas foram recebidas até o dia 26/07/2024. As perguntas elaboradas permitiram obter informações sobre a identidade das professoras, que incluiu formação acadêmica, experiência profissional e participação em programas de formação continuada. Também continha questões sobre a participação das professoras no Programa Alfabetiza MT e na formação continuada por ele ofertada, bem como a aceitação em conceder a entrevista para esta pesquisa.

No contexto desta pesquisa, visando proteger a identidade das professoras pedagogas entrevistadas, foi adotada a estratégia de atribuir pseudônimos às participantes, garantindo assim o anonimato e a confidencialidade das informações geradas. Esse cuidado foi fundamental para criar um ambiente de confiança, permitindo que as educadoras compartilhassem suas experiências e reflexões sem medo de exposição ou repercussões pejorativas.

A escolha dos nomes foi inspirada em flores, uma temática que simboliza beleza, diversidade e crescimento. Assim, as professoras entrevistadas foram identificadas pelos seguintes pseudônimos: Rosa, Lírio, Jasmim, Cravo, Margarida, Girassol, Tulipa e Orquídea. Cada um desses nomes foi escolhido com a intenção de refletir características únicas das

participantes, fazendo uma analogia entre a natureza das flores e a singularidade das trajetórias profissionais e pessoais das educadoras.

Adicionalmente, todas as entrevistas seguiram os rigorosos padrões éticos de pesquisa, respeitando a privacidade e a integridade das pedagogas envolvidas. Dentre os princípios éticos que orientaram a pesquisa incluem o respeito à autonomia das participantes, a garantia de que a participação é voluntária e informada, e o compromisso de não revelar a identidade das participantes em qualquer apresentação ou publicação dos resultados. Dessa forma, esta pesquisa não apenas buscou compreender as experiências das professoras, mas também valorizar e proteger suas vozes, reconhecendo a importância de um ambiente seguro para o compartilhamento de suas experiências.

Das oito professoras entrevistadas, todas se identificaram como do sexo feminino. Esses dados refletiram a preponderância das mulheres na Educação Infantil e na Alfabetização, corroborando vários estudos anteriores que indica a forte presença de mulheres nessa profissão.

A formação acadêmica das professoras entrevistadas variou consideravelmente, mas todas possuem a Licenciatura em Pedagogia. Esse nível básico de formação é necessário para uma base teórica e prática na área educacional. Além disso, algumas professoras buscaram ampliar seus conhecimentos por meio de especializações e pós-graduações em áreas correlatas. Entre as especializações mencionadas estão Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia. Neste sentido, Silva e Almeida (2010, p. 17) afirmam que a qualificação profissional e continuada:

> [...] possibilita o encontro sistemático entre professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola. É da natureza pedagógica da formação continuada socializar saberes e experiências didático pedagógicas entre os professores.

O tempo de atuação como pedagogas entre as professoras entrevistadas variou significativamente, refletindo uma diversidade de experiências e fases de carreira. Algumas professoras têm uma trajetória extensa, acumulando muitos anos de experiência no campo da educação, enquanto outras estão nas fases iniciais de suas carreiras, trazendo novas perspectivas e abordagens para a prática pedagógica. A média de tempo de atuação é de aproximadamente 10 anos, indicando um equilíbrio entre a sabedoria e a inovação dentro da equipe, como se pode observar no Quadro 1:

**Quadro 1 -** Tempo de Atuação de Cada Professora Entrevistada

| Identificação | Tempo de atuação |
|---|---|
| Rosa | 15 anos |
| Lírio | 08 anos |
| Jasmim | 05 anos |
| Cravo | 08 anos |
| Margarida | 05 anos |
| Girassol | 27 anos |
| Tulipa | 07 anos |
| Orquídea | 08 anos |

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Essa variação no tempo de trabalho é importante para o ambiente escolar, pois permite a troca de conhecimento entre profissionais com diferentes níveis de experiências. As professoras mais experientes podem orientar e compartilhar práticas que foram consolidadas ao longo dos anos, enquanto os menos experientes podem trazer novas ideias e metodologias atualizadas. Assim, unir professores mais experientes com professores com menos tempo de atuação aumenta a capacidade da instituição de inovar, proporcionando aos alunos uma educação pouco mais dinâmica (Mello, Silva e Taborda, 2019).

O tempo de atuação como pedagoga, bem como o tempo de experiência como professora alfabetizadora, apresentou uma variação considerável. A média de tempo de atuação na área da Alfabetização, foi de aproximadamente 6 anos, como detalhado no Quadro 2.

**Quadro 2 -** Tempo de atuação de cada entrevistada na área da alfabetização

| Identificação | Tempo de atuação |
|---|---|
| Rosa | 10 anos |
| Lírio | 04 anos |
| Jasmim | 02 anos |
| Cravo | 02 anos |
| Margarida | 02 anos |
| Girassol | 1 anos |
| Tulipa | 02 anos |
| Orquídea | 04 anos |

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Das oito professoras entrevistadas, duas afirmaram que ainda não participaram de Programas que ofertaram formação continuada para professores que atuam em turmas de alfabetização. Contudo, seis relataram ter participado de formações continuadas voltadas para o aperfeiçoamento de professores alfabetizadores. As formações continuadas mencionadas pelas entrevistadas podem ser observados no Quadro 3.

**Quadro 3 -** Programas de formação continuada que as entrevistadas participaram

| Identificação | Participou? | Qual formação? |
|---|---|---|
| Rosa | Sim | Pacto da Alfabetização. |
| Lírio | Sim | Somente formação ofertada pela escola e Seduc. |
| Jasmim | Sim | Alfabetiza - MT. |
| Cravo | Sim | Outras e Alfabetiza – MT. |
| Margarida | Não | |
| Girassol | Sim | Fora da formação continuada, agora alfabetiza. |
| Tulipa | Não | |
| Orquídea | Sim | Formação oferecida pelo Município. |

Fonte: Organizado pela autora.

Além de participarem de outras formações, como mostra o quadro, todas as professoras afirmaram que participam das formações oferecidas pelo Programa Alfabetiza MT, sendo que das oito entrevistadas, uma participou em 2022, seis em 2023, e uma iniciou sua participação em 2024. A participação variou entre 2022 e 2024, como se pode observar no Quadro 4.

**Quadro 4 -** Participação de cada professora no Programa Alfabetiza MT

| Identificação | Tempo de atuação |
|---|---|
| Rosa | A partir de 2023. |
| Lírio | A partir de 2023. |
| Jasmim | A partir de 2023. |
| Cravo | A partir de 2023. |
| Margarida | Somente 2024. |
| Girassol | A partir de 2023. |
| Tulipa | A partir de 2023. |
| Orquídea | A partir de 2023. |

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

O Programa Alfabetiza MT iniciou-se no ano de 2022. Como se pode observar, dentre as entrevistadas, 7 começou a participar do Programa em 2023 e uma em 2024. As normas seguidas para atribuição de turmas/aulas nesta escola, podem não ter assegurado a permanência das professoras em turmas de alfabetização a partir de 2022. Por conseguinte, a participação destas em cursos de formação continuada específica para a alfabetização tem sido pontual e regulada, o que pode prejudicar a consolidação de conhecimentos alfabetizadores.

Nesse contexto, Estêvão (2001, p. 186-187) critica a superficialidade com que a formação continuada acontece e destaca que esta "[...] deveria ser vista como um processo transformador e contínuo, que questiona modelos culturais e promove o crescimento profissional e pessoal dos trabalhadores."

Nesse sentido, uma mudança nas políticas de atribuição de aulas e um maior incentivo à permanência dos professores nas turmas de alfabetização seriam essenciais para garantir que os professores possam, de fato, usufruir de todo o potencial transformador que a formação continuada pode proporcionar.

Todas as professoras afirmaram participar ativamente nas atividades de formação continuada oferecidas pelo Programa Alfabetiza MT. A participação ativa das professoras nesse programa deveria fortalecer suas competências profissionais, como também contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos. Segundo Nóvoa, (2009), a formação continuada nos faz refletir que essa prática deve ser estruturada em torno de situações reais enfrentadas na escola, promovendo uma análise crítica que integra teoria e prática na busca por soluções efetivas para os desafios educacionais.

### 5.1.2 Apontamentos sobre o perfil das professoras que participaram da pesquisa

As informações geradas por meio das respostas concedidas pelas professoras via *google forms*, revelou um grupo de professoras experientes, comprometidas com a formação continuada e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. A predominância de mulheres na amostra reflete a realidade da Educação Infantil e da Alfabetização no Brasil, onde a maioria dos profissionais são do sexo feminino. Esta constatação é relevante, pois permite compreender a dinâmica e as especificidades do ambiente escolar, onde a figura feminina tem uma presença marcante e um papel fundamental na construção do conhecimento das crianças.

A feminização do magistério é um fenômeno histórico e social que tem suas raízes nas concepções de gênero. Louro (1997), afirma que à docência, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais, a princípio, foi considerada uma extensão natural do papel feminino de cuidado e educação dos filhos. Isso reforçou a ideia de que as mulheres seriam mais aptas a desempenhar funções pedagógicas, consolidando a presença predominante delas na profissão (Louro, 1997). Além disso, a decisão das mulheres de trabalhar como professoras também pode estar relacionada à acessibilidade e às oportunidades de trabalho.

A diversidade na formação acadêmica e na experiência profissional das professoras pode trazer diferentes perspectivas para a alfabetização. Algumas professoras possuem apenas a Licenciatura em Pedagogia, enquanto outras expandiram seus conhecimentos com especializações em áreas como, Alfabetização e Letramento, e Psicopedagogia. Essa variedade de formações é interessante, pois poderá permitir, durante as formações, troca de saberes e

práticas que contribuem para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e multifacetado. Além disso, a formação continuada poderá possibilitar que essas professoras estejam sempre atualizadas com as novas metodologias e pesquisas na área da educação, o que é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos da alfabetização.

Como afirma Silva e Almeida (2010, p. 17):

> [...], a formação continuada possibilita o encontro sistemático entre os professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola. É da natureza pedagógica da formação continuada socializar saberes e experiências didático- pedagógicas entre os professores.

A participação em outros programas como o PNAIC, Alfabetiza MT e formações oferecidas por municípios ou pela Seduc são exemplos de iniciativas que têm sido aproveitadas por essas professoras. A experiência adquirida nesses programas é valiosa, pois com elas poderão trazer para a sala de aula práticas inovadoras e estratégias validadas em outros contextos educacionais.

A média de tempo de atuação como pedagogo e como professor alfabetizador indica que o grupo possui uma experiência na área. Estas experiências, se bem aproveitadas, poderão contribuir para a qualidade da formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza MT. Com tempos de atuação variando entre 1 e 27 anos, espera-se que algumas professoras contribuam com conhecimentos práticos, fundamentais para o desenvolvimento das crianças em fase de alfabetização.

Contudo, é necessário um compromisso com a inovação e a transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 35) afirma "[...] a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, promovendo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais."

A formação docente deve promover não apenas o aprimoramento técnico, mas também uma reflexão crítica sobre as práticas vigentes, incentivando mudanças que melhorem a qualidade da educação e atendam às necessidades reais dos alunos e do contexto escolar. Neste aprimoramento, "A inovação é um elemento central do próprio processo de formação" (Nóvoa. 2009, p. 35). O Programa Alfabetiza MT, ao oferecer formação continuada, tem a responsabilidade de viabilizar que as professoras possam integrar novas abordagens e recursos em suas práticas pedagógicas, mantendo-se alinhadas com as melhores práticas educacionais.

Segundo Mello (2018, p. 343), “[...] compreende-se [...] que a formação continuada é um aspecto fundamental no exercício docente, tanto na perspectiva do direito à formação quanto para suprir lacunas de formação inicial”. Isso porque, professores bem-preparados e atualizados são capazes de proporcionar uma educação mais rica, diversificada e adequada às necessidades individuais dos alunos. Isso resulta em um processo de alfabetização em que as crianças possam desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita, preparando-se melhor para os desafios acadêmicos futuros e para a vida em sociedade.

## 5.2 A formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT

Nesta subseção descrevemos e analisamos as informações obtidas por meio das entrevistas realizadas junto as 8 professoras que atuavam nas turmas de alfabetização da Escola Municipal Carlos Masson Neto. A análise examina as respostas das professoras pedagogas que participaram da formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza MT. A entrevista foi realizada para identificar os motivos que as levaram a participar dessas formações e compreender suas percepções sobre o Programa. As falas das professoras são mantidas conforme na integra, sem alterações. A análise busca correlacionar suas respostas com a literatura acadêmica sobre formação continuada de professores, utilizando autores que discutem as práticas e desafios da educação continuada.

Para fundamentar a discussão, foi realizada uma seleção criteriosa das falas das professoras, organizada com base na similaridade de sentidos. A agrupação permitiu identificar as ênfases dadas pelas educadoras em suas respostas, possibilitando uma análise dos aspectos centrais que permeiam suas motivações, desafios e percepções em relação à formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT. Dessa forma, a análise foi orientada a evidenciar os sentidos compartilhados, respeitando as singularidades presentes nas falas, o que contribuiu para a construção de categorias interpretativas que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa e com os referenciais teóricos adotados.

Para realizarmos as entrevistas seguimos um roteiro estruturado, que incluiu os seguintes questionamentos: 1. Por que você participa da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT? 2. Quantas horas semanais você faz de formação continuada? 3. Como acontecem as formações continuadas? Poderia descrever, falar um pouco sobre? 4. Quais são os temas, os conceitos trabalhados/abordados nestas formações continuadas? 5. Em sua compreensão, a formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT, contribuiu com a

sua atuação docente enquanto professora alfabetizadora? De que forma? Comente. 6. Quais são os principais desafios enfrentados para participar das formações continuadas ofertadas pelo Programa Alfabetiza MT? 7. Na sua visão, quais são os pontos fortes da abordagem de formação adotada pelo programa Alfabetiza-MT? 8. Quais são as principais demandas ou necessidades dos professores que você identifica durante a formação continuada? 9 Que sugestões você teria para melhorar a qualidade da formação continuada oferecida pelo programa Alfabetiza-MT?

Em consideração as informações geradas, esta foi estruturada com 9 subitens, que compreenderam: 5.2.1 Participação e a busca por sentido na formação continuada ofertada pelo Alfabetiza MT: obrigações e expectativas; 5.2.2 Carga horária de formação continuada no Programa Alfabetiza MT: frequência e duração das formações; 5.2.3 Metodologia das formações ofertadas; 5.2.5 Material Didático Complementar e a Aprendizagem das Crianças; 5.2.6 Desafios enfrentados pelas Professoras nas Formações Continuadas do Programa Alfabetiza MT; 5.2.7 Pontos Fortes da Formação Continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT; 5.2.8 Para além do conteúdo: as necessidades das professoras em formação; 5.2.9 Professoras como protagonistas: ideias para fortalecer a formação do Alfabetiza-MT.

### 5.2.1 Participação e a busca por sentido na formação continuada ofertada pelo Alfabetiza MT: obrigações e expectativas

O subitem sistematiza e analisa a primeira questão abordada nas entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras que participam da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT - “Por que você participa da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT?” As narrativas denotaram motivações variadas e, em muitos casos, expectativas, tanto profissionais, quanto pessoais. A maioria das entrevistadas apontou a busca por aprimoramento pedagógico e a necessidade de adequação às exigências do sistema educacional como fatores determinantes para sua participação. No entanto, também surgiram relatos de adesão compulsória, indicados pelas professoras como uma condição para continuar exercendo suas funções, o que reflete o caráter impositivo da formação.

Para organizar a análise, as falas foram agrupadas conforme a similaridade das ideias, preservando a integridade textual. Os agrupamentos identificados foram: participação motivada pela compreensão e obrigação institucional; participação visando aprimoramento e troca colaborativa; e participação como oportunidade para atualização e alinhamento às mudanças

educacionais. Em cada grupo, foi mantida uma fala representativa, enquanto outras professoras com percepções similares foram indicadas, a fim de garantir diversidade sem repetição. Desta forma, duas professoras evidenciaram a participação motivada pela necessidade de entender o Programa e pela obrigatoriedade imposta pela instituição. A Profa. Rosa destacou: "Porque sou professora do 2º ano e precisamos participar para compreender melhor o Programa para poder trabalhar em sala de aula." (Entrevista concedida em 26/07/2024).

