

FORMAÇÃO CONTINUADA DE REDE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO ALFALETRAR

CONTINUOUS TRAINING OF THE NETWORK OF LITERACY TEACHERS: A STUDY ON THE ALFALETRAR PROJECT

Karoline Miranda

Prefeitura Municipal de Santa Luzia- MG
kakcampos@gmail.com

Santuza Amorim da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais
santuza@hotmail.com

RESUMO

Este texto apresenta dados oriundos de uma pesquisa bibliográfica e documental realizada no município de Lagoa Santa/MG sobre a formação continuada de rede. O projeto Alfalettrar resultou da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa (MG) e a professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Magda Becker Soares. Seu objetivo consistiu em promover a formação continuada das professoras alfabetizadoras, com vistas ao desenvolvimento profissional das docentes. A discussão teórica baseia-se em Garcia (1999), Imbernón (2006, 2009), Gatti et al. (2019) e Soares (2004, 2014, 2021). As análises evidenciaram dados relevantes para a análise do campo de formação de professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Formação Contínua. Formação Continuada de Rede. Formação de Professores Alfabetizadores. Programas Educacionais.

ABSTRACT

This text presents data from a bibliographical and documentary research carried out in the municipality of Lagoa Santa/MG on the continued formation of a network. The Alfalettrar project resulted from a partnership between the Municipal Department of Education of Lagoa Santa (MG) and professor emeritus of the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais (UFMG) Magda Becker Soares. Its objective was to promote the continuing education of literacy teachers, with a view to their professional development. The theoretical discussion is based on Garcia (1999), Imbernón (2006, 2009), Gatti et al. (2019) and Soares (2004, 2014, 2021). The analyzes showed relevant data for the analysis of the training field of literacy teachers.

Keywords: Literacy and Literacy. Continuing Education. Continuing Network Training. Literacy Teacher Training. Educational Programs.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as concepções do “ser professor” vêm passando por transformações. É importante compreender que as concepções desenhadas no âmbito da sociedade sobre o que é ser professor sempre foram influenciadas pelos modelos de formação propostos. A formação de professores de qualidade é resultado de inúmeros fatores, dentre eles a mudança de concepção de que essa formação ocorre somente externamente ao ambiente escolar.

Garcia (1999) afirma que atualmente entende-se que a escola é o espaço básico de mudança e de formação do professor. A ideia de que o professor é formado apenas em cursos de graduação já foi suplantada. Na atualidade, são inúmeros os desafios e as críticas em relação à formação de professores, seja a inicial ou a continuada.

Gatti e Barreto sustentam que

[uma] razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (2009, p. 202)

Os programas ou projetos de formação continuada de professores precisam passar por reformulações, para que as demandas contínuas e pontuais desses profissionais sejam atendidas. Ancorado na ideia apresentada de extrapolar os limites de cursos isolados das formações de professores e de proporcionar um ambiente de contínua aprendizagem e desenvolvimento profissional, este texto faz uma breve discussão sobre como a formação de professores precisa ser repensada e reconstruída sob um novo prisma.

O objetivo deste texto é apresentar dados oriundos de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre um projeto cujo intuito é promover a formação continuada das professoras alfabetizadoras, com vistas ao desenvolvimento profissional das docentes. Denominado “Projeto Alfalettar” e desenvolvido no município de Lagoa Santa/MG, resultou da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa-MG e a professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Magda Becker Soares, idealizadora do Projeto Alfalettar e pesquisadora de grande prestígio no campo da educação. Com inúmeros livros publicados e prêmios recebidos ao longo da carreira, é uma das grandes referências para discussões sobre a formação de professores no campo da alfabetização e letramento.

Em relação à metodologia, os dados da pesquisa bibliográfica e documental apresentados a seguir integram uma pesquisa em andamento no âmbito de um programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. O ato de pesquisar não é desconexo e individual; ao contrário, é um ato coletivo de construção do conhecimento. Conforme Severino (2007), a pesquisa bibliográfica e documental é parte essencial da construção e do percurso de uma pesquisa científica, uma vez que provém de informações e referências copiladas a respeito do assunto em pesquisas anteriores e em documentos impressos.

A pesquisa bibliográfica e documental contemplou o campo de formação de professores e as pesquisas e artigos que versam sobre o projeto Alfalettar. Analisaram-se documentos para a contextualização da formação de professores e pesquisas e publicações sobre o projeto em foco na Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), no Portal de Periódicos da Capes e em documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa-MG. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), os termos de busca foram “Lagoa Santa” e “Minas Gerais” no campo de resumo em português e o termo “educação” em todos os campos. O recorte temporal foi de 2007 a 2022, pois o objetivo era mapear todos os trabalhos que apresentassem pesquisas sobre o projeto Alfalettrar e/ou sobre a educação em Lagoa Santa/MG. A busca resultou em 28 trabalhos, mas nem todos correspondiam às pesquisas sobre a educação no município de Lagoa Santa e ao projeto Alfalettrar. Encontraram-se 6 trabalhos desenvolvidos no âmbito da educação em Lagoa Santa/MG. No portal de Periódicos da Capes, na busca avançada, utilizaram-se os filtros: assunto “formação continuada e professores alfabetizadores” ou qualquer campo: “Alfalettrar”, todos no idioma português. Dos trabalhos encontrados, 6 se aproximaram da temática. Ressalta-se que, para os propósitos da discussão aqui proposta, não foram utilizados todos os textos encontrados.

