ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Érica Graziela Benício de Melo [1]
Pedro Alves da Silva [2]
Profa Dra Antonia Dalva França Carvalho [3]

RESUMO

A formação continuada docente tem se consolidado como elemento estruturante para a qualificação das práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização, especialmente diante dos desafios relacionados à garantia da aprendizagem significativa em contextos socioculturais diversos. Nesse sentido, o estudo problematiza em que medida processos formativos fundamentados em perspectivas dialógicas, críticas e contextualizadas contribuem para a ressignificação das práticas docentes. O objetivo consistiu em analisar as contribuições de um percurso de formação continuada para a ressignificação das práticas pedagógicas de professores(as) alfabetizadores(as), articulando teoria, prática e contexto sociocultural dos estudantes. A investigação adotou abordagem mista (Mattar; Ramos, 2021), orientada pelos pressupostos da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), compreendida como estratégia metodológica que integra formação, intervenção e reflexão crítica. O estudo foi desenvolvido em cinco municípios piauienses vinculados à UNDIME/PI, envolvendo docentes do ciclo de alfabetização atuantes em contextos marcados por desafios históricos relacionados à alfabetização na idade certa. Como procedimentos de produção de dados, realizaram-se oficinas pedagógicas, registros reflexivos, questionários semiestruturados e observações participantes. A análise fundamentou-se na Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2020), possibilitando a construção de categorias relacionadas à ressignificação da prática docente, mediação pedagógica e aprendizagem significativa. Os resultados evidenciam que a formação continuada, quando desenvolvida de forma colaborativa, dialógica e situada, potencializa a reflexão crítica, fortalece a integração entre saberes teóricos e experiências docentes e contribui para práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas no ciclo de alfabetização. Contudo, persistem desafios relacionados à descontinuidade das políticas formativas, à fragilidade da institucionalização dos programas de formação e às condições objetivas do trabalho docente. O estudo contribui para o campo da formação de professores(as) ao evidenciar possibilidades formativas ancoradas em uma perspectiva crítica, reflexiva e socialmente referenciada, fortalecendo o compromisso com a aprendizagem significativa no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Formação continuada; Ciclo de alfabetização; Ressignificação da prática; Aprendizagem significativa; Pesquisa-ação.

[1] Mestranda pelo Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Piaui (UFPI) professor na Educação; Secretaria Municipal de Educação de Domingos Mourão - PI, Brasil. Professora da Educação Básica; Secretária Municipal de Educação de Domingos Mourão-PI. Presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação – seccional Piauí (UNDIME/PI, ericagraziela@hotmail.com;

[2] Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba – PI (IFPI) professor na Educação Básica e Superior; biopetrus@hotmail.com

[3] Professor orientador: Doutora em Educação, Universidade Federal do Piaui (UFPI), adalvac@uol.com.br

ISSN: 2358-8829

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um dos processos mais relevantes da escolarização básica, uma vez que possibilita às crianças a apropriação do sistema de escrita alfabética e amplia suas condições de participação nas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Entretanto, assegurar esse direito envolve desafios que ultrapassam a dimensão estritamente metodológica do ensino, exigindo a compreensão das condições socioculturais dos estudantes, dos conhecimentos profissionais mobilizados pelos professores e das políticas educacionais que orientam o trabalho desenvolvido nas instituições escolares.

No contexto brasileiro, a alfabetização permanece como uma questão central das políticas públicas educacionais, especialmente diante da necessidade de enfrentar desigualdades históricas de acesso, permanência e aprendizagem. Embora tenham ocorrido avanços na ampliação da escolarização, persistem diferenças significativas nas oportunidades de aprendizagem, relacionadas às condições socioeconômicas, territoriais e institucionais que caracterizam os sistemas de ensino.

Nesse cenário, a formação continuada docente assume importância estratégica, não apenas por favorecer a atualização de conhecimentos pedagógicos, mas, sobretudo, por possibilitar processos de reflexão crítica sobre as práticas educativas e de reconstrução dos saberes profissionais. Sua relevância torna-se ainda mais evidente no ciclo de alfabetização, período em que as decisões pedagógicas demandam conhecimentos específicos sobre os processos de aprendizagem da linguagem escrita, as particularidades do desenvolvimento infantil e as diferentes formas de mediação do conhecimento.