Nesta linha, a Profa. Margarida ressaltou que "Participo porque todas as professoras dos 1º e 2º anos têm que participar." (Entrevista concedida em 09/08/2024). A fala da professora Rosa revela a necessidade de compreensão para uma atuação adequada, enquanto a da Margarida evidencia o caráter obrigatório da formação, que pode garantir o alinhamento às diretrizes do Programa. Outras professoras que compartilharam percepções semelhantes foram Orquídea, Tulipa e Girassol.

Contudo, como afirma Contreras (2002, p.74):

> Passa-se da imposição à participação, de um "currículo fechado" como mandato a um "currículo aberto" como guia interpretável, da obediência à autonomia profissional e do treinamento ao desenvolvimento profissional. Mas tudo isso ocorre sob esquemas e estruturas de racionalização que não podem ser abandonados, com sistemas de controle de resultados perfeitamente delimitados e definidos, com formas de dar alento ao trabalho de colaboração nos centros que "incorporam o professor e sua lealdade a propósitos e estruturas burocraticamente determinados em outro lugar" [...].

Como se pode observar a participação de algumas professoras nas formações se confirma como uma obrigatoriedade e uma necessidade. Contudo, seria importante que as professoras se sentissem convidadas e envolvidas com o processo de formação continuada. Como afirmam Mello, Silva e Taborda (2019, p. 279):

> O desenvolvimento profissional se constitui em um processo que envolve aspectos pessoais, voltados para dinâmicas de autoformação participativa, mas também envolve aspectos institucionais, voltados para decisões coletivas que incentivem e valorizem a construção da identidade profissional.

O segundo grupo destacou a participação motivada pelo aprimoramento pedagógico e pelo ambiente colaborativo proporcionado pela formação. A Profa. Jasmim afirmou que valoriza o aspecto colaborativo da formação e a segurança que ela proporciona na realização das atividades pedagógicas:

> Essa formação continuada é ofertada para as turmas de 1º e 2º anos. Sendo assim, participo porque leciono na turma do 2º ano vespertino. Gosto muito de fazer parte desta formação, onde me sinto mais segura na realização das atividades do livro, também trocamos muita informação que nos auxiliam dentro da sala de aula. (Entrevista concedida em: 09/08/2024).

Essa perspectiva ratifica as afirmações de Garcia (1999), de que a formação continuada deve promover um ambiente de colaboração, onde os professores podem compartilhar suas práticas e experiências. O sentimento de segurança mencionado pela professora é um reflexo direto da construção desse espaço colaborativo, onde as trocas de experiências enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Outras professoras que apresentaram ideias semelhantes foram Cravo e Lírio.

A narrativa, reflete uma visão pragmática da formação, que, além de fornecer conteúdos, orienta a prática pedagógica com base em objetivos claros, como afirmam Mello, Silva e Tarboda (2019, p. 279):

> O desenvolvimento profissional se constitui em um processo que envolve aspectos pessoais, voltados para dinâmicas de autoformação participativa, mas também envolve aspectos institucionais, voltados para decisões coletivas que incentivem e valorizem a construção da identidade profissional.

O terceiro grupo ressaltou a formação continuada como uma oportunidade necessária para atualização profissional e alinhamento às mudanças educacionais. A Profa. Tulipa enfatizou a importância da formação continuada para acompanhar as mudanças no campo educacional e elogia a relevância do Programa Alfabetiza MT:

> Devido às mudanças que ocorrem ao longo do tempo, nós, profissionais da educação, também precisamos acompanhar essas mudanças e para que possamos acompanhá-las a formação continuada precisa acontecer e é de suma importância participar. E o Programa Alfabetiza- MT é de extrema importância para a vida de nossos alunos e nós não podemos nem devemos ficar de fora. É a primeira vez que participo desse programa no qual ele tem me ajudado muito no desenvolver da prática. Estou muito feliz por isto, esta fase em minha vida que está sendo de muito aprendizado. (Entrevista concedida em: 26/07/2024).

Essa narrativa reflete o entendimento de que a formação continuada não é apenas um evento isolado, mas um processo necessário para a atualização profissional, alinhada com as transformações nas práticas educacionais que podem surgir ao longo da formação. Tardif (2011) reforça que o conhecimento docente é dinâmico e requer constante atualização, o que justifica a importância atribuída pela professora a essa formação. Também compartilharam perspectivas semelhantes as professoras Girassol e Orquídea, que destacaram a relevância da formação para o aprimoramento profissional contínuo e a adaptação às novas demandas educacionais.

Como reverbera  Libâneo (2001, p. 66) a formação continuada é:

> Uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc.

A professora Orquídea afirmou que participa da formação continuada “Porque sou professora do segundo, e a turma está no programa. Sem contar que é de suma importância.” (Entrevista concedida em: 19/08/2024). A importância mencionada pela Profa. Orquídea, pode ser entendida à luz de estudos sobre formação continuada, como os de Gatti (2013), que argumentam que a formação deve estar diretamente conectada às necessidades concretas do trabalho docente.

As narrativas analisadas  revelam que a formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza MT, para além de uma obrigatoriedade, também é vista tanto como uma necessidade, quanto como uma oportunidade de crescimento profissional. “A formação de professores deve considerar não apenas o desenvolvimento técnico, mas também as dimensões pessoais que envolvem a prática pedagógica, destacando a importância do ‘tacto pedagógico’ na comunicação e nas relações estabelecidas no ambiente escolar” (Nóvoa, 2009, p. 38). Neste sentido, a troca de experiências, a definição de metas e a adaptação às mudanças educacionais foram temas recorrentes nas respostas.

### 5.2.2 Carga horária de formação continuada no Programa Alfabetiza MT: frequência e duração das formações

O subitem analisa as respostas das professoras pedagogas que participaram da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT, concentrando-se na questão relativa à carga horária semanal dedicada a essas atividades formativas com a questão: “Quantas horas semanais você faz de formação continuada?”. As respostas variam em termos de detalhes fornecidos, mas revelam padrões comuns em relação à frequência e à duração da formação.

Para a análise das falas das professoras, foram agrupadas as respostas de acordo com a similaridade quanto à frequência e à carga horária da formação continuada descrita por cada uma. A categorização foi feita em dois grandes grupos: Grupo da formação quinzenal com 8 horas mensais: Inclui as professoras Rosa e Lírio, que mencionaram explicitamente a realização de formações quinzenais, com dois encontros por mês, totalizando 8 horas. Suas falas coincidem tanto na quantidade de horas quanto na frequência, caracterizando uma modalidade mais regular e intensiva.

Grupo da formação mensal com 4 a 8 horas por mês engloba as professoras Jasmim, Cravo, Margarida, Girassol, Tulipa e Orquídea, que relataram realizaremformação continuada com periodicidade mensal. Ainda que algumas não tenham especificado a carga horária exata

(4 ou 8 horas), todas mencionam a realização de apenas um encontro mensal, o que demonstra uma prática formativa menos frequente. Apesar da pequena variação no número de horas, esse grupo compartilha uma compreensão semelhante sobre o formato da formação.

A junção das informações foi feita preservando integralmente as citações originais, sem alterar o conteúdo ou o sentido destas, apenas agrupando-as conforme as características comuns. Isso permitiu evidenciar os padrões predominantes e destacar as convergências e divergências entre os relatos, enriquecendo a análise qualitativa da organização das formações continuadas.

As professoras Rosa e Lírio relataram que a formação continuada ocorre de forma quinzenal com dois encontros de 4 horas por mês. A professora Rosa afirmou: "8 horas é mensal, quinzenal.” (Entrevista concedida em 26/07/2024). A professora Lírio também afirmou que realiza “8 horas, quinzenal.” (Entrevista concedida em: 26/07/2024). As 8 horas de formação, conforme relatado por Rosa e Lírio, parece responder as exigências do Programa. Para Garcia (1999), uma formação de qualidade deve ser implementada de modo a garantir a continuidade e o acompanhamento dos progressos dos docentes, criando um ciclo de aprendizagem e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

As professoras Jasmim, Cravo, Margarida, Girassol, Tulipa e Orquídea informaram que a formação continuada é realizada uma vez ao mês, com duração que varia de 4 a 8 horas por encontro. A professora Jasmim relatou: “Nossa formação é realizada uma vez mensal, 4 horas, geralmente na segunda-feira.” (Entrevista concedida em 09/08/2024). Essa periodicidade foi reiterada pela professora Cravo, que afirmou: “A formação acontece uma vez no mês. Mas o estudo do livro didático do alfabetiza é mensal.” (Entrevista concedida em: 09/08/2024). Nessa mesma linha, a professora Margarida indicou: “Nossos encontros acontecem mensalmente, sendo 4 horas de formação.” (Entrevista concedida em 09/08/2024). Da mesma forma, a professora Girassol mencionou: “Normalmente, a formação continuada é ofertada uma vez no mês.” (Entrevista concedida em: 12/08/2024), e a professora Tulipa reforçou: “Acontece uma vez ao mês.” (entrevista concedida em:26/07/2024). Finalmente, a professora Orquídea completou: “Uma vez ao mês, durante 4 horas.” (Entrevista concedida em: 19/08/2024).

As contribuições das professoras deixaram dúvidas quanto a carga horária de formação que realizam mensalmente, se 4 ou 8 horas mensais. Segundo Estêvão (2001, p. 188), a linguagem pós-moderna da gestão de recursos humanos muitas vezes não aborda de forma significativa o valor estratégico da formação e muito menos contribui para a "redignificação" dos trabalhadores. Neste contexto, pode-se perceber um problema nas políticas educacionais

que focam em discursos gerencialistas, em que, muitas vezes a formação continuada é considerada uma ferramenta de incremento de produtividade e, dessa forma, desconsidera a sua função mais ampla de transformação e valorização do profissional.

Quando aplicada à educação, essa visão gerencialista, a formação dos professores pode se limitar a uma dimensão técnica e de curto prazo, ignorando aspectos importantes como o desenvolvimento da autonomia docente, a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a valorização da identidade profissional.

Por outro lado a oferta mensal das formações pode ser vista como uma estratégia para respeitar o calendário escolar e as demandas do cotidiano das professoras, equilibrando a necessidade de capacitação com o trabalho em sala de aula. Segundo Gatti (2008 p. 65), "[...] as políticas de formação continuada devem considerar o tempo disponível dos professores e adequar os cronogramas às suas realidades profissionais".

A oferta quinzenal que totalizam 8 horas, segundo Rosa e Lírio, pode proporcionar uma oportunidade mais frequente para discussões e reflexões sobre a prática pedagógica. De acordo com Tardif (2002, p.291), a formação "[...] concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa etc."

No entanto, como apontado por Gatti (2013), a realidade das escolas muitas vezes impõe limitações de tempo, exigindo adaptações nos formatos e nas durações das formações. Assim, é importante considerar a influência que essas formações têm na prática pedagógica das professoras. Como destaca Candau (1997, p. 64):

> A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

As entrevistas com as professoras pedagogas que participam da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT revelam uma variação significativa na carga horária e na frequência dos encontros formativos. Enquanto algumas professoras relatam formações quinzenais de 8 horas, a maioria aponta para encontros mensais de 4 a 8 horas. Essas diferenças podem ser vistas como reflexos das adaptações às realidades locais e às necessidades das professoras, mas também levantam questões sobre regularidade do processo formativo. O desafio, portanto, seria assegurar que as formações, independentemente da frequência ou duração, proporcionem às professoras momentos de reflexões para enfrentar os desafios vivenciados na sala de aula.

### 5.2.3 Metodologia das formações ofertadas

O subitem descreve e analisa as respostas fornecidas pelas professoras em relação à pergunta “Como acontecem as formações continuadas?” As narrativas das professoras revelam nuances importantes sobre a dinâmica e os desafios da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT, evidenciando tanto aspectos promissores, quanto limitações da formação, refletindo a complexidade da formação continuada e suas implicações para a prática docente.

As falas das professoras sobre as formações continuadas foram agrupadas conforme a similaridade dos temas abordados, mantendo sempre a integridade do conteúdo original. Para facilitar a compreensão, selecionou-se uma fala representativa para cada grupo de ideias, enquanto as demais foram mencionadas de forma resumida. Essa organização permitiu destacar os pontos comuns e as diferentes percepções sobre as formações ofertadas pelo Programa Alfabetiza MT.

As formações continuadas descritas pelas professoras indicam uma estrutura centrada na apresentação de conteúdos previamente definidos pelos módulos do Programa, complementados por dinâmicas e atividades práticas. A professora Rosa afirmou que “A formadora traz o material do módulo que iremos ver, tem dinâmicas e algumas atividades práticas.” (Entrevista concedida em: 26/07/2024). Outras professoras que relataram percepções semelhantes foram Lírio, Tulipa e Orquídea, que também destacaram a presença de slides, dinâmicas e repasse de conteúdo pelas orientadoras.

As dinâmicas apontadas pelas professoras, geralmente são de acolhidas e pode demonstrar esforço em tornar o ambiente de formação mais interativo. Todavia, a repetição da estrutura do material estudado corrobora as dinâmicas previsíveis e, possivelmente, pouco inovadoras.

A professora Jasmim descreveu o processo de maneira mais detalhada, enfatizando a importância da interação entre as professoras e a troca de experiências: “Uma vez por mês, nos reunimos 8 professoras, com nossa coordenadora e formadora. Ambas iniciam sempre com uma mensagem de boas-vindas, uma dinâmica de acordo com o conteúdo abordado do dia. Leitura coletiva no slide. Troca de experiências, diálogo com todos.” (Entrevista concedida em: 26/07/2024). Compartilham percepções semelhantes as professoras Girassol e Cravo, que também ressaltaram as rodas de conversa, o estudo coletivo com slides e a socialização de

práticas pedagógicas. Além disso, Jasmim reforça que “[...] as atividades práticas são ótimas para interagirmos mais.”

Aqui, observa-se que, para algumas professoras, as formações possibilitam um espaço de diálogo e reflexão coletiva, sugerindo um ambiente mais colaborativo. Como afirmam Silva e Almeida (2010, p. 17):

> A formação continuada possibilita o encontro sistemático entre professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola. É da natureza pedagógica da formação continuada socializar saberes e experiências didático pedagógicas entre os professores.

A professora Cravo também traz um aspecto importante ao destacar que nas formações acontece a “[...] socialização das professoras, de metodologias que trouxeram resultados e novos conceitos a serem aplicados em sala.” (Entrevista concedida em:09/08/2024). A troca de metodologias bem-sucedidas é sempre bem-vinda na formação. Por outro lado, a ênfase na “[...] exposição semanal dos trabalhos no grupo de *WhatsApp*.” (Entrevista concedida em: 09/08/2024). O papel das orientadoras em dar dicas e sugestões também indicam que a comunicação entre formadoras e professoras se estende além do espaço físico da formação, incorporando ferramentas digitais como uma forma de apoio. Dessa forma, o "tacto pedagógico" na comunicação e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, (Nóvoa, 2009, P. 38), é uma observação que deve ser considerada.

Entretanto, as limitações do formato da formação são apontadas por professoras como Margarida, ao afirmar que “As formações são bem ligeiras, chegamos e fazemos as leituras, ganhamos uma lembrancinha e lemos os slides.” (Entrevista concedida em: 09/08/2024). A superficialidade percebida por algumas professoras pode indicar insatisfação com o nível de aprofundamento oferecido, o que pode gerar frustração entre as participantes, que esperam que os conteúdos sejam aprofundados. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 23) ressalta que:

> Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores.

Essa crítica pode refletir o sentimento observado nas narrativas das professoras, geralmente sobrecarregadas por formações que pouco contribuem com suas necessidades formativas. Segundo Contreras (2002, p. 202), ofertada dessa forma, a formação continuada:

> [...] tende a reduzir o âmbito de análise e reflexão dos professores à sua sala de aula e seus conflitos internos, e a reproduzir as pretensões educativas e modos de operar daqueles que exercem uma influência maior no contexto das culturas de ensino, culturas dominadas pela racionalização burocrática, pela meritocracia, pela coisificação dos valores educativos e pela instrumentalização da própria educação.