Este texto divide-se em quatro seções. Na primeira, procede-se à contextualização das discussões teóricas e legais sobre a formação de professores, inicial e continuada. Na segunda, traça-se um breve panorama sobre programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Na terceira, apresentam-se o projeto Alfalettrar, suas particularidades, sua importância e seus resultados no que concerne à formação de professores alfabetizadores. Na quarta, tecem-se algumas considerações sobre as discussões realizadas ao longo do texto.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nem sempre a formação inicial costuma subsidiar o professor em suas necessidades de aplicar novas tecnologias e de transformar as teorias estudadas em práticas (IMBÉRNON 2006). Um dos problemas implicados nessa estrutura de formação inicial realizada pelos cursos de licenciatura em Pedagogia refere-se à formação dos professores alfabetizadores. As habilidades e competências de um professor da educação infantil são diferentes daquelas pertinentes ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Diante de uma gama de aptidões e conhecimentos que precisam ser desenvolvidos e contemplados na formação inicial, o currículo torna-se amplo e essas questões não são aprofundadas.

Magda Soares (2014) explica que

[...] o curso de Pedagogia tem sido foco de uma luta de longa duração, para que realmente forme professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, o que não tem acontecido. Há uma resistência muito grande a qualquer mudança no currículo do curso de Pedagogia, que pode estar formando muito bem, pelo menos em várias instituições, especialistas em educação, mas não professores de sala de aula preparados para trabalhar nas séries iniciais e na educação infantil. Pode-se dizer que a situação atual é de ausência no País de uma formação inicial realmente destinada a professores que atuarão nessas etapas de escolarização (p.149).

Tendo em vista a importância da formação de professores para a melhoria da qualidade educacional, alguns esforços em relação às políticas públicas foram desenvolvidos com o intuito de melhor qualificar essa formação. (GATTI et al., 2019). Políticas públicas são ações em que o Governo se propõe a intervir em demandas da sociedade. Elas são dispostas sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas e objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e o “como fazer” (estratégias de ação)” (RODRIGUES, 2010, p.53).

As políticas públicas educacionais, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou Lei 9.394, de 1996, ganham um novo fôlego. Conforme Santos (2008), o almejo pela qualidade de ensino e o reconhecimento dos processos de alfabetização e letramento como basilares para o desenvolvimento da educação fazem com que a formação continuada de professores alfabetizadores ganhe centralidade nas políticas públicas. No entanto, “verifica-se que esses programas não colocaram orientações específicas para os currículos de formação” (GATTI et al., 2019, p.59).

Um deles é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007, cujo objetivo consiste em “melhor qualificar estudantes de licenciatura para o trabalho nas escolas, favorecendo, por meio de projetos bem dirigidos e selecionados, seu aperfeiçoamento em práticas escolares, criando maior interação universidade-escolas.” (GATTI et al., 2019, p.62).

Gatti, todavia, alerta sobre o sentimento de insatisfação em relação às políticas e às práticas de formação, posto que as primeiras são precárias e trazem formações rápidas e frágeis em relação à articulação entre a formação inicial e a continuada, ao passo que as últimas não trazem essa articulação, com um currículo formativo pouco contextualizado.

Gatti sugere a continuidade dos programas de formação, porém que se tornem capazes de superar a fragmentação e a desvinculação entre a formação inicial e a continuada. Tendo em vista os desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura, a formação continuada aparece como uma resposta às lacunas deixadas por esses cursos. No entanto, a perspectiva de “um aprimoramento profissional” transformou-se em “uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 200).

Para Davis et al. (2011), a formação continuada é conceitualizada em duas perspectivas:

☒ Individualista – centrada no indivíduo, procura preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. Os professores não têm espaço para argumentar e dizer quais são as suas demandas e necessidades. A formação “é definida em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino, desconsiderando-se as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho” (DAVIS et al., 2011, p. 830). Este modelo de formação é muito utilizado atualmente, segundo as autoras, pois está fundamentado no entendimento de que o professor sem uma formação adequada não pode cumprir seu papel de promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

Construíram-se ao longo dos anos algumas críticas em relação à formação continuada, principalmente aquelas de perspectiva individualista. Assentam-se nos baixos índices dos efeitos da formação continuada em relação aos resultados dos alunos, aos cursos serem de pouca duração e à limitada participação dos professores nas formulações e definições das políticas (GATTI; BARRETTO, 2009).