A queixa sobre a superficialidade das formações é reforçada pela Profa. Margarida, ao comentar que há uma falta de estudo aprofundado sobre os materiais disponibilizados: “Falta um pouco mais de estudo sobre os materiais disponibilizados pelo Programa.” (Entrevista concedida em: 09/08/2024). Esse sentimento pode ser analisado à luz das críticas feitas por Tardif (2014), que destaca a importância de uma formação continuada que considere as necessidades reais dos professores, conectando teoria e prática de forma efetiva. A formação que não dialoga diretamente com as demandas do dia a dia escolar, tende a ser vista como burocrática e pouco proveitosa.

As narrativas das professoras revelam que, embora haja um esforço para incluir dinâmicas e atividades práticas, a falta de tempo para aprofundamento dos conteúdos gera uma desconexão entre o que é oferecido nas formações e o que de fato é necessário para aprimorar a prática docente. Para estevão (2001, p. 191) “Um outro aspecto merecedor de mais atenção e intimamente ligado à questão da qualidade é o da análise de necessidades de formação, considerada como uma fase imprescindível do processo de engenharia da formação.” A partir da perspectiva dos defensores do paradigma objetivista, Estêvão (2001, p. 191) sugere que as necessidades de formação podem ser facilmente identificadas com o uso de metodologias adequadas e instrumentos validados.

Entretanto, a professora Margarida também aponta para a relação de intimidade com a formadora, o que pode ter dois lados: “A formadora é bem paciente, por ser nossa colega de trabalho, temos maior intimidade, entretanto falta um pouco mais de estudo sobre os materiais.” (Entrevista concedida em: 09/08/2024). Como destaca Mello (2018, p. 346), “[...] quando a formação continuada acontecesse em um ambiente democrático e colaborativo os professores, geralmente tem mais segurança para falar dos seus enfrentamentos diários.”

Em algumas falas, observa-se que as formações possibilitam momentos de troca e práticas pedagógicas, como afirmou a Profa. Jasmim “[...] as atividades práticas são ótimas para interagirmos mais.” (Entrevista concedida em:26/07/2024). Neste sentido, a Profa. Girassol descreve que a formação continuada “Acontece com rodas de conversas. Estudo dos temas do dia com slides.” (Entrevista concedida em:12/08/2024). A rodas de conversa, sugere uma forma de aprendizado mais aberta, onde há um espaço para o diálogo e a reflexão coletiva entre as participantes. Elas permitem que as professoras compartilhem suas vivências, dúvidas e

soluções, criando um ambiente de aprendizagem colaborativa, o que está alinhado ao conceito de formação continuada defendido por Pimenta (2009).

Conforme Silva e Almeida (2010, p. 17), a formação continuada desempenha um papel essencial quando possibilita:

> [...] O encontro sistemático entre os professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola. É da natureza pedagógica da formação continuada socializar saberes e experiências didático-pedagógicas entre os professores.

A formação continuada não pode se limitar apenas à "repasses do conteúdo" mas também à prática reflexiva e ao diálogo constante entre os profissionais, como destaca Nóvoa (2009, p. 30):

> Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Outro aspecto relevante foi mencionado pela Profa. Orquídea, ao relatar que a formação "Acontece à noite, na escola em que trabalhamos, temos as apresentações de slide, com os conteúdos ministrados e gincanas e atividades complementares." (Entrevista concedida em: 19/08/2024).

Esse cenário pode apresentar desafios adicionais, como o cansaço após um dia de trabalho e a necessidade de conciliar o tempo da formação com as responsabilidades pessoais e profissionais. Embora o uso de atividades complementares e gincanas possa ser uma tentativa de tornar a formação mais dinâmica, há uma crítica implícita na narrativa da Profa. Orquídea sobre a organização das formações, sugerindo que a prática se limita a uma abordagem muito formal, com pouco espaço para discussões mais amplas ou aprofundadas. Como afirma Nóvoa (2009, p. 30), para que a formação continuada resolva problemas práticos enfrentados pelos docentes, ela precisa "[...] mobilizar conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa."

As narrativas da Profas. inferem que as formações continuadas oferecidas pelo Programa Alfabetiza MT apresentam aspectos promissores, como a interação entre as participantes e o uso de atividades práticas, mas também desafios, especialmente no que diz

respeito ao “repasse de conteúdos” e ao pouco aprofundamento destes. Neste contexto, Imbernón (2010), defende a importância de uma formação continuada contextualizada e crítica, que promova o desenvolvimento docente de forma integral. Ao refletir sobre essas questões, pode-se abrir o caminho para discutir propostas de melhoria nas formações, alinhando-as mais diretamente às necessidades das professoras alfabetizadoras.

Como fundamentamos nas seções anteriores, a prática docente vai além da simples aplicação de teorias já condicionais, exigindo uma constante reelaboração do conhecimento à realidade da sala de aula. Conforme orienta Nóvoa (2009, p. 35), “[...] a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração”, é essencial para o exercício da profissão.

As contribuições das professoras revelam aspectos importantes mas também desafios significativos nas formações continuadas ofertadas pelo Programa Alfabetiza MT. Enquanto algumas professoras destacam momentos de interação, outras sentem que as formações carecem de aprofundamento teórico. Indicam ainda a necessidade de um processo de formação mais contextualizado, crítico e que dialogue diretamente com as realidades enfrentadas pelas professoras em sala de aula.

### 5.2.4 Temáticas abordadas nas formações continuadas do Programa Alfabetiza MT

O subitem descreve e apresenta as contribuições das professoras relacionadas a pergunta: Quais são os temas e conceitos trabalhados nas formações continuadas? As professoras entrevistadas expressaram diferentes percepções acerca dos temas trabalhados nas formações continuadas. Para organizar a análise, as falas foram agrupadas conforme a similaridade das ideias, preservando a integridade textual. Os agrupamentos identificados foram: temas relacionados aos alunos com dificuldades de aprendizagem e ao Plano Educacional Individualizado (PEI); o Material Didático Complementar (MDC) e seus conteúdos; e as críticas quanto à aplicabilidade do MDC na prática docente. Em cada grupo, foi mantida uma fala representativa, enquanto outras professoras com percepções similares foram indicadas, a fim de garantir diversidade sem repetição.

Duas professoras mencionaram temas relacionados à alunos com dificuldades de aprendizagem e à implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI). A Profa. Rosa destacou: “Orientações sobre o PEI, dos alunos especiais com dificuldades de aprendizagem.” (Entrevista concedida em: 26/07/2024). A Profa. Lírio reforçou esse tema em sua fala.

O Material Didático Complementar (MDC) foi destacado por outras professoras como sendo o tema central das formações, como afirmou a Profa. Jasmim: **“**Estrutura do MDC. Rotina do MDC. O currículo e a alfabetização. Taxonomia de Bloom. E algumas atividades práticas.” (Entrevista concedida em: 09/08/2024) Neste sentido, a Prof.ª Orquídea complementou detalhando a organização dos módulos do MDC, enquanto a Profa. Cravo mencionou aspectos de socialização e atividades em grupo.

Quanto às críticas à aplicabilidade do material na prática docente, a professora Margarida relatou que**:**

> Acredito que os temas tenham a ver com a formação, mas que necessita de melhor atenção quando se trata do material estruturado, pois existe uma grande cobrança para que esse material seja seguido com os alunos, mas nós professoras não estamos conseguindo aplicar o material, é muito difícil para a realidade dos nossos alunos. (Entrevista concedida em 09/08/2024).

Percepções semelhantes foram compartilhadas pela Profa. Tulipa, que destacou a falta de autonomia dos formadores e a dificuldade na aplicação prática.

A Profa. Margarida relatou a dificuldade em adaptar o MDC à realidade de suas turmas, um problema frequentemente observado nas formações continuadas, quando há uma desconexão entre o que é proposto pelos formadores e o contexto de aprendizagem. Como menciona Tardif (2014), a prática docente é fortemente influenciada pelas condições de trabalho e pelos recursos disponíveis. Quando a formação não considera esses fatores, sua força fica comprometida.

A crítica da Profa. Margarida sobre a aplicabilidade do material e a observação da Profa. Tulipa sobre a falta de autonomia dos formadores são exemplos claros de que o Programa, embora bem-intencionado, precisa ser ajustado para melhor atender às necessidades dos professores e, consequentemente, dos estudantes. Diante destas contribuições, nos reportamos a Mello (2018, p. 363), para quem:

> Os professores são pressionados a desenvolver trabalhos interessantes, envolventes para prender o educando no processo de escolarização, assegurar a sua certificação e baixar as taxas de pessoas sem escolarização apontadas pelos indicadores sociais, o que pode configurar o trabalho do educador em um assistencialismo pedagógico.

Essa desconexão entre teoria e prática, entre realidade e contexto escolar, reforça a ideia de que o Programa Alfabetiza MT, apesar de bem-intencionado, desconsidera as especificidades regionais e contextuais das escolas e dos alunos, o que pode dificultar a efetividade da formação continuada ofertada por ele, porque não convence os professores.

As professoras Girassol e Tulipa relataram as suas dificuldades na utilização do MDC, “Como trabalhar as dificuldades dos alunos em sala.” (Profa. Girassol, entrevista concedida em:

12/08/2024). Neste sentido, de acordo com Gauthier (1998, p. 331) "[...] o professor é um profissional que, equipado com diversos saberes, diante de uma situação complexa [...] precisa deliberar, julgar e tomar decisões sobre a ação a ser adotada, o gesto a ser feito ou a palavra a ser dita antes, durante e após o ato pedagógico." A afirmação destaca a importância de uma formação que prepare o docente para lidar com a imprevisibilidade e complexidade do cotidiano escolar, tornando-o mais apto a tomar decisões pedagógicas adequadas à realidade de seus alunos.

A Profa. Tulipa afirmou que os temas trabalhados na formação estão "[...] de acordo com o que os orientadores recebem em suas formações. Juntamente com os conteúdos do material trabalhados em sala." (Entrevista concedida em: 26/07/2024). Ela complementou que os temas são "transmitidos" pelos orientadores a partir de suas próprias formações.

O apontamento pode sugerir que há uma cadeia de transmissão de informações que pode não ser suficiente para atender às demandas específicas dos professores. Nessa linha de pensamento, Lima (2000, p. 95) enfatiza a importância de uma administração escolar dialógica, orientada para a discussão e a intersubjetividade, para a decisão democrática, comprometida com o ensino e com a aprendizagem dos estudantes. Ele destaca ainda que uma pedagogia da autonomia, enquanto pedagogia politizada, deve articular política educativa e educação política, devolvendo à escola o seu papel central na produção de políticas e decisões educacionais.

Assim, é possível perceber que quando a formação continuada se alinha a uma gestão escolar democrática e aberta ao diálogo, a escola se torna um lugar de autonomia e construção coletiva. Esse ambiente não apenas fortalece o papel do professor, mas também promove práticas pedagógicas mais humanizadas e conectadas com as reais necessidades de cada aluno.

### 5.2.5 Material Didático Complementar e a para a aprendizagem das crianças

O subitem, descreve e analisa as narrativas das professoras, com a seguinte questão: "Em sua compreensão, a formação continuada recebida pelo Programa Alfabetiza MT, contribuiu com a sua atuação docente enquanto professora alfabetizadora?" As respostas revelaram percepções distintas sobre a contribuição da formação na atuação como alfabetizadoras. As narrativas refletiram as experiências pessoais das docentes com o Programa e a sua repercussão nas aprendizagens.

A seleção das falas foi realizada com base na similaridade de sentidos, agrupando as professoras conforme a ênfase dada em suas respostas. Foram identificados três grupos principais: o primeiro destacou a utilidade e a adequação do MDC para a aprendizagem dos alunos; o segundo valorizou a formação continuada como espaço de reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas; e o terceiro apresentou percepções críticas ou ambíguas, apontando limitações no uso do MDC e na adequação da formação à realidade escolar. Para cada grupo, foi escolhida uma fala representativa, e as demais, com conteúdo semelhante, foram resumidas, preservando a diversidade das experiências docentes.

Sobre ênfase na utilidade e na adequação do MDC para a aprendizagem, algumas professoras destacaram a relevância do MDC apresentado pelo Programa Alfabetiza MT para a aprendizagem dos alunos, ressaltando que o material aborda as habilidades específicas de cada etapa de ensino e oferece suporte efetivo ao trabalho pedagógico: as professoras Rosa, Orquídea e tulipa compartilham do mesmo pensamento  ao afirmarem: “Sim, o material apresentado nos oferece um grande apoio para a aprendizagem das crianças, tendo em vista que [...] contém todas as habilidades adequadas para cada etapa.” (Profa. Lírio, Entrevista concedida em: 26/07/2024). “Sim, contribui bastante com a formação do Alfabetiza MT, facilita trabalhar o material e realizar atividades.” (Profa. Tulipa, Entrevista concedida em: 26/07/2024). Essas narrativas denotam uma percepção otimista em relação ao MDC, compreendido como um recurso útil e alinhado às necessidades de ensino nos anos iniciais.

Outra professora enfatizara a importância da formação continuada como momento de reflexão, troca de experiências e aprimoramento das estratégias pedagógicas: “Sim, e muito, os temas são ótimos, nos ajudam a refletir e buscar mais maneiras e estratégias de ensinar, para melhorar e facilitar a qualidade do ensino dos alunos.” (Profa. Jasmim, Entrevista concedida em: 09/08/2024). Essa narrativa reforça o papel da formação como um espaço formativo significativo, que ultrapassa a simples aplicação de conteúdos prontos, favorecendo práticas pedagógicas mais criativas e eficazes.

Algumas professoras  como Cravo, Girassol e Margarida demonstraram percepções mais críticas ou ambíguas em relação ao MDC e à formação continuada. Embora reconheçam certa contribuição, apontam limitações e dificuldades enfrentadas na prática: “Sim, contribui, mas falta maior empenho por parte do Programa, disponibilizar uma formação de horas não irá suprir a necessidade de aprendermos a utilizar todos os materiais que vêm para os alunos, sem contar que só aumentou o trabalho e não surtiu nenhum efeito.” (Profa. Margarida, Entrevista concedida em: 09/08/2024). Essas respostas apontam para desafios enfrentados na apropriação

do MDC e indicam possíveis desalinhamentos entre a proposta do Programa e a realidade escolar das docentes.

As narrativas das professoras indicam que o MDC pode contribuir com a atuação docente, especialmente quando bem alinhado às etapas de ensino. Contudo, também indicam limitações no que se refere à formação recebida para sua utilização efetiva, à adequação do material à realidade dos alunos e à sobrecarga de trabalho gerada. Embora algumas professoras reconheçam avanços, outras demonstram que o uso do MDC ainda enfrenta barreiras práticas, que demandam uma formação mais consistente, contextualizada e crítica.

Entretanto, as narrativas das professoras, de certa forma, indicaram que elas estão aceitando um planejamento estruturado, em detrimento a autonomia docente, considerada fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais crítica e participativa, como enfatiza Lima (2000, p. 94):

> [...], a autonomia da pedagogia (isto é, dos actores, da organização, dos poderes e das decisões) revela-se absolutamente essencial à prática da pedagogia da autonomia. Esta pedagogia da autonomia e da decisão constitui-se necessariamente como prática autonómica, actualizada por sujeitos pedagógicos democráticos e autónomos, em contextos de autonomia; de uma autonomia sempre relativa, em contextos não de independência mas de interdependências, como processo e construção social colectiva e não como simples artefacto ou aquisição definitiva e independente das acções dos actores socioeducativos.

Como vemos, as narrativas das professoras imprimiram que o MDC disponibilizado pelo Programa Alfabetiza MT tem contribuído para a atuação docente das professoras alfabetizadoras. Algumas professoras destacaram a adequação e a utilidade do material didático, contudo, outras apontaram desafios relacionados à dificuldade de utilização dos conteúdos do MDC, que nem sempre se ajustam ao nível de aprendizagem dos estudantes, bem como à realidade sociopolítica e econômica destes.

### 5.2.6 Desafios enfrentados pelas professoras nas formações continuadas do Programa Alfabetiza MT

Neste subitem, as professoras entrevistadas elencaram diversos desafios que enfrentaram para participarem das formações, o que levanta questões sobre a adequação do formato e as condições de participação oferecidas pelo Programa. Fizemos o seguinte questionamento: Quais são os principais desafios enfrentados para participar das formações continuadas ofertadas pelo Programa Alfabetiza MT?

As narrativas das professoras indicaram desafios que impactaram diretamente na participação e no aproveitamento das formações continuadas oferecidas pelo Programa Alfabetiza MT. Entre os principais, destacaram-se o cansaço devido ao horário noturno, a distância percorrida por algumas professoras para participar das formações, a dificuldade para utilizar o MDC nas turmas de alfabetização, acrescido da falta de suporte adequado durante os encontros. Assim, as narrativas apontaram para a necessidade de ajustes no formato e na estrutura das formações, a fim de melhor adequação à realidade e às necessidades dos docentes.

O horário das formações surge como um ponto de dificuldade para algumas professoras, especialmente devido ao cansaço acumulado ao longo do dia de trabalho. A formação continuada acontece no período noturno, o que interfere diretamente o bem-estar das professoras: “Um dos principais desafios é o cansaço, pois a formação é após o dia de trabalho no caso no período noturno.” (Profa. Lírio, entrevista concedida em: 26/07/204). De acordo com Libâneo e Pimenta (1999), a precariedade das condições de trabalho dos professores, incluindo baixos salários e falta de recursos e de condições de participação em formação continuada, prejudica a qualidade da formação e da atuação profissional.

A sobrecarga de trabalho, somada às implicações do MDC, do horário destinado as formações e do curto tempo reservado para estas, pode ter interferido na participação e no envolvimento das professoras nas formações continuada. Como afirma Mello (2018, p. 349):

> As limitações impostas ao educador por conta das normas, programações, prescrições e cronogramas, enfim das formas de organização ou da não organização, gera o não envolvimento deste profissional como uma tentativa de se proteger e evitar sofrimento, embora ele tenha ciência da sua importância.

A Profa. Cravo também destacou o "horário noturno," (Entrevista concedida em: 09/08/2024), das formações como um fator que pode comprometer os seus resultados. Nesse sentido, a preocupação com a qualidade do trabalho docente e as condições em que ele se desenvolve tornam-se centrais. Como argumenta Silveira (1995, p. 29):

> […] se a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente ligada às condições como salário, jornada de trabalho, equipamentos didáticos, entre outras, e se tais condições só podem ser asseguradas mediante pressão organizada dos professores através de seus sindicatos, então o engajamento sindical é uma necessidade que se impõe a todos os professores que se preocupam com a qualidade do ensino que ministram.

Embora afirme não ter desafios para participar dos encontros  a Profa. Orquídea, reconhece o cansaço:  “Nenhum, apesar do cansaço após um dia de trabalho, particularmente, gosto dos encontros.” (Entrevista concedida em:19/08/2024).

A distância entre o local de moradia também foi citada como desafio: “No meu caso, como moro no sítio, a 12 km da cidade, e a formação é à noite, é meio difícil, mas é somente uma vez no mês, então damos um jeito. Mas tudo o que é bom para o nosso aprendizado vale a pena todo o esforço.” (Profa. Jasmim, entrevista concedida em: 09/08/2024).

A Profa. Tulipa também menciona a distância como um desafio: “O desafio é a distância percorrida devido morar em outra cidade e precisar me locomover no período noturno.” (Entrevista concedida em: 26/07/2024). Segundo Contreras (2002) o conceito de profissionalidade se define em função do que requer o trabalho educativo. Trata-se de um outro modo de resistência, também gerado pelo compromisso e responsabilidade com o ofício, mas pautado pela autoconsciência e necessidade ética de dar sentido ao fazer. Contudo, a profissionalidade envolve não apenas a execução de tarefas, mas também a capacidade de tomar decisões, planejar e refletir sobre determinadas conjunturas, mantendo um compromisso ético e ideológico com a educação.

Outra dificuldade mencionada está relacionada à utilização do MDC. Alguns professores relatam que o conteúdo nem sempre corresponde ao nível dos alunos, o que torna desmotivador tentar implementar as atividades na sala de aula, como afirmou a Profa. Margarida “O desafio maior tem sido às atividades com os alunos. É desmotivador você tentar trabalhar com o livro e ele não estar no nível dos alunos. Eles não avançam nas páginas e existe prazo para terminar o material” (Entrevista concedida em: 09/08/2024). Como se pode observar, o estabelecimento de “prazos” para concluir cada uma das etapas do MDC, além de comprometer a autonomia do professor, interfere no processo de aprendizagem dos estudantes.

Além dos desafios relacionados ao horário, à distância e à inadequação do MDC, foi mencionado também a falta de suporte necessário durante as formações. “Pouco suporte para a formadora” (Profa. Girassol, entrevista concedida em:12/08/2024). A ausência do devido suporte, pode comprometer a qualidade da formação e o desempenho das professoras alfabetizadoras em sala de aula. Neste sentido, Imbernón (2010, p. 94) retrata que:

> A prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia. [...] O formador deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar.

Todavia, a Profa. Rosa afirmou que “No momento, nenhuma” (Entrevista concedida em: 26/07/2024), dificuldade se apresenta para ela. Porém, a maioria das professoras

destacaram desafios vivenciados, dentre estes, a falta de conexão entre o que é abordado nas formações e a realidade da escola e da sala de aula. As professoras ressaltaram que o tempo dedicado às formações nem sempre é suficiente, e o formato das capacitações, muitas vezes superficial, não permite uma exploração mais aprofundada dos temas trabalhados.

Em meio a esses desafios, surgem questionamentos sobre a formação continuada oferecido pelo Programa Alfabetiza MT. Estas, reforçam a importância de uma reflexão mais aprofundada sobre a estrutura e os objetivos das formações continuadas, a fim de propiciar uma maior proximidade com as necessidades reais das educadoras e suas turmas, e, assim, permitir que a formação continuada cumpra seu objetivo de fortalecer a prática pedagógica e melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, especialmente em um contexto tão delicado quanto o da alfabetização.

### 5.2.7 Pontos fortes da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT

Neste subitem, sistematizamos e analisamos as narrativas das professoras relacionadas a questão: Na sua visão, quais são os pontos fortes da formação adotada pelo Programa Alfabetiza MT? Durante as entrevistas, surgiram diferentes percepções sobre os pontos fortes e as limitações da formação. As professoras trouxeram reconhecimentos, mas também teceram críticas relacionadas ao Programa.

Para organizar a análise, as falas foram agrupadas com base na similaridade de ideias expressas pelas professoras, mantendo a integridade textual como a aplicabilidade da formação na prática pedagógica; foco no desenvolvimento da leitura, escrita e produção textual; críticas relacionadas à sobrecarga docente e à desconexão entre a formação e a realidade escolar. Em cada grupo, foi mantida apenas uma fala representativa, enquanto as demais professoras com ideias semelhantes foram mencionadas para preservar a diversidade de percepções sem redundância discursiva.

A primeira seleção reúne professoras que reconhecem a aplicabilidade dos conteúdos da formação na prática docente. A fala da Profa. Rosa resume essa perspectiva: “Capacitar o professor a adquirir conhecimento que será passado aos alunos em sala de aula.” (Entrevista concedida em: 26/07/2024). Essa opinião também foi compartilhada pelas professoras Orquídea e Tulipa, que enfatizaram o uso de estratégias variadas e a preocupação com o desenvolvimento das crianças.

Essa valorização da prática é coerente com a perspectiva de Rêgo (2010, p. 10), para quem a formação docente precisa articular teoria e prática de forma crítica, superando a mera instrumentalização técnica: “Não basta instrumentalizar o professor com procedimentos técnicos, para que a prática seja renovada. É necessária a reflexão crítica e contextualizada nas necessidades sociais e educacionais dos estudantes.”

Na segunda seleção, as falas destacam o foco da formação em leitura e escrita como um ponto positivo, especialmente no contexto da alfabetização. A Profa. Jasmim sintetizou essa ideia ao afirmar: “Leitura e escrita.” (Entrevista concedida em: 09/08/2024). As professoras Cravo e Orquídea também apontaram a produção de textos como componente importante da formação. Essa ênfase é coerente com os objetivos do ciclo de alfabetização, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos.

Como observam Libâneo e Pimenta (1999, p. 250),

> [...] as novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da pedagogia, ou seja, exigem uma reformulação das políticas e práticas de formação de educadores, com uma abordagem mais integrada, valorizando tanto a teoria quanto a prática, e reconhecendo a importância da pedagogia como um campo de conhecimento essencial para a educação.

Contudo, como observa Contreras (2002), o foco no desenvolvimento e no aprendizado da criança contribuiu para a limitação de uma visão profissional centrada exclusivamente na racionalidade técnica, que desconsidera as demais dimensões de uma aprendizagem mais humana e includente. Desta forma, a formação continuada pode-se reduzir “[...] a uma racionalidade mais dinâmica, sem chegar a captar e a conceder a importância devida aos aspectos relacionados com os sentimentos e desejos.” De acordo com Ortiz e Denardin (2023, p. 23), “Na busca incessante pela eficiência na obtenção de resultados nas provas, os professores demonstram dificuldade em escapar de um ensino transmissivo e mecânico.”

A formação continuada de professores muitas vezes se concentra em estratégias que visam melhorar a prática pedagógica por meio de cursos e palestras. No entanto, é importante refletir se esses formatos realmente atendem às necessidades dos educadores e às exigências do contexto escolar contemporâneo. Nesse sentido, Romanowski (2010, p. 289) destaca que:

> Sob a forma de cursos de curta duração e palestras, a ênfase dos conteúdos destes cursos é a organização do planejamento do ensino, dos materiais instrucionais e da avaliação. Os professores são treinados para elaborar objetivos instrucionais que permitam controlar a aprendizagem dos alunos, organizar mapas com percentuais de comportamentos afetados pelos alunos, bem como elaborar questões de testes de itens técnicos corretos.

Essa abordagem, técnica e estruturada, pode limitar a formação a aspectos meramente operacionais, deixando de lado a reflexão crítica e a discussão sobre as realidades vivenciadas pelos docentes em sala de aula, tão necessárias para encorajá-los a assumirem uma postura docente mais autônoma e libertadora.

A docência exige uma formação profissional específica que permita ao professor exercer sua função com profissionalismo. Conforme Veiga (2014, p. 332-333), "[...] à docência requer formação profissional para seu exercício: reconhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade."

A terceira seleção evidencia críticas contundentes ao Programa. A fala da Profa. Lírio ilustra essa insatisfação: “Não há nenhum ponto forte, a formação oferecida é repetitiva e desmotivadora, pois são muitas informações oferecidas em pouco tempo para que sejam aplicadas na prática.” (Entrevista concedida em: 26/07/2024). As professoras Margarida e Girassol também relataram dificuldades, mencionando a sobrecarga de trabalho, o foco excessivo nos resultados e a baixa qualidade do material didático. Para Nóvoa (2007, p. 2):

> Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional?

A crítica de Nóvoa (2007) nos leva a refletir sobre a urgência de repensar a formação, tornando-a mais relevante, envolvente e com tempo suficiente para que os conhecimentos adquiridos possam ser utilizados de forma prática.

Em síntese, compreendemos ao avaliar as narrativas das professoras que o Programa Alfabetiza MT apresenta uma visão multifacetada e complexa. Embora alguns docentes tenham reconhecido aspectos promissores, como o foco das formações no desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita dos estudantes, também expressaram insatisfações consideráveis. Os principais pontos de crítica estão ligados à sobrecarga de trabalho e de informações, à inadequação do MDC e à falta de suporte para colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas formações.

Por outro lado, a preocupação com o desempenho dos alunos e a utilização de diferentes metodologias foram apontadas como pontos fortes por algumas professoras. Contudo, é importante ressaltar que essas percepções são frequentemente acompanhadas de ressalvas,

especialmente no que se refere às condições de trabalho das professoras e à pressão imposta pelas exigências do Programa.

Essa diversidade de opiniões reflete uma realidade complexa, na qual o sucesso de uma formação continuada não depende apenas da qualidade do conteúdo, mas também da sua adequação prática às realidades locais e do suporte oferecido, tanto aos alunos, quanto aos docentes. Assim, o Programa Alfabetiza MT, embora apresente algum reconhecimento, precisa ser reajustado para atender às necessidades reais das professoras e dos alunos, garantindo que os desafios apontados sejam especificamente enfrentados.

### 5.2.8 Para além do conteúdo: as necessidades dos professores em formação

As professoras entrevistadas que participaram das formações trazem consigo experiências e percepções que vão além do conteúdo curricular. Diante desta compreensão, outra questão respondida foi: Quais são as principais demandas ou necessidades das professoras que você identifica durante a formação continuada? As respostas a essa pergunta abrem espaço para um entendimento sobre as falhas e os acertos do Programa.

Para organizar a análise, as falas foram agrupadas com base na similaridade de ideias expressas pelas professoras, mantendo a integridade textual. As seleções identificadas foram: necessidade de formações mais práticas e contextualizadas; críticas à inadequação do material didático; e ausência de preparo das formadoras e de apoio pedagógico. Em cada grupo, foi mantida uma fala representativa, enquanto as demais professoras com ideias semelhantes foram mencionadas, a fim de preservar a diversidade de percepções sem redundância discursiva.

Neste sentido, Delfini e Alexandria (2024, p. 6) apontam que os “[...] pacotes prontos desconsideram a experiência e o saber acumulado dos docentes, tratando-os como simples receptores de instruções, o que pode levar a uma prática educativa mecânica e desprovida de reflexão crítica”. Essas dificuldades não são apenas sobre a qualidade do material em si, mas também sobre a maneira como ele se relaciona com as condições de aprendizagem dos alunos.

Diante deste quadro, Ortiz e Denardin (2023, p. 23) observam que:

> Considera-se que os mecanismos de controle são sutis na medida em que, além da suposta facilitação, a organização vem acompanhada de um discurso de flexibilização e persuasão que leva muitos professores a não reconhecerem a importância da perda de controle sofrida. Os 'colaboradores' entendem que seu trabalho está limitado, mas essa limitação parece justificável para o bom exercício de sua função. Pequenos espaços de flexibilidade e liberdade são supervalorizados para camuflar o controle e amenizar a resistência, mas o ritmo de trabalho e todos os fundamentos e valores educacionais propostos pelas empresas continuam soberanos.

A análise destaca a complexidade dos mecanismos de controle impostos pelas empresas de fabricação de formações e de materiais didáticos impostos como facilitadores e flexibilitadores da aprendizagem. Além disso, a fala da Profa. Cravo destaca a necessidade de um acompanhamento com suporte pedagógico. Isso inclui não apenas treinamento para os educadores, mas também estratégias que ajudem os alunos a entenderem melhor o que está sendo ensinado. Essa percepção também foi compartilhada pelas professoras Tulipa, Cravo e Orquídea, que destacaram a necessidade de abordagens mais práticas, voltadas para a realidade da sala de aula.

A Profa. Margarida afirmou que necessita de:

> Mais prática, mais formações, uma vez ao mês é pouco, e a maior parte do tempo só ouvimos as angústias das colegas que não estão conseguindo avançar no material didático. É um martírio, pensar que nos reunimos para ler slides, eu entro na formação e saio do mesmo jeito e ainda mais preocupada com os prazos e planejamentos que tenho que elaborar para cumprir metas, sem contar que sou contratada por 20 horas e não tenho hora atividade, como a grande parte das professoras.” (Entrevista concedida em: 09/08/2024).

Essa percepção também foi compartilhada pelas professoras Tulipa, Cravo e Orquídea, que destacaram a necessidade de abordagens mais práticas, voltadas para a realidade da sala de aula. As referidas afirmações podem retratarem que as formações não acompanham o ritmo e os desafios constantes que os docentes enfrentam em sua prática, gerando uma lacuna entre o conteúdo oferecido e as demandas imediatas da educação. Diante disso, Imbernón (2010, p. 65) ressalta que:

> [...] uma metodologia de formação deveria estar fundamentada nos seguintes princípios: propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa; estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; a partir das práticas dos professores; criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho em conjunto; superar as resistências ao trabalho colaborativo e reconhecer as diversas culturas da instituição.