Magda Soares (2014), argumenta que

[...] há lacunas a preencher, já que os cursos [...] não formam professores, mas especialistas em educação; mas o que os cursos de formação continuada, ainda que pretendam preencher as lacunas, ignoram que as professoras já chegam sabendo muito, que elas constroem permanentemente saberes sobre o ensino e a aprendizagem, sobre as possibilidades e os limites do contexto escolar, o que obriga a reconstruir o conceito de prática e sua relação com teorias (p. 153).

• Colaborativa – apontada por Davis et al. (2011), caracteriza-se pela participação de todos os atores envolvidos no contexto escolar e tem como local de formação a escola. Centra-se nas demandas e nos problemas enfrentados no local de trabalho como guia para a condução da formação.

Gatti e Barretto (2009) apontam que o conceito de formação continuada adota um novo paradigma: o professor torna-se protagonista e os novos modelos de formação adotam essa perspectiva, não ignorando o percurso profissional do docente. “Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional” (GATTI; BARRETTO, 2009, p.203).

Para além de apenas preencher lacunas pontuais e de cursos esporádicos, existe uma concepção de formação continuada como uma formação permanente (IMBÉRNON, 2006), que visa ao desenvolvimento profissional do docente no contexto de sua prática, refletindo sobre as questões e problemáticas de forma contextualizada. Segundo Imbernón (2009), a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática” (p. 49). A formação permanente deve levar o docente à aprendizagem constante, de forma colaborativa, coletiva, e fazer a aproximação dos conhecimentos básicos que a formação inicial propiciou com os novos, de forma a contextualizá-lo.

Para Imbernón (2009), faz-se necessário aprender com as situações do dia a dia, a partir da prática, em um ambiente de formação colaborativa no espaço do trabalho. Na mesma direção, DAVIS et al. (2011, p. 833) defendem que a “aprendizagem contínua” deve ser uma noção a ser incorporada à cultura escolar, mediante parcerias estabelecidas entre universidades, unidades escolares e sistemas educacionais”, de modo a propiciar “apoio a professores diferentes em diferentes momentos do ciclo profissional”.

A formação contínua na ação, no contexto escolar, é essencial para que os professores se apropriem de conhecimentos teóricos, relacionando-os com as práticas. Conforme Nóvoa (2002, p.38), “o espaço permanente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim [...] inserido num corpo profissional e numa organização escolar”. O autor preconiza uma formação contínua estabelecida no ambiente da escola, alicerçada no trabalho colaborativo, com partilha entre os sujeitos e focada nos “problemas a resolver”, e não em “conteúdos a transmitir” (p. 40).

Garcia (1999) defende que a formação dos professores deve apoiar-se em alguns princípios, citando-se: continuidade e formação permanente, integração entre teoria e prática, e necessidade de tornar a escola um espaço de formação. Este pesquisador defende uma formação continuada em que os professores tenham voz, sejam ativos, façam parte da elaboração das propostas e possam construir o conhecimento coletivamente de modo a atender a suas demandas.

Dentre os percursos de formação continuada que existem, a formação de professores para a alfabetização e letramento tem se tornado um dos alvos para a melhoria dos resultados educacionais. Todavia, nas palavras de Gatti e Barreto (2009, p.208), “a produção teórica e empírica sobre formação continuada de professores destaca que há avanços a considerar, mas que eles são ainda modestos quando confrontados com as expectativas de elevar o nível de desempenho dos alunos”.

Concordando com Soares (2021), indaga-se sobre o porquê de, após “tantas pesquisas, tantas publicações, tantos eventos, tantos projetos e programas promovidos [...], não têm resultado, há décadas, em ensino de qualidade da língua escrita” (p.12). A autora ainda constata que “o fracasso em alfabetização e letramento se concentra nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da educação [...]” (*idem*, p.12).

Os dados do relatório “A Educação no Brasil: uma perspectiva nacional”, produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021), traduzido pela sociedade civil “Todos pela Educação”, revelam que nas avaliações do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) os “alunos de escolas públicas no País pontuam abaixo do Nível 2 de Leitura, quatro vezes mais do que os de escolas privadas (57% contra 13%)” (p.128).

De acordo com a Unesco (2022), mesmo com o aumento das taxas de escolarização da população ao longo dos anos, a qualidade da educação ainda é um problema a ser enfrentado.

Apesar do notável progresso na expansão das oportunidades educacionais nas últimas décadas, o acesso à educação de alta qualidade permanece incompleto e desigual. A exclusão de oportunidades educacionais permanece acentuada. Atualmente, um em cada quatro jovens em países de renda baixa ainda não é alfabetizado. Mesmo em países de renda média e alta, o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes [...] mostrou que proporções consideráveis das populações de jovens de 15 anos na escola são incapazes de compreender o que leem além dos níveis mais básicos [...] (UNESCO, 2022, p. 34).