Diante deste panorama, Romanowski (2010, p. 297) afirma que “[...] essa crescente ampliação de atividades fragmenta o trabalho e não contribui para a identidade do professor com as instituições em que atua”. Além disso, ela critica a abordagem atual das formações, que ela vê como limitada à escuta das preocupações dos colegas, sem soluções práticas ou estratégias eficazes para lidar com os problemas concretos enfrentados nas escolas.

Ao se referir as necessidades formativas, a Profa. Girassol afirmou que:

> Essas formações, no meu ponto de vista, seria para confeccionar materiais lúdicos para trabalhar as dificuldades dos alunos em sala e não ficar 2 horas e meia só lendo uns textos sem graças e sem fim. Na minha opinião, os profissionais que elaboraram esse livro 'Alfabetiza’ nunca entraram numa sala de aula, não conhece a realidade vivida por nós professores, o material em si, os livros não alfabetizam ninguém. (Entrevista concedida em: 12/08/2024).

Essa crítica também foi compartilhada pelas professoras Orquídea e Cravo, que apontaram que os livros do programa são inadequados e distantes da realidade escolar. Uma das sugestões é criar espaços de diálogo e troca de experiências, onde os professores possam compartilhar desafios e soluções encontradas em suas salas de aulas. Além disso, é essencial que as instituições escolares sejam mais abertas a reconsiderações, fornecendo os recursos financeiros, materiais e temporais necessários para sua implementação. Como destacar Tardif e Lessard (2005, p. 27):

> [...] muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia e costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para levá-las adiante. Enfim, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, consequentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam.

Tardif e Lessard (2005) reforçam a necessidade urgente de reformular a formação continuada ofertada aos professores, a fim de superar as barreiras que perpetuam a manutenção de práticas pedagógicas obsoletas. Para que a formação seja significativa, é fundamental que os educadores tenham acesso a recursos adequados e a um ambiente que favoreça a troca de ideias e a construção coletiva de conhecimento.

Essa observação reflete as implicações da adoção de sistemas apostilados e a crescente pressão sobre os docentes para entregar resultados imediatos e quantificáveis. A ausência de uma abordagem prática e contextualizada no MDC reflete uma desconexão entre a teoria proposta e a realidade vivida no cotidiano escolar. Como destacou a Profa. Girassol, o MDC, longe de ser um aporte adequado para a alfabetização, pouco contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

A fala da Profa. Cravo já mencionada, também sintetiza essa preocupação, expressando a necessidade de apoio pedagógico efetivo. Esse ponto foi reiterado por Margarida, Tulipa e Orquídea, que sentem falta de estratégias e acompanhamento contínuo que deem conta dos desafios reais da docência.

Isso implica em criar oportunidades para que os professores se envolvam em projetos colaborativos, que promovam a colegialidade e o compartilhamento de experiências. Além

disso, as instituições escolares devem ser reestruturadas para permitir que os docentes tenham voz ativa nas decisões que impactam suas práticas, contribuindo para um processo de profissionalização que valoriza suas competências e expertises.

Neste sentido, Ortiz e Denardin (2023, p. 22) apontam que:

> Alguns elementos, como a apresentação dos conteúdos, o banco de exercícios e os recursos digitais, ajudam a convencer os professores sobre os benefícios de se trabalhar com o sistema, legitimando a interferência da empresa. Para a maioria dos professores, esses elementos facilitam seu trabalho e o andamento das aulas, mas não percebem que essa necessidade de acelerar o processo educacional, de forma a torná-lo cada vez mais eficiente, existe justamente por estarem sendo convencidos da necessidade de educar para alcançar resultados mensuráveis.

Essa observação reflete as implicações da adoção de sistemas apostilados e a crescente pressão sobre os docentes para entregar resultados imediatos e quantificáveis. A ausência de uma abordagem prática e contextualizada no MDC, reflete uma desconexão entre a teoria proposta e a realidade vívida no cotidiano escolar. Como destacou a Profa. Girassol, o MDC, longe de ser um aporte adequado para a alfabetização, pouco contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, uma vez que não leva em consideração as especificidades das turmas e os diferentes ritmos de aprendizagem.

Ao destacar a importância de espaços para produzirem materiais lúdicos como recurso pedagógico, a Profa. Girassol defende uma abordagem metodológica que ultrapasse o ensino puramente teórico. Contudo, de acordo com Ortiz e Denardin (2023, p. 23), ao se referirem a formação continuada “No que tange à categoria de planejamento e direcionamento, constatou-se que as empresas possuem um controle significativo sobre os conteúdos e sobre a sequência em que eles devem ser trabalhados.”

A crítica da Profa. Girassol se estende ao material didático utilizado no Programa Alfabetiza-MT, que ela considera distante da realidade das escolas e das necessidades dos alunos. Para ela, os profissionais responsáveis pela elaboração do livro didático não têm uma compreensão real dos desafios enfrentados em sala de aula. A professora Orquídea acrescenta: “A dificuldade de as crianças compreenderem o que se quer dizer no livro do 'Alfabetiza'. Acho que o livro tem sido complexo para o entendimento das crianças.” (Entrevista concedida em: 19/08/2024).

A questão vai além de uma simples revisão de conteúdo. Trata-se de criar materiais que se alinhem às realidades das salas de aula, favoreçam a construção do conhecimento de forma gradual e acessível, e proporcionem um aprendizado significativo.

Portanto, ao analisar as falas das professoras, observa-se uma divisão de opiniões em relação ao Programa Alfabetiza MT, especialmente no que se refere à formação continuada e ao MDC. Algumas professoras valorizam a formação continuada, destacando a importância das oportunidades oferecidas para o seu desenvolvimento profissional, enquanto outras sentem que estas precisam ser mais práticas, com foco em estratégias que atendam de fato às necessidades da sala de aula.

### 5.2.9 Professores como protagonistas: ideias para fortalecer a formação do Alfabetiza-MT

Ao questionar a qualidade e a adequação das formações, as docentes destacaram tanto os aspectos relevantes quanto as limitações que, se revisadas e ajustadas, poderiam melhorar os resultados do Programa. Neste sentido, perguntamos as professoras: Que sugestões você teria para melhorar a qualidade da formação continuada oferecida pelo programa Alfabetiza-MT? As respostas variadas, trouxeram questões que vão desde a necessidade de uma maior prática pedagógica nas formações até a adequação do material didático às realidades das salas de aula.

Para organizar a análise, as falas foram agrupadas com base na similaridade de ideias expressas pelas professoras, mantendo a integridade textual das falas representativas. Foram identificadas três categorias principais: necessidade de formações mais práticas e lúdicas; adequação do material e temas à realidade escolar; e melhorias na organização e condução das formações. Em cada grupo, foi mantida uma fala representativa, enquanto as demais professoras com ideias semelhantes foram mencionadas, a fim de preservar a diversidade de percepções sem redundância discursiva.

Em se tratando de relevância do conteúdo e adequação à realidade a Profa. Rosa sugeriu que os temas abordados nas formações fossem mais conectados ao MDC adotado, propondo que o foco fosse em conteúdos mais relevantes e aplicáveis. Ela destaca a importância de: “Trabalhar com temas relevantes ao MDC.” (Entrevista concedida em:26/07/2024), para permitir que o conteúdo da formação seja conectado com as necessidades do trabalho docente.

Com ideias semelhantes, a Profa. Lírio destacou a importância de que a formação considere a realidade dos alunos, criticando a complexidade do material didático, e apontando a necessidade de menor pressão durante os encontros. A Profa. Orquídea também sugeriu a redução da carga teórica em favor de mais atividades práticas com as professoras durante as formações.

Nesse contexto, é fundamental que a formação de professores seja não apenas uma atividade planejada externamente, mas que ela esteja profundamente enraizada no cotidiano de quem vive o ambiente escolar. Isso significa que os professores precisam ser reconhecidos como protagonistas e não meros receptores de conhecimentos impostos. Ao transformar os docentes em protagonistas do processo formativo, a formação pode tornar-se mais significativa, conectada com a realidade que eles enfrentam no dia a dia.

> Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (Nóvoa, 2009, p. 37-38).

As sugestões da profa. Jasmim e Cravo concentram-se na importância de uma abordagem mais prática e lúdica durante as formações. "As aulas teóricas são ótimas, mas falta aulas práticas para facilitar e desenvolver nosso aprendizado. Nos cobram muito lúdico, mas não o oferecem. Esse momento junto seria ideal para confeccionarmos e depois compartilharmos com as turmas." (Profa. Jasmim, entrevista concedida em: 09/08/2024).

Com propostas convergentes, as professoras Cravo e Orquídea também reivindicaram formações com mais atividades práticas, menos teoria e maior frequência. Ambas criticaram a distância entre o discurso formativo e as ferramentas realmente oferecidas para o dia a dia docente.

Nesse sentido, é importante destacar como a formação de professores muitas vezes se torna refém de tendências discursivas que pouco agregam à prática pedagógica. As discussões teóricas, ainda que relevantes, acabam por repetir conceitos e propostas sem oferecer soluções efetivas para os desafios cotidianos enfrentados pelos professores. Conforme pontua Nóvoa (2009, p. 27):

> O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

A Profa. Margarida trouxe à tona uma questão organizacional ao sugerir que:

> Que essas formações fossem realizadas em dia não letivos para não sobrecarregar nós professoras, e que as formadoras fossem pessoas formadoras mesmo, de fora na nossa escola, trazendo novas realidades e resultados satisfatórios, e que não fosse colega de trabalho, pois dá a entender só pegam essas formações para aumentar o salário. Ficando uma formação de "troca de quem sofre mais" ou de "quem tem mais dificuldade em trabalhar em cima do programa se omita para não passar vergonha." (Entrevista concedida em: 09/08/2024).

Na mesma direção, a Profa. Tulipa e a Profa. Girassol não apresentaram sugestões diretas. O silêncio, interpretado como sinal de frustração ou desconexão com o Programa, também sugere que a organização das formações pode não estar atendendo às expectativas nem incentivando o engajamento docente.

Uma forma de evidenciar as dificuldades enfrentadas pelas professoras em sua prática diária é reconhecer a importância de formações que realmente tragam melhorias. Nesse contexto, Serrão (2002, p.153/154), pontua que:

> O professor depara-se cotidianamente com problemas oriundos de sua prática que requer soluções para a continuidade do trabalho. O professor utiliza então os saberes que tem acumulado para solucionar tais problemas; desta forma, na tentativa de resolver esses problemas, ele produz conhecimento, conhecimento que é produto da sua experiência. A teoria assume um papel de mediação entre a prática passada e uma prática presente, visando a transformação desta última uma vez que por sua inadequação à situação atual, ela se torna causa de outros problemas; nesse ir e vir e aprendizado constante o professor torna-se um pesquisador.

As Profa. Girassol e Tulipa não apresentaram sugestões. O silêncio, de alguma forma, é interpretado. Ele pode ser reflexo de uma frustração com o processo formativo ou uma sensação de desconexão com o Programa. Isso não significa que ela não tenha críticas ou sugestões, mas pode indicar uma falta de motivação para verbalizá-las.

As sugestões apontam para uma formação continuada que seja mais relevante, prática em consideração às necessidades do cotidiano escolar. Como observam Delfini e Alexandria (2024, p. 7), “[...] ao participar de programas de Formação Continuada, o professor adquire novos conhecimentos sobre metodologias ativas, práticas inclusivas, recursos didáticos inovadores e técnicas para lidar com a diversidade presente em sala de aula”.

A questão da sobrecarga de conteúdo, a desconexão do material didático com as realidades dos alunos e a falta de atividades práticas foram os pontos mais frequentemente criticados. Para as professoras, o sucesso do Programa depende da adequação do conteúdo às realidades locais, da redução da pressão e cobrança durante as formações e do aumento da quantidade de atividades lúdicas e práticas. Essas sugestões, se implementadas, poderiam gerar um ambiente de aprendizagem motivador, para as professoras e, consequentemente, para os alunos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada tem sido promovida como um instrumento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente nos programas voltados para a

alfabetização. O Programa Alfabetiza MT, última política de formação continuada implementada no estado de Mato Grosso nos últimos 20 anos, constitui um exemplo dessa iniciativa. Assim, esta pesquisa foi desenvolvida para responder às seguintes questões centrais: Como os professores que participam desse Programa realizam a formação continuada ofertada? Essa formação atende às especificidades do processo de alfabetização a fim de sustentar a prática dos professores?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza MT aos professores alfabetizadores da rede pública de Curvelândia/MT, com o intuito de verificar se os desdobramentos dessa formação têm efetivamente contribuído para a qualificação acadêmica e profissional desses professores. A partir dos resultados obtidos, ficou evidente que, embora o Programa tenha promovido algumas melhorias, ele ainda apresenta lacunas significativas que precisam ser abordadas para que a formação tenha um impacto real na prática pedagógica dos educadores, principalmente no que diz respeito à adaptação das metodologias e materiais didáticos às realidades locais e às necessidades dos alunos.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que foi investigar as diretrizes pedagógicas do Programa Alfabetiza MT e sua relação com o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras, observou-se que, apesar de o Programa apresentar diretrizes pedagógicas bem estruturadas, houve uma lacuna significativa na implementação prática dessas diretrizes no contexto escolar. A formação oferecida nem sempre atendeu as expectativas e as necessidades formativas das alfabetizadoras. A dificuldade em conectar teoria e prática, na compreensão das alfabetizadoras, gerou um descompasso entre o conteúdo apresentado e os enfrentamentos das professoras em suas salas de aula.

A pesquisa mostrou que o material didático e as metodologias apresentadas nas formações não foram suficientemente aplicáveis, dificultando a implementação das estratégias alfabetizadoras propostas nas turmas de alfabetização. A formação continuada, portanto, mostrou-se limitada ao não considerar as especificidades das turmas, o que comprometeu a efetividade da aplicação dos conhecimentos adquiridos. As dificuldades em adequar os conteúdos às realidades cognitivas dos estudantes, acrescida da ausência de um acompanhamento contínuo, tornaram a implementação das ações do programa um grande desafio para as professoras.

Ao abordar o segundo objetivo específico, que visava identificar os principais conteúdos envolvidos na formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza MT, ficou claro que a formação abordou principalmente conteúdos teóricos relacionados ao processo de alfabetização, mas com pouca ênfase em práticas pedagógicas que pudessem ser facilmente adequadas e ajustadas às realidades das salas de aula. As professoras relataram que, embora os temas tratados fossem relevantes, a falta de contextualização para as diferentes realidades da escola e alunos dificultava a aplicação efetiva dos conhecimentos adquiridos. As estratégias de ensino e os recursos pedagógicos oferecidos, muitas vezes, não correspondiam às necessidades práticas que as professoras enfrentavam em seu cotidiano.

Essa desconexão entre teoria e prática é um dos pontos centrais que comprometeram a qualidade da formação. O programa, embora fosse fundamentado em teorias importantes sobre alfabetização, não proporcionou uma preparação adequada para que as professoras adotassem as novas abordagens e metodologias no dia a dia das salas de aulas. A formação, portanto, mostrou-se insuficiente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências práticas que se alinhassem às necessidades de aprendizagem das turmas de alfabetização.

O terceiro objetivo específico da pesquisa, que buscou destacar as expectativas e os principais desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras para participarem da formação continuada, denotou um cenário desafiador. As professoras enfrentaram dificuldades relacionadas à sobrecarga de trabalho. Outro aspecto identificado foi a falta de tempo adequado e suficiente para que as professoras assimilem e implementem as metodologias sugeridas nas formações. A ausência de atividades práticas e a desconexão do material didático com as realidades das turmas de alfabetização foram problemas recorrentes referenciados pelas participantes. Esses fatores tornaram o processo de aprendizagem ainda mais desafiador, pois as professoras se viram incapazes de traduzir os conceitos aprendidos em práticas que atendessem às necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a formação continuada demanda uma abordagem mais equilibrada, que contemple tanto o conteúdo teórico, quanto as práticas pedagógicas. Além disso, a pesquisa destacou a necessidade de apoio e acompanhamento por parte dos gestores e formadores, para encorajar as professoras a utilizarem os novos conhecimentos às suas realidades.

As professoras apontaram a falta de tempo e a carência de apoio pós-formação como desafios significativos. Para que as professoras possam utilizar os novos conhecimentos às suas realidades, é essencial que recebam suporte constante, tanto durante, quanto após as formações.

Finalmente, o quarto objetivo, que buscou analisar a relação entre a formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza MT e a satisfação das professoras em relação ao seu desenvolvimento profissional, apontou para um cenário ambíguo, permeado por satisfação e também insatisfação. As entrevistas indicaram que, embora as professoras reconhecessem a importância da formação, a obrigatoriedade de participação nas formações, acrescidas das poucas condições de participação dada as alfabetizadoras e a falta de articulação entre os conceitos teóricos e as atividades práticas voltadas para as realidades das salas de aulas, contribuíram para a pouca efetividade da formação.

A insatisfação foi alimentada pela falta de um acompanhamento contínuo e pela inadequação das estratégias pedagógicas sugeridas, que nem sempre atendiam às especificidades de cada turma. As sugestões apresentadas pelas professoras destacaram a importância de formações mais práticas, com foco em atividades que fossem utilizadas nas salas de aula. Além disso, sugeriram que o tempo dedicado à formação fosse mais flexível. Outro ponto importante foi a necessidade de materiais didáticos contextualizados, alinhado com a realidade dos alunos e com as necessidades específicas de cada turma.

As análises das informações geradas, evidenciaram que a formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza MT, apresenta situações que comprometem seus objetivos. Isso porque, há na formação continuada um descompasso em relação a aprendizagem dos alfabetizandos e as necessidades formativas das educadoras implicadas na política do Programa Alfabetiza MT. Desta forma, a formação continuada pode até cooperar com a intenção do Programa em melhorar os indicadores avaliativos dos alfabetizandos, contudo, estes indicadores podem não se traduzirem na apropriação da aprendizagem destes.

A valorização das professoras como protagonistas de sua própria formação é uma questão que também se destacou. Para que as formações atendam de fato às necessidades das professoras, é fundamental que elas sejam protagonistas no processo de construção do conteúdo e das metodologias de ensino. Isso não só aumenta o engajamento das participantes, mas também pode assegurar que o conteúdo abordado seja voltado para à realidade do contexto de aprendizagem dos alfabetizandos. A formação continuada precisa valorizar a reflexão e o protagonismo das professoras, valorizando suas experiências e considerando os seus desafios.

Em relação à motivação das professoras, as entrevistas indicaram que, quando as formações oferecem oportunidades de reflexão crítica e práticas de ensino que podem ser vivenciadas diretamente na sala de aula, elas se tornam mais engajantes. A inserção de atividades lúdicas, adequadas ao processo de alfabetização, também foi um ponto destacado

pelas professoras, que enfatizaram a importância destas, para melhorar o aprendizado dos alunos.

Portanto, as considerações finais deste estudo reforçam a necessidade de uma reformulação na formação continuada oferecidas pelo Programa Alfabetiza MT. A formação precisa superar o repasse de conteúdo e incorporar uma abordagem mais prática, contextualizada e próxima da realidade das professoras e, principalmente, dos alunos. Para que o Programa reverbere na qualidade social da educação, é necessário que se leve em consideração as experiências das docentes, suas dificuldades diárias e suas sugestões, criando um ambiente formativo que seja mais colaborativo e democrático.

Os resultados anunciam e denunciam um cenário complexo, no qual, apesar de avanços, ainda há desafios que comprometem a política analisada. Para que uma formação continuada atenda aos imperativos a que se propõe, é necessário leve em consideração as sugestões das professoras, como, por exemplo, a de adequação às realidades locais. A formação deve ser um espaço de troca de saberes teóricos e práticos, capaz de oferecer possibilidades de superação das dificuldades enfrentadas pelas educadoras no dia a dia escolar.

Isso implica na necessidade de ouvir as vozes das professoras, considerar suas experiências e desafios diários. A formação continuada deve ser um processo dinâmico, em atenção às demandas do contexto escolar e que fomente a autonomia profissional das educadoras. Desta forma, será possível criar um ambiente educacional que favoreça não apenas a qualificação das professoras, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, refletindo em uma educação de qualidade e equidade. Com essas mudanças, o Programa Alfabetiza MT, poderá ir além de apenas atingir a meta a qual se propôs.

Enquanto pesquisadoras engajadas na temática, reconhecemos que é necessário ressignificar e ou repensar a formação continuada promovida pelo Programa Alfabetiza MT. Apesar de representar um avanço importante no âmbito das políticas públicas educacionais, essa formação ainda apresenta fragilidades que comprometem sua efetividade no cotidiano escolar. Observa-se a ausência de uma escuta ativa das professoras, bem como a necessidade de maior aproximação com a realidade das salas de aula e de um equilíbrio mais consistente entre os aspectos teóricos e práticos da formação. Para que esse processo formativo se torne, de fato, transformador, é imprescindível que sejam considerados os contextos locais e garantido um suporte contínuo às educadoras. Repensar essas dimensões é fundamental para que a formação continuada cumpra com o seu objetivo maior de qualificar as práticas pedagógicas e contribuir significativamente para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Espera-se que as informações geradas com a pesquisa, contribuam para instigar novas investigações, subsidiar reflexões críticas e ampliar o debate acadêmico e profissional acerca da formação continuada de professores, compreendida não apenas como um conjunto de ações pontuais, mas como um processo formativo continuado e complexo, dialógico e em permanente reconstrução. Por sua natureza inacabada, a formação docente demanda revisitas constantes, ressignificações e a incorporação de vozes diversas, especialmente das professoras alfabetizadoras que atuam diretamente nos contextos escolares. Assim, esta pesquisa não pretende encerrar a discussão, mas somar-se a um movimento contínuo de construção coletiva do conhecimento sobre os caminhos possíveis para a qualificação da prática docente.

## 7. REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores:** uma análise crítica do Programa Pró-Letramento. Ponta Grossa, 2009. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html. Acesso em 08 de agosto de 2024.

AUGUSTO, Maria Helena. **A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação?** Cadernos Cedes, Campinas, v.35, n. 97, p. 535-552, set.-dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/NnmkwpBBNS3JdpvZVVVT9Yh/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo, Parábola, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https ://www .planalto .gov. .br /ccivil_03 /_ato2015 -2018 /2016 /decreto /d8752 .htm . Acesso em: 30 out. 2024.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. P. 51-68.

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

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002. (Título original: La autonomia del profesorado). ISBN 85-249-0870-X. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013. Acesso em: 19 fev. 2025.

DELFINI, A. C.; ALEXANDRIA, T. M. C. de. **Desafios da formação continuada de professores na educação infantil brasileira**. International Journal of Professional Business

Review, Miami, v. 9, n. 12, p. 01-20, e05149, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.26668/businessreview/2024.v9i12.5149. Acesso em: 16 dez. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DUARTE, Rosália**. Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEVÃO, Carlos. **Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação**. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/tF4p5GjczvzrcpJ8vsfnYQS/?lang=pt. Acesso em: 20 de out de 2024.

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, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Org. Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. Edição integral. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13º ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1987. 79 p. (Coleção Educação e Comunicação, 1). Prefácio de Moacir Gadotti; Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Editora Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho:** bases para debater a educação profissional emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 123, p. 1375-1395, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57–70, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 de janeiro de 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. v. 13, p. 57-70, n. 37, jan./abr, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo. Editora Atlas SA, 2002.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. Trad. de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade**. Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo, Atlas, 2017.

LAWN, Martin. **Os professores e a fabricação de identidades**. Currículo sem Fronteiras , v. 2, pág. 117-130, jul./dez. 2001. ISSN 1645-1384. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255620502_Os_Professores_e_a_Fabricacao_de_Identidades. Acesso em: 30 abr. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **O projeto de educação Nacional: a desatenção aos critérios de qualidade das aprendizagens escolares**. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 1.ed. São Paulo: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar , Curitiba, n. 17, pág. 153-176, 2001. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br / j / er /a /xrmzBX7LVJRY5pPjFxXQgnS / ? format =pdf &lang =pt . Acesso em: 30 nov. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (ColeçãSoareso Docência em Formação: Saberes Pedagógicos; coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013. Acesso em: 19 fev. 2025.

LIMA, Judite Barreira de Macedo Ferreira. **Alfabetiza MT: avaliações diagnósticas, formativas e somativas em fluência leitora**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cáceres, 2024.

LIMA, L. **Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.065, de 10 de agosto de 2021a**. Regulamenta a Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021, que institui o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso, 2021. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br. Acesso em: 10 abr. 2024.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.293, de 15 de fevereiro de 2022a**. Regulamenta a Lei nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022, que institui as Diretorias Regionais de Educação (DREs) no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) e dá outras providências. Leis Estaduais. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1293-2022-mato-grosso-regulamenta-a-lei-n-11668-de-11-de-janeiro-de-2022-que -institui-as-diretorias-regionais-de-educacao-dres-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-de-mato-grosso-seduc-e-da-outras-provi . Acesso em: 24 maio 2024.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.395, de 16 de junho de 2008**. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Leis Estaduais. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1395-2008-mato-grosso-dispoe-sobre-a-regulamentacao-da-lei-n%C2%BA-8405-de-27 -de-dezembro-de-2005-que-trata-da-estrutura-administrativa-e-pedagogica-dos-centros-de-formacao-e-atualizacao-dos-profissionais-da-edu . Acesso em: 24 maio 2024.

MATO GROSSO. **Decreto nº 823, de 15 de fevereiro de 2021b**. Dispõe sobre a criação e estruturação das Regionais de Educação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação. Governo do Estado Mato Grosso, 2021. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-823-2021-mato-grosso-dispoe-sobre-a-criacao-e-estruturacao-das-regionais-de-educacao-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-seduc-e-o-processo-de-transicao-administrativa-e-da-outras-providencias. Acesso em: 19 abr. 2024.

MATO GROSSO. **Lei Complementar Nº 50, de 1º de outubro de 1998**. Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. A Assembléia Legislativa Do Estado De Mato Grosso. 1998. Disponível em: https://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/0/178e4c93dbd56778042567c1006edf6b?OpenDocument. Acesso em: 10 maio 2024.

MATO GROSSO**. Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021c.** Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, ed. extra, Cuiabá, 14 jun. 2021. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11422-2021-mato-grosso-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-pee-e-da-outras-providencias. Acesso em: 18 de ago. de 2024.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021d**. Institui o Programa Alfabetiza MT. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Edição nº28.052, 29/07/2021, p. 2-3. Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso, 2021. Disponível em:< https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza/institucionalizacao> Acesso em: 15 abr. 2024.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022b**. Institui as Diretorias Regionais de Educação - DREs no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 11 de janeiro de 2022. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/16652/#e:16652/#m:1311108. Acesso em: 20 abr. 2024.

MATO GROSSO. **Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPROs/MT) e dá outras exceções. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-8405-2005-mato-grosso-dispoe-sobre-a-estrutura-administrativa-e-pedagogica-dos-centros-de-formacao -e-atualizacao-dos-profissionais-da-educacao-básica-do-estado-de-mato-grosso-cefapros-mt-e-da-outras-provid . Acesso em: 24 maio 2024.

MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso.** 2006. Disponível em: https://www5.sefaz.mt.gov.br/-/mato-grosso-cria-o-plano-estadual-de-educacao. A em: 18 de ago. de 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Orientativo: Programa Alfabetiza MT**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2022c. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/19221647/Orientativo+Alfabetiza+MT+2022.pdf/b9724838-7364-3699-6a12-2c0c7119c640 Acesso em: 16 de abril de 2024.

MATO GROSSO. **SEDUC, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.** Alfabetiza MT. Mato Grosso, 2022d. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza. Acesso em: Acesso em: 20 abr. 2024.

MATO GROSSO. **SEDUC, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.** Criação de material didático e metodologias. Mato Grosso, 2022e. Disponível em; https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza/criacao-de-material-didatico-e-metodologias. Acesso em: 20 de abr. de 2024.

MATO GROSSO. **SEDUC, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.** PERGUNTAS FREQUENTES: processo de atribuição de aulas e cargos para 2025 e registro de férias coletivas (2024/2025) no encerramento do ano letivo. 2024. Mato Grosso, 2024.Imagem disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/PERGUNTAS+FREQUENTES.pdf/e02f67cd-9a5a-0192-e8e4-6f46c70b6b21?t=1729111820161. Acesso em:22 de out. de 2024.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Alfabetização e avaliações em Mato Grosso:** Direitos de aprendizagem e níveis de proficiência em conflitos. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de**. Reflexões de uma experiência enquanto formadora regional no contexto do Pnaic em Mato Grosso**. RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1229-1244, jul./set., 2019.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Uma política educacional para jovens e adultos em Mato Grosso**: Adaptabilidade e conformação social. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de; SILVA, Albina Pereira de Pinho; TABORDA, Cleuza Regina Balan**. Expectativa e aceitabilidade da formação continuada ofertada aos professores de Mato Grosso no âmbito dos CEFAPROS**. Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 31, n. 1, p. 261-284, jan./jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, p.9-29, 2009.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores.** ***In*** **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo, SNPRO-SP, 2007

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: EDUCA, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2009.

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano. **Sistemas Apostilados de Ensino e Autonomia Docente: Uma Análise com Professores de Ciências da Natureza e de Matemática em Escolas Privadas do Rio Grande do Sul**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 2023, e39853, p. 1-26, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2023u157182. Acesso em: 07 fev. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999.
**possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

RÊGO, Luciane Borges do; LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira. **Didática**. Recife: UPE, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores**. Revista Diálogo Educ, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/.../5724.Acesso em: 04 de setembro de 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Comingos de; GUINDANI, Joel Felipe**. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, p. 1-14, julho, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SERRÂO, Maria Isabel B. **Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão**. In PIMENTA, Selma G e GUEDIN, Evandro ( org.). Professor reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, J. F.; ALMEIDA, L. A. A**. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves e possibilidades**. In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVEIRA, R. J. T. **O Professor e a transformação da realidade. Nuances: Estudos sobre Educação,** Presidente Prudente, v. 1, n. 1, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v1i1.24. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/24. Acesso em: 10. fev. 2025.

SOARES, Magda. **Não existe um currículo no Brasil**. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão. Set/out v. 18, n. 107, p. 5-13, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência como atividade profissional**. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. cap. 1, p. 13-22.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro**. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência**. In: Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/aless/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/6515-10667-1-SM.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas SP: Papirus, 1995.

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

## APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) na pesquisa **"A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFABETIZA-MT**" que está sendo desenvolvida pela mestranda Nubya Borges Araujo do curso de Pós-graduação em Educação da Unemat – Campus Universitário "Jane Vanini"**.** Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final desse documento, redigido em duas vias de igual teor, uma delas ficará com o(a) senhor(a) e a outra, assinada, será da pesquisadora responsável. Caso se recuse participar, não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvidas poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone (65) 3221- 0067; (65) 99944-3605 - whatsapp ou pelo e-mail cep@unemat.br.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

Título do projeto: **"A formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Alfabetiza-MT".**

**Pesquisadora responsável (mestranda):** Nubya Borges Araujo
Endereço: Rua das Cuiabá, nº 2912; Bairro: Centro
Curvelândia-MT – CEP: 78.237.000
Telefone: (65) 9.8411-2375 – E-mail: nubya.borges@unemat.br

**Pesquisadora (orientadora):** Profª. Drª. Ângela Rita Christofolo de Mello
Endereço: Rua Coronel Neto nº 1894; Bairro: Goiabeiras; Cuiabá-MT; CEP:78.032-110 Telefone: (65)99204-1089; E-mail: angela.mello@unemat.br

**Descrição da pesquisa:**

Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores da rede pública de ensino do município de Curvelândia/MT, pelo Programa Alfabetiza-MT, com vistas a compreender se os desdobramentos da formação oferecida pelo referido Programa têm contribuído para a qualificação acadêmica e profissional destes professores. Em consideração ao objetivo geral, elaborou-se os seguintes objetivos específicos: investigar as diretrizes pedagógicas do

Programa Alfabetização MT e sua relação com o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores; identificar os principais conteúdos abordados na formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza-MT aos professores alfabetizadores; destacar as expectativas e os principais desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores para participarem da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT; analisar a relação entre a formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza-MT e a satisfação dos professores alfabetizadores que participaram das formações em relação ao seu desenvolvimento profissional.