Os problemas educacionais são abordados mundialmente. Questões concernentes à alfabetização e letramento estão em evidência e tornam-se relevantes a discussão e a pesquisa nesta área, como se constata por meio das avaliações:

[...] cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em Leitura (BRASIL, 2019).

Para a superação dessas condições, é preciso repensar “a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras” (SOARES, 2004, p. 16). Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental são responsáveis pela alfabetização e letramento dos alunos. Portanto, a discussão sobre a qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita perpassa pela eficiência na formação de professores alfabetizadores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL

Promover a formação inicial e continuada de professores torna-se um grande desafio. Diante de tantos debates sobre este tema, um questionamento relevante e atual refere-se à formação de professores para os anos iniciais – ou seja, para atuarem na alfabetização e letramento. A formação continuada de professores para esta etapa da escolarização tem recebido investimentos e pesquisas ao longo dos anos, pois ainda há uma grande defasagem nos níveis de alfabetização, apontada pelas avaliações sistêmicas. Resumidamente, a alfabetização é “o processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2021, p.27). Já o letramento contempla as “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias [...]” (*idem*, p.27). Portanto, os professores que atuam nos anos iniciais estão imbuídos da necessidade de alfabetizar e letrar os estudantes. Alfabetizar e letrar envolvem conhecimentos e práticas que precisam ser apropriadas para o alcance desses objetivos.

Almejando o aprimoramento da qualidade de ensino e reconhecendo os processos de alfabetização e letramento como basilares para o desenvolvimento do educando, a formação continuada de professores alfabetizadores ganha centralidade nas políticas públicas de formação de professores, pois “entre todos os grandes desafios para a educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças” (BRASIL, 2013, p. 6)

Em 2000, após o estabelecimento dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1997) e dos “Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (1998), houve a necessidade de promover uma formação focada na alfabetização, o que impulsionou a criação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), em 2001, “com o objetivo maior de divulgar o ideário construtivista na alfabetização, rompendo com os métodos tradicionais até então utilizados” (OLIVEIRA, 2018, p. 197). Existia neste programa a figura do professor formador, responsável por promover a formação dos professores alfabetizadores, o qual desempenhava papel fundamental no processo de aprendizagem contínua (SILVA, 2015, p.48).

O Pró-Letramento, outro programa de formação, também se voltava para “oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino aprendizagem [...]” (BRASIL, 2007, p.2). Existiam “os tutores [que] atuavam como multiplicadores da formação, já que a eles cabia a função de compartilhar com os professores alfabetizadores, cursistas, os conhecimentos apreendidos e construídos advindos das formações recebidas” (SILVA, 2015, p. 49).

Outro programa a ser destacado é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012), do Ministério da Educação, criado em 2012, “em parceria com as universidades públicas, redes estaduais e municipais de ensino, tendo por objetivo alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e matemática até os 8 anos de idade” (OLIVEIRA, 2018, p.197).

Um aspecto observado nos estudos sobre formação continuada de professores refere-se à formação dos formadores. Gatti e Barretto (2009) apontam que há aqueles que defendem que a formação inicial e continuada dos professores deveria ficar a cargo das instituições de ensino superior, pois espera-se que os formadores de professores sejam sujeitos com ampla bagagem de conhecimento e bem equipados. Essa é uma das justificativas para o fato de a maioria dos programas de formação continuada estar vinculada a instituições de ensino superior. Todavia, faz-se necessário fazer uma imersão na cultura, nas práticas pedagógicas, no contexto escolar e no trabalho que é desenvolvido pelos profissionais das escolas, o que pode ser um fator dificultador para esses programas.

PROJETO ALFALETRAR: a ruptura da descontinuidade

Nas seções anteriores, evidenciaram-se alguns dos desafios enfrentados em relação à formação contínua de professores, por exemplo, a descontinuidade das políticas públicas e dos programas de formação de professores criados pelo governo, além da desarticulação entre teoria e prática, e entre a prática e o contexto local.

Magda Soares (2014) expõe em um dos seus artigos que uma das questões mais desafiadoras que encontrou ao longo dos anos foi a de fazer a interlocução entre a academia e a sala de aula de forma eficaz. Ela percebia uma distância muito grande entre o que era estudado nas universidades e aquilo que estava acontecendo na prática. Por isso, inquietava-se com os problemas de aprendizagem observados na escola pública. Sempre preocupada em melhorar os índices de alfabetização presentes nas avaliações, a professora e pesquisadora formulou uma alternativa para o desenvolvimento profissional de professores: a formação continuada de rede. Tal formação visa à melhoria da qualidade de ensino no âmbito da alfabetização e do letramento nas redes públicas de ensino.