De abordagem qualitativa, além do levantamento bibliográfico e documental, a pesquisa utilizará o questionário, com questões elaboradas no google Forms, e a entrevista com questões estruturadas como instrumentos utilizados para a geração de dados junto aos professores alfabetizadores vinculados ao Programa Alfabetiza MT e que participam das formações continuadas ofertadas por este Programa. Espera-se com o seu desenvolvimento, apresentar análises relacionadas aos desdobramentos das ações de formação continuada realizadas pelo referido Programa.

**Objetivos:**

Analisar a formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores da rede pública de ensino do município de Curvelândia/MT, pelo Programa Alfabetiza-MT, com vistas a compreender se os desdobramentos da formação oferecida pelo referido Programa têm contribuído para a qualificação acadêmica e profissional destes professores.

**Procedimentos:**

No caso desta investigação, a pesquisa bibliográfica se revela como um instrumento valioso na busca por respostas, na construção de conhecimento e na contribuição para o avanço do campo da alfabetização. Por meio de uma abordagem sistemática e específica, espera-se que este estudo possa oferecer insights significativos sobre a eficácia e o impacto da formação continuada no contexto do Programa Alfabetiza MT, contribuindo para a qualificação acadêmica e profissional dos professores alfabetizadores envolvidos.

Também a pesquisa documental se faz necessária nesse estudo, uma vez que permite a obtenção e análise de documentos oficiais, relatórios, regulamentos, materiais didáticos e outros registros relacionados ao Programa Alfabetiza MT e sua formação continuada. Essa abordagem

visa complementar e enriquecer a compreensão do contexto e das práticas associadas ao programa.

Também serão realizadas entrevistas individuais semiestruturadas para aprofundar a compreensão das questões levantadas no questionário e explorar experiências específicas dos participantes.

Assim, a geração de dados será realizada por meio de dois instrumentos: um formulário no Google Forms e entrevistas individuais com os professores participantes. O formulário no Google Forms será enviado aos professores para coletar informações quantitativas, como idade, tempo de participação no programa, etc., com o intuito de levantar o perfil dos professores a serem entrevistados.

Além disso, o formulário também conterá perguntas sobre a percepção dos professores em relação à formação continuada e sua influência na qualificação acadêmica e profissional. Na entrevista, serão utilizados um roteiro predefinido para garantir a consistência e coletar informações mais detalhadas e subjetivas.

O questionário será enviado aos professores participantes do programa, a fim de obter informações sobre sua percepção em relação aos avanços e dificuldades encontrados. Serão abordados tópicos como a formação recebida, as estratégias de ensino utilizadas, a infraestrutura das escolas e o suporte oferecido pelo programa.

Os dados gerados receberão uma sistematização descritiva e serão analisados de forma interpretativa, em atenção as orientações de Bortoni-Ricardo.

Esta pesquisa se dará em quatro etapas, abaixo descritas:

1ª etapa: Balanço de produção

Na fase inicial deste estudo, procederemos com um meticuloso levantamento bibliográfico com o intuito de aprofundar nossa compreensão acerca do Programa Alfabetiza-MT. Essa análise minuciosa da literatura nos permitirá obter uma visão abrangente e detalhada das características, objetivos e desdobramentos que orientam a oferta da formação continuada aos professores alfabetizadores.

2ª etapa: Identificação/mapeamento de visitas à escola e salas de aula

Será feita a visitação às escolas e salas de aula que são contempladas com o Programa Alfabetiza-MT, a fim de mapear as professoras que estão realizando a formação continuada ofertada pelo Programa.

3ª etapa: Aplicação do questionário/entrevista

Questionário Online: Utilizaremos o Google Forms para enviar um questionário aos educadores e selecionar aqueles que participarão do estudo. No próprio formulário, incluiremos informações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo que os participantes entendam claramente os objetivos da pesquisa.

Entrevistas: Realizaremos entrevistas semiestruturadas com os participantes selecionados para obter uma compreensão mais aprofundada de suas experiências e pontos de vista em relação aos desdobramentos da formação ofertada pelo Programa Alfabetiza MT. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado por e-mail ou incluído nas mensagens enviadas pelo WhatsApp, permitindo que os participantes tenham conhecimento do conteúdo da entrevista e seus direitos de recusa e interrupção da entrevista a qualquer momento, sem penalidades.

Confidencialidade e Voluntariedade: É importante garantir que os participantes saibam que sua participação é voluntária e que eles têm o direito de desistir a qualquer momento, sem quaisquer consequências negativas. Todas as informações fornecidas pelos participantes serão mantidas em sigilo e usadas apenas para fins de pesquisa, assegurando a confidencialidade dos dados.

4ª Etapa: Procedimentos de organização, sistematização e análise dos dados da pesquisa

Inicialmente, os dados gerados serão descritos e posteriormente analisados de forma interpretativista. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, análise de documentos educacionais, permitindo captar uma ampla gama de perspectivas e contextos. A metodologia interpretativista envolve a interpretação dos dados de maneira que respeite e valorize os contextos e as vozes dos participantes, focando na compreensão das nuances e contextos subjacentes aos discursos.

**Garantia de integridade diante dos riscos inerentes à pesquisa**

A condução deste estudo é respaldada por um compromisso ético e uma postura responsável por parte da pesquisadora, que se empenha em assegurar a confidencialidade e o respeito aos participantes. A geração de dados se dará por meio de questões objetivas e subjetivas, elaboradas no formulário google forms, e realização de entrevistas estruturadas. Contudo, é sabido que toda pesquisa envolvendo seres humanos implica em riscos potenciais, razão pela qual medidas específicas serão adotadas para mitigar quaisquer possíveis adversidades.

Considerando o aspecto psicológico, é possível que os participantes se sintam desconfortáveis ou constrangidos diante das entrevistas estruturadas e do registro visual realizado pela pesquisadora. Para minimizar tais desconfortos, procederemos com discrição e adaptaremos as abordagens de forma a promover um diálogo mais fluido. Evitaremos prolongar as entrevistas e estaremos atentos aos sinais de desconforto, tanto verbais quanto não verbais, manifestados pelos participantes.

Há também a possibilidade de os participantes se sentirem desconfortáveis ao responder perguntas sobre temas desconhecidos, indesejados ou para os quais não possuem resposta. Nesses casos, será oferecida a oportunidade de retomar a entrevista em momento posterior, quando se sentirem mais confortáveis e preparados, assegurando assim sua liberdade de participação.

A participação na pesquisa pode demandar tempo e atenção por parte dos participantes, razão pela qual será estabelecido um diálogo para selecionar os horários, locais e datas mais adequados, respeitando sua disponibilidade e engajamento.

Para dissipar quaisquer preocupações de avaliação por parte dos participantes, esclareceremos que o objetivo desta pesquisa não é de cunho avaliativo. Asseguraremos a acessibilidade contínua aos dados gerados, preservando a identidade dos participantes e mantendo a confidencialidade em todas as etapas do estudo.

No que tange à preocupação com o anonimato, garantiremos que nenhum participante seja exposto ou vulnerabilizado. Qualquer material visual coletado, como vídeos e imagens das entrevistas, será utilizado estritamente para fins relevantes à pesquisa, respeitando os aspectos éticos e obtendo autorização prévia para sua divulgação em contextos acadêmicos específicos.

Por fim, quanto aos riscos físicos, podemos assegurar que os participantes não serão expostos a quaisquer situações de perigo. As entrevistas serão realizadas em ambientes seguros e reservados, garantindo a privacidade e a segurança de todos os envolvidos. Todas as informações obtidas estarão disponíveis para consulta, preservando a identidade dos participantes e mantendo o sigilo das informações coletadas

**Formas de indenização, ressarcimento de despesas**

A pesquisadora se compromete a prestar suporte abrangente diante de quaisquer complicações ou incidentes decorrentes dos potenciais riscos identificados durante o estudo, assegurando também a cobertura de todas as despesas relacionadas à pesquisa.

**Benefícios decorrentes da participação na pesquisa**

Desenvolver essa pesquisa proporciona uma série de benefícios que vão além do simples engajamento, influenciando positivamente tanto os participantes diretos quanto a comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

Em primeiro lugar, os resultados obtidos serão compartilhados com a instituição responsável, oferecendo informações para gestores, educadores e demais interessados acerca dos desdobramentos da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza-MT. Esses dados não apenas enriquecerão o processo avaliativo, mas também servirão como base para a elaboração de políticas e práticas educacionais mais eficazes, promovendo melhorias tangíveis no sistema de ensino.

Além disso, ao contribuir para esta pesquisa, os participantes colaboram diretamente para a produção de conhecimento científico. Suas experiências e opiniões enriquecem o corpus de dados disponíveis, possibilitando uma compreensão mais abrangente e aprofundada da temática em questão. Isso, por sua vez, facilita a identificação de padrões, tendências e desafios, subsidiando futuras investigações e intervenções no campo educacional.

Durante todo o processo de coleta de dados, os participantes receberão orientações e esclarecimentos necessários, garantindo que sua participação ocorra de maneira informada e confortável. Qualquer dúvida ou preocupação será prontamente abordada pela equipe de pesquisa, garantindo uma experiência positiva e respeitosa.

É importante ressaltar que os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins científicos. Eles serão divulgados de forma anônima em eventos acadêmicos e revistas especializadas, preservando a privacidade e a confidencialidade dos participantes. Dessa forma, os achados da pesquisa poderão ser amplamente compartilhados e discutidos pela comunidade científica, contribuindo para o avanço do conhecimento.

Sendo assim, ao realizar essa pesquisa, os indivíduos não apenas contribuem para o desenvolvimento da ciência e a melhoria do sistema educacional, mas também têm a oportunidade de se engajar em um processo significativo de reflexão e aprendizado, que pode ter impactos positivos duradouros em suas próprias vidas e na sociedade como um todo.

**Critérios de inclusão**

Os parâmetros de inclusão serão estabelecidos mediante uma seleção meticulosa dos professores alfabetizadores engajados e com participação ativa na formação continuada ofertado pelo Alfabetiza-MT.

**Critério de exclusão**

Serão estratificados fora do âmbito do corpus amostral como partícipes da investigação, os docentes que não se integram ao arcabouço formativo oferecido pelo Alfabetiza-MT.

Além disso, os indivíduos serão removidos do estudo se informar sobre sua retirada voluntária, ou se ocorrerem eventos pessoais, como acidentes, viagens ou outras circunstâncias imprevistas, que possam prejudicar sua participação durante o período de pesquisa.

**Período de participação:**

Essa pesquisa será desenvolvida no período de março/2023 a maio/2025, com a previsão de coleta de dados, no período de 01 de agosto de 2024 a 30 de agosto de 2024.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, declaro que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Declaro ainda que recebi uma via deste termo de consentimento, e desejo a participar da pesquisa.

Estando assim de acordo, assinam o presente Consentimento as partes envolvidas.

Pelo presente termo, eu _____, CPF_____, morador(a) na rua_____, autorizo a pesquisadora: Nubya Borges Araujo, responsável pelo Projeto de Pesquisa: "**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFABETIZA-MT**", a fazer uso dos dados por mim gerados para os estudos do referido projeto.

Atenciosamente, Cáceres/MT, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante _____

Responsável pela Pesquisa:_____

Nubya Borges Araujo

Email: nubya.borges@unemat.br

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

### COLETA DE DADOS

ANEXO I FORMULÁRIO A SER ENCAMINHADO AOS PROFESSORES que participam da formação continuada ofertada pelo PROGRAMA ALFABETIZA-MT

Este formulário, elaborado no google forms, será encaminhado aos professores que participam da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza-MT, com a finalidade de colher informações concernentes aos perfis dos professores alfabetizadores que estão participando do Programa e, consequentemente, da formação continuada ofertada a eles, a fim de subsidiar a pesquisa intitulada em *"A formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Alfabetiza-MT"*.

Data do preenchimento:_____

1. Sexo:

( ) feminino ( ) masculino

2. Qual é a sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo você atua como pedagogo?
4. Há quanto tempo é professor alfabetizador?
5. Já participou de outros Programas ofertados para os professores alfabetizadores? Quais?
6. Desde que ano participa do Programa Alfabetiza MT?
7. Você participa da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT?
8. Poderia contribuir com esta pesquisa concedendo uma entrevista? Se aceitar esta será agendada no dia e horário escolhido por você.

## ANEXO II ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA A SER REALIZADA COM OS PROFESSORES QUE PARTICIPAM DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELO PROGRAMA ALFABETIZA MT

1. Por que você participa da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT?
2. Quantas horas semanais você faz de formação continuada?
3. Como acontecem as formações continuadas? Poderia descrever, falar um pouco sobre?
4. Quais são os temas, os conceitos trabalhados/abordados nestas formações continuadas?
5. Em sua compreensão, a formação continuada recebida pelo Programa Alfabetiza MT, contribuiu com a sua atuação docente enquanto professora alfabetizadora? De que forma? Comente.
6. Quais são os principais desafios enfrentados para participar das formações continuadas ofertadas pelo Programa Alfabetiza MT?
7. Na sua visão, quais são os pontos fortes da abordagem de formação adotada pelo programa Alfabetiza-MT?
8. Quais são as principais demandas ou necessidades dos professores que você identifica durante a formação continuada?

9 Que sugestões você teria para melhorar a qualidade da formação continuada oferecida pelo programa Alfabetiza-MT?

Agradecemos sinceramente por dedicar seu tempo para responder a está questionário. Suas respostas são de suma importância para a condução desta pesquisa. Seu feedback nos permitirá obter insights valiosos e aprofundar nossa compreensão sobre o tema em questão.

Mais uma vez, obrigado por contribuir com sua experiência e conhecimento.

Obrigado por dedicar seu tempo para responder a está questionário. Suas respostas são extremamente valiosas para a pesquisa.

## APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFABETIZA-MT **Pesquisador:** NUBYA BORGES ARAUJO **Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 80226124.0.0000.5166
**Instituição Proponente:**Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.901.565

**Apresentação do Projeto:**

Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores da rede pública de ensino do município de Curvelândia/MT, ofertada pelo Programa Alfabetiza-MT, com vistas a compreender se os desdobramentos da formação oferecida pelo referido Programa têm contribuído para a qualificação acadêmica e profissional destes professores. Em consideração ao objetivo geral, elaborou-se os seguintes objetivos específicos: investigar as diretrizes pedagógicas do Programa Alfabetização MT e sua relação com o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores; identificar os principais conteúdos abordados na formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza-MT aos professores alfabetizadores; destacar as expectativas e os principais desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores para participarem da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT; analisar a relação entre a formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza-MT e a satisfação dos professores alfabetizadores que participaram das formações em relação ao seu

desenvolvimento profissional. De abordagem qualitativa, além do levantamento bibliográfico e documental, a pesquisa utilizará o questionário, com questões elaboradas no google forms, e a entrevista com questões estruturadas como instrumentos utilizados para a geração de dados junto aos professores alfabetizadores vinculados ao Programa Alfabetiza MT e que participam das formações continuadas ofertadas por este Programa.

Espera-se com o seu desenvolvimento, apresentar análises relacionadas aos desdobramentos das ações de formação continuada realizadas pelo referido Programa.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar a formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores da rede pública de ensino do município de Curvelândia/MT, pelo Programa Alfabetiza-MT, com vistas a compreender se os desdobramentos da formação oferecida pelo referido Programa têm contribuído para a qualificação acadêmica e profissional destes professores.

Objetivo Secundário:

Investigar as diretrizes pedagógicas do Programa Alfabetização MT e sua relação com o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores.Identificar os principais conteúdos abordados na formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza-MT aos professores alfabetizadores.Identificar as expectativas e os principais desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores para participarem da formação

continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT; Analisar a relação entre a formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza-MT e a satisfação dos professores alfabetizadores que participaram das formações em relação ao seu desenvolvimento profissional.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais,

individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e

o mínimo de danos e riscos; - Garantia de que danos previsíveis serão

evitados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade,assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais oucoletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;



- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, nãoperdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---|---|---|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2351373.pdf | 28/05/2024 15:34:18 | | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | termo_compromisso_instituicoes_envolvidas_assinado.pdf | 28/05/2024 15:33:20 | NUBYA BORGES ARAUJO | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | declaracaoderes_responsabilidade_do_pesquisador_Nubya_Araujo_assinado.pdf | 28/05/2024 09:31:28 | NUBYA BORGES ARAUJO | Aceito |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Declaração de Pesquisadores | Declaracao_coleta_de_dados_nao_iniciou_nubya_araujo_assinado.pdf | 28/05/2024 09:31:13 | NUBYA BORGES ARAUJO | Aceito |
| Outros | coleta_de_dados_Nubya_Araujo.pdf | 28/05/2024 09:29:57 | NUBYA BORGES ARAUJO | Aceito |
| Outros | curriculo_lattes_nubya.pdf | 28/05/2024 09:29:20 | NUBYA BORGES ARAUJO | Aceito |
| Outros | curriculo_angela.pdf | 28/05/2024 09:28:42 | NUBYA BORGES ARAUJO | Aceito |
| Outros | Oficio_Nubya_Araujo_assinado.pdf | 28/05/2024 09:24:21 | NUBYA BORGES ARAUJO | Aceito |
| Declaração de | declaracao_pesquisador_participant | 28/05/2024 | NUBYA BORGES | Aceito |



| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Pesquisadores | e_Angela_Mello.pdf | 09:22:07 | ARAUJO | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_De_Rosto_Nubya_PPGEDU_assinado_assinado_assinado.pdf | 27/05/2024 17:17:16 | NUBYA BORGES ARAUJO | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | declaracao_infraestrutura_do_campus_nubya_araujo_assinado.pdf | 27/05/2024 17:14:40 | NUBYA BORGES ARAUJO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_completo_nubya_araujo.pdf | 27/05/2024 17:12:16 | NUBYA BORGES ARAUJO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Nubya_Araujo_assinado.pdf | 27/05/2024 13:06:23 | NUBYA BORGES ARAUJO | Aceito |
| Orçamento | orcamento_financeiro_da_pesquisa_nubya_araujo.pdf | 27/05/2024 12:46:24 | NUBYA BORGES ARAUJO | Aceito |
| Cronograma | cronograma_da_pesquisa_Nubya_Araujo.pdf | 27/05/2024 12:45:02 | NUBYA BORGES ARAUJO | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**
Não

CACERES, 21 de Junho de 2024

**Assinado por:**
**Raul Angel Carlos Olivera**
**(Coordenador(a))**

## APENDICE D – DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA

**Quadro 5 -** Entrevista: questão 1

| 1. Por que você participa da formação continuada ofertada pelo Programa Alfabetiza MT? | |
|---|---|
| **Identificação** | **Respostas** |
| ROSA | Por que sou professora do 2º ano e precisamos participar para compreender melhor o programa para poder trabalhar em sala de aula. |
| LÍRIO | Todos os professores, do primeiro ao segundo ano, participam para adquirir mais conhecimento sobre os projetos e módulo que o alfabetiza oferece. |
| JASMIM | Essa formação continuada é ofertada para as turmas de 1º e 2º ano dos anos iniciais. Sendo assim, participo porque leciono na turma do 2º ano vespertino. Gosto muito de fazer parte desta formação, onde me sinto mais segura na realização das atividades do livro, também trocamos muita informação que nos auxiliam dentro da sala de aula. |
| CRAVO | Para adquirir experiências, pois essa socialização nos dá uma direção no trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Tipo metas, habilidades a serem atingidas. |
| MARGARIDA | Participo porque todas as professoras do 1º e 2º ano tem que participar. |
| GIRASSOL | Participo para obter o conhecimento. |
| TULIPA | Devido às mudanças que ocorrem ao longo do tempo, nós, profissionais da educação, também precisamos acompanhar essas mudanças e para que possamos acompanhá-las a formação continuada precisa acontecer e é de suma importância participar. E o Programa Alfabetiza- MT, é de extrema importância para a vida de nossos alunos e nós não podemos nem devemos ficar de fora. É a primeira vez que participo desse programa no qual ele tem me ajudado muito no desenvolver da prática. Estou muito feliz por isto, esta fase em minha vida que está sendo de muito aprendizado. |
| ORQUÍDEA | Porque sou professora do segundo. É a turma está no programa. Sem contar que é de suma importância. |

Fonte: Dados coletados pela autora.

**Quadro 6 -** Entrevista: questão 2

| 2. Quantas horas semanais você faz de formação continuada? | |
|---|---|
| **Identificação** | **Respostas** |
| ROSA | 8 horas é mensal, quinzenal. |
| LÍRIO | 8 horas, quinzenal. |
| JASMIM | Nossa formação é realizada uma vez mensal, 4 horas, geralmente na segunda-feira. |
| CRAVO | A formação acontece uma vez no mês. Mas o estudo do livro didático do alfabetiza é mensal. |
| MARGARIDA | Nossos encontros acontecem mensalmente, sendo 4 horas de formação. |
| GIRASSOL | Normalmente, a formação continuada é ofertada uma vez no mês. |
| TULIPA | Acontece uma vez ao mês. |
| ORQUÍDEA | Uma vez ao mês, durante 4 horas. |

Fonte: Dados coletados pela autora.

**Quadro 7 -** Entrevista: questão 3

| 3. Como acontecem as formações continuadas? Poderia descrever, falar um pouco sobre? | |
|---|---|
| **Identificação** | **Respostas** |
| ROSA | A formadora traz o material do módulo que. Iremos ver, tem dinâmicas e algumas atividades práticas. |
| LÍRIO | A formadora traz o material que iremos estudar, e faz uma dinâmica. |
| JASMIM | Uma vez mensal, nos reunimos 8 professoras, com a nossa coordenadora e nossa formadora. Ambas iniciam sempre com a mensagem boas-vindas, uma dinâmica de acordo com o conteúdo abordado do dia. Leitura coletiva no slide. Troca de experiências, diálogo com todos. Por fim, as atividades práticas são ótimas para nós interagirmos mais. |
| CRAVO | Socialização das professoras, de metodologias que trouxeram resultados e novos conceitos a serem aplicados em sala. Exposição semanal dos trabalhos no grupo de WhatsApp do Alfabetiza-MT as orientadoras sempre ajudam com dicas e materiais. |
| MARGARIDA | As formações são bem ligeiras, chegamos e fazemos a leituras e ganhamos uma lembrancinha e lemos os slides, a formadora é bem paciente, por ser nossa colega de trabalho, temos maior intimidade, entretanto falta um pouco mais de estudo sobre os materiais disponibilizados pelo programa. |
| GIRASSOL | Acontece com rodas de conversas. Estuda os temas do dia com slides. |
| TULIPA | As formações acontecem na primeira segunda-feira do mês. As orientadoras fazem o repasse do conteúdo e colocam os profissionais para a prática com muito zelo e carinho. |
| ORQUÍDEA | Acontece à noite, na escola em que trabalhamos, temos as Apresentações de slide, com os conteúdos ministrados e gincanas e atividades complementares. |

Fonte: Dados coletados pela autora.

**Quadro 8 -** Entrevista: questão 4

| 4. Quais são os temas, os conceitos trabalhados/abordados nestas formações continuadas? | |
|---|---|
| **Identificação** | **Respostas** |
| ROSA | Orientações sobre o PEI, dos especiais com dificuldades de aprendizagem. |
| LÍRIO | Orientações sobre o PEI dos alunos especiais com dificuldades de aprendizagem. |
| JASMIM | Estrutura do MDC. Rotina do MDC. O currículo e a alfabetização. Taxonomia de Bloom. E algumas atividades práticas. |
| CRAVO | Escrita e leitura e socialização, realização de algumas atividades em grupo. |
| MARGARIDA | Acredito que os temas tenham a ver com a formação, mas que necessita de melhor atenção quando se trata do material estruturado, pois existe uma grande cobrança para que esse material seja feito com os alunos, mas nós professoras não estamos conseguindo aplicar o material, é muito difícil para a realidade dos nossos alunos. |
| GIRASSOL | Como trabalhar as dificuldades dos alunos em sala. |
| TULIPA | São temas de acordo com o que os orientadores recebem em suas formações. Juntamente com os conteúdos do material trabalhados em sala. |
| ORQUÍDEA | Primeiro modulo: Estrutura do MDC; Segundo modulo: conhecendo OMDC alfabetiza MT; Terceiro módulo: o currículo e a alfabetização; O quarto módulo: taxonomia de. Bloom; Quinto módulo: Assessoramento formativo. |

Fonte: Dados coletados pela autora.

**Quadro 9 -** Entrevista: questão 5

| 5. Em sua compreensão, a formação continuada recebida pelo Programa Alfabetiza MT, contribuiu com a sua atuação docente enquanto professora alfabetizadora? De que forma? Comente. | |
|---|---|
| **Identificação** | **Respostas** |
| ROSA | Sim. O material contribui para a aprendizagem das crianças, sendo que é um material bom que trabalha todas as habilidades do ano certo para o aluno. |
| LÍRIO | Sim, o material apresentado nos oferece um grande apoio para a aprendizagem das crianças, tendo em vista que o material didático apresentado, contém todas as habilidades adequadas para cada etapa. |
| JASMIM | Sim, e muito, os temas são ótimos, que nos ajudam a refletir e buscar mais maneiras e estratégias de ensinar, para melhorar e facilitar a qualidade de ensino dos alunos. |
| CRAVO | Sim. Ela dá um norte a ser seguido que tem tido um razoável resultado. |
| MARGARIDA | Sim, contribui, mas falta maior empenho em por parte do programa, disponibilizar uma formação de horas não irá suprir a necessidade de aprendermos a utilizar todos os materiais que vem para os alunos, sem contar que só aumentou o trabalho e não surtiu nenhum efeito. |
| GIRASSOL | Mais ou menos. |
| TULIPA | Sim, contribui bastante com a formação alfabetiza MT, facilitou trabalhar o material e desenvolvidas atividades. |
| ORQUÍDEA | Sim, porque me faz ter um pensamento e compreensão mais clara e objetiva do que é o projeto e de como devemos trabalhar com ele. |

Fonte: Dados coletados pela autora.

**Quadro 10 -** Entrevista: questão 6

| 6. Quais são os principais desafios enfrentados para participar das formações continuadas ofertadas pelo Programa Alfabetiza MT? | |
|---|---|
| **Identificação** | **Respostas** |
| ROSA | No momento, nenhuma. |
| LÍRIO | Um dos principais desafios é o cansaço, pois a formação é após o dia de trabalho no caso no período noturno. |
| JASMIM | No meu caso, como moro no sítio 12 km da cidade e a formação é a noite, é meio dificultoso, mas é somente uma vez no mês, então damos um jeito. Mas tudo o que é bom para o nosso aprendizado vale a pena todo o esforço. |
| CRAVO | O horário noturno. |
| MARGARIDA | O desafio maior tem sido aplicar as atividades com os alunos. É desmotivador você tentar trabalhar com o livro e ele não estar no nível dos alunos. Eles não avançam nas páginas e existe prazo para terminar o material. |
| GIRASSOL | Pouco suporte para a formadora. |
| TULIPA | O desafio é a distância percorrida devido ao morar em outra cidade e precisar se locomover no período noturno. |
| ORQUÍDEA | Nenhuma, apesar do cansaço após um dia de trabalho. Particularmente, gosto dos encontros. |

Fonte: Dados coletados pela autora.

**Quadro 11 -** Entrevista: questão 7

| 7. Na sua visão, quais são os pontos fortes da abordagem de formação adotada pelo programa Alfabetiza-MT? | |
|---|---|
| **Identificação** | **Respostas** |
| ROSA | Capacitar o professor a adquirir conhecimento que será passado aos alunos em sala de aula. |
| LÍRIO | Não há nenhum ponto forte, a formação oferecida é repetitiva e desmotivadora, pois são muitas informações oferecidas em pouco tempo para que seja colocado em prática. |
| JASMIM | Leitura escrita. |
| CRAVO | Leitura, escrita e produção de textos. |
| MARGARIDA | Um dos pontos fortes é a preocupação da escola em fazer os alunos ficarem bem colocados nas avaliações. E deixar as professoras sobrecarregadas. |
| GIRASSOL | Na realidade esse Programa Alfabetiza - MT é uma coisa fora da realidade, o material que vem para os alunos é uma porcaria, exige aumento no índice mais não dá suporte. |
| TULIPA | A preocupação com a aprendizagem do aluno, sempre focando na criança, se ela está se desenvolvendo. |
| ORQUÍDEA | Os pontos fortes são as maneiras diferentes para fazer com que os alunos compreendam as atividades ministradas dentro de sala. |

Fonte: Dados coletados pela autora.

**Quadro 12 -** Entrevista: questão 8

| 8. Quais são as principais demandas ou necessidades dos professores que você identifica durante a formação continuada? | |
|---|---|
| **Identificação** | **Respostas** |
| ROSA | Nenhuma. |
| LÍRIO | Capacitação da formadora, explicação sobre o material disponibilizado para o aluno, no caso, o livro didático. |
| JASMIM | Precisamos de mais capacitação, mais cursos, mais aulas práticas para poder compartilhar nossas alegrias e angústias. |
| CRAVO | A falta de material estruturado e a dificuldade dos alunos em compreender as atividades do livro disposto pelo programa. |
| MARGARIDA | Mais prática, mais formações uma vez ao mês é pouco, e a maior parte do tempo só ouvimos as angústias das colegas que não estão conseguindo avançar no material didático. É um martírio, pensar que nos reunimos para ler slides, eu entro na formação e saio do mesmo jeito e ainda mais preocupada com os prazos e planejamentos que tenho que elaborar para dar cumprir metas, sem contar que sou contatada por 20 horas e não tenho hora atividades, como a grande parte das professoras. |
| GIRASSOL | Essas formações, no meu ponto de vista, seria para confeccionar materiais lúdicos para trabalhar as dificuldades dos alunos em sala e não ficar 2 e meia. Só lendo uns textos sem graças e sem fim. Na minha opinião, os profissionais que elaboraram esse livro “Alfabetiza” nunca entraram numa sala de aula, não conhece a realidade vivida por nós professores, o material em si, os livros não alfabetizam ninguém. |
| TULIPA | No momento, não tenho nenhuma sugestão. |
| ORQUÍDEA | A dificuldade de as crianças compreenderem o que se quer dizer no livro do “alfabetiza”. Acho que o livro tem sido complexo para o entendimento das crianças. |

Fonte: Dados coletados pela autora.

**Quadro 13 -** Entrevista: questão 9

| 9 Que sugestões você teria para melhorar a qualidade da formação continuada oferecida pelo programa Alfabetiza-MT? | |
|---|---|
| **Identificação** | **Respostas** |
| ROSA | Trabalhar com temas relevantes ao material didático MDC. |
| LÍRIO | A formação oferecida deveria levar em consideração a realidade em que os alunos estão inseridos. Pois o material é muito difícil para os alunos conseguirem responder. Até mesmo as professoras têm dificuldade em compreender. Acredito que para melhorar a formação seria necessário que ela ocorresse de forma mais natural. Sem pressão e cobrança por parte da coordenação e formadora. |
| JASMIM | As aulas teóricas são ótimas, mas falta aulas práticas para facilitar e desenvolver nosso aprendizado. Nos cobram muito lúdico, mas não o oferecem. Esse momento junto seria ideal para confeccionarmos e depois compartilharmos com as turmas. |
| CRAVO | A formação deveria ser mais lúdica para nós professores. E os encontros deveriam ocorrer mais vezes. É pouca formação para muita cobrança. |
| MARGARIDA | Que essas formações fossem realizadas em dia não letivos para não sobrecarregar nós professoras, e que as formadoras fossem pessoas formadoras mesmo, de fora na nossa escola, trazendo novas realidades e resultados satisfatórios, e que não fosse colega de trabalho, pois dá a entender só pegam essas formações para aumentar o salário. Ficando uma formação de “troca de quem sofre mais” ou de “quem tem mais dificuldade em trabalhar em cima do programa se omita para não passar vergonha”. |
| GIRASSOL | Não respondeu. |
| TULIPA | Não tenho nenhuma no momento. |
| ORQUÍDEA | Que a formação não fosse muita teoria e sim mais prática e atividades para serem desenvolvidas conosco professoras, durante esse tempo em que passamos juntas. |

Fonte: Dados coletados pela autora.