Em 2007, Magda Soares e a Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa/MG idealizaram o projeto Alfalettrar, cujo propósito era fomentar a formação docente para atuar com o ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas do município. O fundamento e objetivo do projeto apoiam-se na ideia de que as crianças possam

[...] aprender a tecnologia da escrita para ter condições de desenvolver habilidades de seu uso, desenvolver habilidades de uso para ampliar o domínio da tecnologia. A concretização desse objetivo se faz por meio do desenvolvimento profissional de todas as professoras da rede municipal de ensino, na área de alfabetização e letramento, incluindo desde as professoras que atuam na creche até as que atuam no 5º ano. (SOARES, 2014, p.157),

A Rede Municipal de Lagoa Santa-MG assumiu o desafio de ancorar a formação e a orientação dos professores no contexto escolar e de vincular aos conhecimentos teóricos produzidos pela academia. Em resposta às demandas de formação de professores, em especial os alfabetizadores, e à necessidade de aprimoramento e orientação, o projeto Alfalettrar ganhou um formato. O título do projeto é um verbo, ALFALETRAR, e foi “criado especialmente para expressar a concepção de ensino que fundamenta o projeto: um ensino que leve a criança a se apropriar, de forma adequada e competente, da leitura e da escrita” (LAGOA SANTA, 2015, p.1).

O Alfalettrar, desenvolvido desde 2007, é oriundo de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa-MG e a professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Magda Soares. “Consiste em um projeto de alfabetização e letramento, construído para orientar professoras, como instrumento norteador dos trabalhos com crianças na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental” (DUARTE, 2013, p.71). Seu objetivo está expresso em seu lema: “Ler e escrever, um direito de toda criança” (LAGOA SANTA, 2015, p.1).

A abrangência do projeto não contempla apenas o período do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental, marcado pela aquisição das habilidades concernentes à alfabetização e ao letramento, mas inicia-se na educação infantil e vai até o 5º ano do ensino fundamental.

O ciclo de aprendizagem do projeto considera que

[...] o período de aprendizagem inicial da língua escrita -a apropriação do sistema alfabético e das práticas fundamentais de leitura e de produção textual- deve ocorrer do maternal ao 3º ano do ensino fundamental, ou seja, dos 2 aos 8 anos de idade (ciclo básico de alfabetização e letramento) e deve consolidar-se no 4º e 5º anos (ciclo de consolidação de alfabetização e letramento) (LAGOA SANTA, 2015, p. 1).

Para melhor entendimento da dimensão do projeto Alfalettrar e de suas particularidades em relação à orientação dos professores, que ocorre de forma contínua, faz-se necessário distinguir entre a formação continuada em rede e a formação continuada de rede.

A formação continuada em rede constitui-se em programas do governo que são desenvolvidos por adesão das Secretarias de Educação.

Refere-se a uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as universidades e os municípios que, organizando-se em uma rede, oferecem cursos aos professores em exercício. É uma rede que na verdade institui certa hierarquia, tendo o MEC no topo, em seguida as universidades, a quem o MEC propõe que assumam os cursos segundo normas estabelecidas em editais, e, por fim, os municípios, aos quais são oferecidos os cursos (SOARES, 2014, p.149).

Um dos grandes fatores que fragilizam tal tipo de formação é a limitação da participação dos profissionais da educação nas elaborações das ações e nas construções das etapas e conteúdos dos cursos que serão ofertados. Como uma alternativa a esse modelo de formação, Magda Soares (2014) propõe uma formação de rede.

A formação de rede se constitui em uma formação que rompe com a hierarquia proposta pelos cursos de formação mencionados. Visa a uma construção coletiva orientada para uma aprendizagem significativa e de qualidade: “todos os profissionais que atuam em todas as escolas, com o objetivo de promover o avanço na qualidade do ensino em todas as escolas igualmente, e no mesmo ritmo” (SOARES, 2014, p.150).

A ruptura com o conceito histórico de formação continuada é tão relevante que Soares (2014) pontua que o que é desenvolvido em Lagoa Santa-MG não é uma formação continuada, mas um desenvolvimento profissional de professores.

E realmente é o que acontece: os professores já estão no exercício da profissão, já se formaram em cursos de graduação de Pedagogia ou Normal Superior, o que se busca não é continuar essa formação, mas sim o desenvolvimento profissional no contexto da prática docente: das experiências, problemas, dificuldades, dúvidas que ela suscita a cada momento. Aliás, em todas as profissões, é após a formação, no exercício profissional, que as pessoas desenvolvem competências que só a prática possibilita (p.151).

O Alfaletar rompe com algumas lacunas existentes na formação continuada de professores, em que existe pouca contextualização e envolvimento dos profissionais da educação. “Assim, a experiência em Lagoa Santa foi inicialmente definida como uma formação de rede por meio da formação continuada dos professores” (SOARES, 2014, p. 15). A autora aponta “que a mudança do foco da ação docente, por meio de um processo cotidiano de desenvolvimento profissional das professoras e professores [...]”, foi fundamental para reverter o fracasso escolar na realidade de Lagoa Santa/MG. (idem, p.13). Esse processo se estrutura ocorreu por meio de “uma formação de rede, isto é, a organização da formação na própria rede de ensino, com a participação de todos os professores, centralizando as discussões nas demandas por eles apresentadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (DUARTE, 2013, p.16).

Todo esse processo de desenvolvimento profissional dos professores é contínuo. Suas demandas, desafios diários, experiências, questionamentos e soluções são compartilhados entre os pares. Dessa forma, pode-se dizer que uma formação de professores de qualidade deve ser vivenciada a todo o momento. “Não dá para realizar formação de rede com prazo determinado para acabar; assim também entendemos que a proposta de Lagoa Santa é como um processo de formação de professores em desenvolvimento contínuo” (MONTEIRO; MACIEL, 2018, p.891).

Para que esse desenvolvimento contínuo se tornasse realidade e para que o desenvolvimento de uma formação abrangesse toda a rede de educação, efetivando a participação de todos os atores envolvidos, criou-se o Núcleo de Alfabetização e Letramento, estratégia utilizada para constituir uma rede de formação contínua.

Soares (2014, p.157) define que o Núcleo de Alfabetização e Letramento é

[...] constituído por uma professora de cada escola, escolhida pelas colegas como sua representante no Núcleo. Embora tivesse sido uma possibilidade inicialmente pensada, não se optou por constituir o Núcleo com as coordenadoras pedagógicas, porque em geral não têm prática de sala de aula e, sobretudo, sua posição nas escolas é hierarquicamente superior à das professoras, quando é importante que as professoras participantes do Núcleo sejam vistas como iguais, colega escolhida pelas colegas, tendo, assim, condições de exercer a necessária liderança nas atividades de alfabetização e letramento, cada uma em sua escola.

Atualmente, o projeto possui uma coordenadora, lotada na Secretaria de Educação, responsável pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, cumprindo-lhe a tarefa de fazer a interlocução entre o Núcleo e a Secretaria de Educação. As professoras, representantes de cada escola da rede municipal, são responsáveis por fazer a mediação entre o Núcleo e as escolas. Não são regentes de turma e têm por função ouvir as demandas, auxiliar, ensinar e, mensalmente, levar os conhecimentos e os estudos abordados nos encontros semanais do Núcleo. Dessa forma, há uma rede, em que o que acontece nas reuniões do Núcleo é repassado para as professoras nas escolas. O que acontece no dia a dia das escolas é discutido nas reuniões do Núcleo, como forma de construir juntos as soluções e as respostas às demandas, de forma contínua.

O projeto visa, também, oferecer suporte e orientações para que os professores alfabetizadores possam realizar suas atividades com embasamento. Trata-se de uma construção coletiva, que favorece o desenvolvimento profissional.

Nos dizeres de Cassiano e Araújo (2018, p. 844), coordenadora e professora do Núcleo de Alfabetização e Letramento, respectivamente,

[...] as instituições de ensino superior onde nós formamos somente nos ensinaram sobre o ensinar, fora das escolas. É o Projeto Alfalettar, por intermédio do Núcleo de Alfabetização e Letramento, que nos tem levado a aprender a ensinar dentro das escolas.

O trabalho do Núcleo de Alfabetização e Letramento tem como um de seus principais fundamentos assegurar a formação dos cerca de 500 educadores da rede pelo programa Alfalettar. Outro pilar primordial do projeto é o de manter a periodicidade de avaliação do processo de alfabetização nas escolas que integram o projeto.

Esses dois pilares são fundamentais para os resultados que estão sendo alcançados pelo projeto. A formação dos educadores não perpassa somente as orientações isoladas, mas um contínuo acompanhamento do trabalho pedagógico. O objetivo não é avaliar isoladamente o trabalho dos educadores, mas buscar soluções para que sempre haja melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Um dos pontos fortes do projeto consiste na elaboração de metas, que são os objetivos a serem alcançados durante os anos de escolarização. As professoras que compõem o Núcleo de Alfabetização e Letramento, juntamente com a coordenadora, elaboram e reelaboram, sempre que necessário, essas metas. Ressalta-se que nessas metas estão contidos os componentes primordiais para o processo de alfabetização e letramento, separados pelas etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. São metas em que existe progressão ao longo dos sete anos de escolarização que abrangem o projeto.

A partir dessas metas, é que se constrói o caminho para se chegar aos objetivos propostos, o qual se denomina "Itinerário pedagógico". Para se obter sucesso no alcance das metas e no itinerário pedagógico, foram definidos os componentes essenciais, os quais devem constar no planejamento semanal dos professores regentes das turmas, durante cada ano. Assim, a organização do tempo, o trabalho pedagógico e os componentes trabalhados são integrados e sistematizados entre as turmas.

Outro aspecto relevante do Núcleo de Alfabetização e Letramento refere-se às ações contínuas de avaliação diagnóstica, que estruturam todo o trabalho pedagógico que será realizado com a turma. As avaliações são realizadas de acordo com as metas. No início do ano, auxiliam na identificação dos conceitos, conhecimentos e habilidades que as crianças daquela turma já dominam. Dessa forma, pode-se traçar o perfil da turma e identificar as metas que precisam ser alcançadas, potencializando

a eficiência das atividades que serão planejadas pelos professores. Ao final do primeiro semestre, realiza-se outra avaliação diagnóstica, para acompanhar a progressão da aprendizagem e do alcance dos objetivos. Ao término do ano, realiza-se a terceira avaliação diagnóstica, para avaliar como foi o resultado em relação aos objetivos traçados.

Morais (2018, p.864) nos explica que

[...] as metas assumidas guiam radicalmente o processo de acompanhamento (avaliação formativa), da creche ao quinto ano do Ensino Fundamental. Há uma regularidade na aplicação de avaliações a todas as crianças de cada ano escolar no município (em três ocasiões, durante o ano letivo) e, como vimos, as diagnoses realizadas balizam o que se opta por planejar e, conseqüentemente, o que tem que ser tematizado nos encontros de formação vivenciados, regularmente, entre docentes e os formadores preparados para assumir tal função.

As avaliações diagnósticas são corrigidas pelos professores e seus resultados são registrados em uma tabela única para toda a rede. Os resultados de todas as turmas de cada ano são reunidos em uma única tabela e analisados em todas as escolas.

Magda Soares e Francisco Soares (2022) pontuam que “dessa forma, pode-se acompanhar a aprendizagem e o ensino e analisar a qualidade e a equidade do ensino da leitura na rede”. Complementam que

[...] como resultado destas práticas, diferentemente do que as avaliações de larga escala têm revelado em leitura dos estudantes brasileiros em todas as etapas da escolarização, em Lagoa Santa tem-se verificado um progressivo aumento da qualidade da aprendizagem em leitura. Isso é certamente fruto de uma opção pedagógica [de] verificação do desenvolvimento das habilidades. (*idem*, 2022).

O aumento progressivo da qualidade da aprendizagem em leitura também pode ser verificado na língua escrita. Pereira (2013), que realizou sua pesquisa de mestrado no âmbito do projeto Alfaetrar, contribuiu com dados relevantes sobre esta questão. Sua pesquisa objetivava analisar o processo de aprendizagem da língua escrita pelas crianças dentro da rede municipal de Lagoa Santa-MG. A pesquisadora apurou que entre 2008 e 2011 o índice de alunos com baixo desenvolvimento em aprendizagem apresentou uma significativa queda na porcentagem, principalmente entre 2008 e 2009. “Em 2008, 59% dos alunos da rede apresentavam baixo desempenho, percentual que foi caindo ao longo dos anos. Em 2009 a média de baixo desempenho foi de 30%” (PEREIRA, 2013, p.80). Concluiu que “a diferença entre 2008 e 2009 foi significativa. Um dos fatores que pode ter sido decisivo para essa alteração foi o início da formação de rede, através do trabalho realizado pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento a partir de 2007” (*idem*, p.81). Sobre a avaliação do rendimento dos alunos e o trabalho do Núcleo de Alfabetização e Letramento, acrescentou que

[...] avaliação dos alunos ao início do ano e ao término do ano de 2008 também apresentaram dados significativos. “Em março de 2008, 59% dos alunos avaliados apresentaram desempenho abaixo do esperado. No mesmo ano, em novembro, esse percentual caiu para 30%. [...] Levanta-se a hipótese de que o fator determinante dessa mudança seria o trabalho desenvolvido pelos professores, sob a orientação do Projeto Alfaetrar e do Núcleo de Alfabetização e Letramento; pode-se talvez inferir que a formação de rede proposta no município se configura como um modelo com resultados comprovados (*idem*, p.82).

Esses resultados podem ser observados não somente entre os anos mencionados, mas também pelos índices obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ideb é utilizado para o monitoramento da qualidade da educação no rendimento escolar a nível nacional. Nos índices coletados entre 2005 e 2021, a rede municipal de educação de Lagoa Santa-MG obteve os seguintes resultados: em 2005, o Ideb foi de 4,6; em 2007, 4,5; em 2009, 4,8; em 2011, 5,7; em 2013, 5,9; em 2015, 6,2; em 2017, 6,4; em 2019, 6,2; e em 2021, 5,9 (INEP, 2021).

Em relação à formação contínua de professores, pesquisa desenvolvida por Joaquina Duarte (2013) contribuiu muito para a discussão. Ela pontuou que o “Núcleo contribui para a compreensão pelo professor de sua prática, fazendo-o refletir sobre ela e (re)significá-la. Dessa forma, provoca, segundo os docentes, o aumento de sua competência e influência nos saberes que envolvem a alfabetização e o letramento” (p.123).

A pesquisadora conclui que

[...] ao desenvolver uma formação que considera o sujeito e sua prática, o professor assume-a como coparticipe e coautor, responsabilizando-se por seu desenvolvimento profissional. A construção de saberes em torno do que é proposto é vista pelos sujeitos da pesquisa como algo que é propiciado pela formação continuada, cujo caráter dinâmico estrutura-se na construção diária do fazer docente (*idem*, p.127).

São inegáveis as contribuições e os avanços realizados promovidos pelo projeto Alfalettrar. As críticas atuais aos modelos de formação continuada de professores prendem-se, em sua grande maioria: à falta de autonomia dos municípios de se adequarem à realidade educacional, ao engessamento em relação à participação dos professores na construção dos programas e de seus conteúdos e, sobretudo, à limitação de respostas efetivas às demandas cotidianas dos docentes. “Não nos restam dúvidas de que o caso de Lagoa Santa é exemplar, e é justamente esta a razão que nos leva a divulgar, socializar essas experiências, pois uma boa prática precisa se espriar para sairmos do modelo padrão [...]” (MONTEIRO; MACIEL, 2018, p.890).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve por objetivo apresentar dados oriundos de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre um projeto de formação continuada de rede desenvolvido no município de Lagoa Santa-MG, o Alfalettrar. Para tanto, construiu-se uma breve discussão sobre a formação inicial e continuada de professores, bem como sobre os programas e projetos de formação continuada de professores alfabetizadores.

Foram expostos os déficits e desafios que se desenrolaram ao longo do tempo no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita. Grandes são os desafios de tornar a educação, em especial a pública, de qualidade, em que os níveis de proficiência dos estudantes estejam de acordo com a idade/série.

Não há como negar que a formação de professores alfabetizadores é um dos pilares para uma educação de qualidade. O Alfalettrar foi apresentado como um exemplo de projeto de desenvolvimento profissional contínuo de professoras alfabetizadoras, realizado no município de Lagoa Santa-MG.

Ressalta-se que o projeto Alfalettrar apresenta uma abordagem de formação com características preconizadas por notáveis pesquisadores do campo da formação continuada, elencados neste texto, tais como: formação assídua, participação ativa e colaborativa das professoras, bem como da rede de ensino

e das escolas envolvidas e conhecimentos teóricos construídos com base no diálogo com as experiências ordinárias vividas pelas professoras no cotidiano da sala de aula. Vale destacar que o Alfalettrar vem alcançando resultados consideráveis em relação à melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem dos estudantes e, para além, criou-se uma rede de formação contínua, que beneficia e fornece aos participantes subsídios para uma prática profissional com respaldo e com bons resultados práticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia Geral do Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental* – Pró-letramento. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa*. Brasília, DF. 2013. Disponível em: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=Leitura%20E2%80%93%20Cerca%20de%2050%25%20dos,escolariza%C3%A7%C3%A3o%20de%20profici%C3%Aancia%20em%20Leitura>. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores- PROFA* –, Guia do Formador, mod.I, Brasília: MEC/ SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASSIANO, Janair ; ARAÚJO, Eliana Pereira. O Projeto Alfalettrar na Rede Municipal de Lagoa Santa – MG: elementos centrais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1-19, set./dez. 2018.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; NUNES, Maria Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Estudos & Pesquisas Educacionais* - Fundação Victor Civita. v. 2. nov. 2011.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. *Formação continuada de rede : um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 147 p. 2013.

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

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*, 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 05 jul. 2023.

LAGOA SANTA. *Projeto Alfalettrar: ler e escrever, um direito de toda criança*. Lagoa Santa, 2015.

MONTEIRO, Sara Mourão; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Formação docente, avaliação e prática pedagógica - questões debatidas em pesquisas acadêmicas produzidas no âmbito do Projeto Alfalettrar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, set./dez. 2018.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e o trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OCDE. *A educação no Brasil: uma perspectiva internacional*. Tradução: Todos pela Educação. São Paulo, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em 1 jun. 2023.

OLIVEIRA, Marília Villela. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. *Revista Brasileira de Alfabetização*. Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 193-208, jul./dez. 2018.

PEREIRA, Juliana Storino. *Alfabetização de crianças da rede municipal de ensino do município de Lagoa Santa – MG: um estudo longitudinal*. 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (Faculdade de Educação, UFMG), Belo Horizonte.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. *Políticas Públicas*. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, Sônia Regina Mendes. A rede nacional de formação continuada de professores, o pró-letramento e os modos de “formar” os professores. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.3, n.2, p.143-148, jul.-dez. 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Maria das Graças Gonçalves da. *Formação continuada do professor alfabetizador proposta pelo PNAIC: o papel do orientador de estudo no processo formativo*. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 197 p, 2015.

SOARES, Magda Becker. *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda Becker; SOARES, Francisco. *Diagnóstico da aprendizagem da leitura: a experiência em Lagoa Santa (MG)*. Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/a-experiencia-de-avaliacao-da-alfabetizacao-em-escala-de-lagoa-santa-em-minas-gerais/>. Acesso em: 05 jul. 2023

SOARES, Magda Becker. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.294>.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 2004, n. 25, p. 5-17. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em 20 out. 2022.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos : um novo contrato social para a educação*. Brasília: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em 02 jun. 2023.

Recebido em: 11/06/2023

Aceito em: 10/07/2023