A compreensão da formação continuada como processo de desenvolvimento profissional pressupõe superar concepções restritas à transmissão de técnicas, métodos e orientações previamente estabelecidas. Nessa perspectiva, formar professores não significa apenas disponibilizar conhecimentos produzidos externamente à escola, mas criar condições para que os próprios docentes analisem suas experiências, problematizem situações vivenciadas e construam alternativas pedagógicas coerentes com as necessidades de aprendizagem de seus estudantes.

Freire (1996) compreende a prática educativa como uma atividade intencional, crítica e historicamente situada, na qual ensinar e aprender constituem processos indissociáveis. Para o autor, a reflexão crítica sobre a prática representa uma condição essencial ao desenvolvimento profissional docente, pois possibilita compreender os fundamentos das decisões pedagógicas e reconhecer o caráter inacabado da formação humana.

ISSN: 2358-8829

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Nóvoa (1992), ao defender que a formação de professores precisa considerar os sujeitos, suas trajetórias profissionais e os contextos institucionais em que atuam. A formação, nessa direção, não pode ser reduzida a um conjunto de ações episódicas, desvinculadas dos desafios concretos do trabalho escolar.

No campo específico da alfabetização, Soares (2020) ressalta a necessidade de articular conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, processos cognitivos e linguísticos e práticas sociais de leitura e escrita. Essa articulação evidencia a complexidade do trabalho dos professores alfabetizadores e reforça a necessidade de percursos formativos capazes de integrar fundamentos teóricos e experiências pedagógicas.

É nesse horizonte que se insere a presente investigação, desenvolvida com docentes do ciclo de alfabetização de cinco municípios piauienses vinculados à União dos Dirigentes Municipais de Educação do Piauí (UNDIME/PI). A pesquisa considera a formação continuada como espaço de diálogo, investigação e produção coletiva de conhecimentos, buscando compreender suas contribuições para a ressignificação das práticas pedagógicas.

A problemática que orienta o estudo expressa-se na seguinte questão: **em que medida processos de formação continuada fundamentados em perspectivas dialógicas, críticas e contextualizadas contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas de professores(as) alfabetizadores(as)?**

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições de um percurso de formação continuada para a ressignificação das práticas pedagógicas de professores(as) alfabetizadores(as), articulando teoria, prática e contexto sociocultural dos estudantes.

De maneira específica, a investigação busca compreender como os docentes mobilizam seus conhecimentos e experiências durante os processos formativos; analisar as possibilidades de reflexão crítica e reconstrução das práticas pedagógicas; identificar contribuições da formação para o fortalecimento da mediação pedagógica e da aprendizagem significativa; e discutir os desafios institucionais que interferem na continuidade e na efetividade das ações formativas.

A relevância do estudo fundamenta-se na necessidade de produzir conhecimentos sobre processos de formação continuada que reconheçam os professores como sujeitos ativos de sua profissionalização e que considerem as particularidades dos contextos educacionais municipais.

Além disso, a investigação contribui para o debate sobre a institucionalização de políticas formativas que ultrapassem ações pontuais e favoreçam a constituição de espaços permanentes de estudo, colaboração e acompanhamento pedagógico.

ISSN: 2358-8829

O artigo encontra-se organizado em cinco seções, além desta introdução. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica, abordando a formação continuada, os saberes docentes e os processos de alfabetização. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico da investigação. Posteriormente, discutem-se os resultados a partir das categorias analíticas construídas. Por fim, são apresentadas as considerações finais, destacando as contribuições e os desafios identificados.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: FUNDAMENTOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

2.1 Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

A formação continuada constitui um processo complexo, permanente e historicamente situado, que envolve a construção de conhecimentos, a reflexão sobre experiências profissionais e a transformação das formas de compreender e desenvolver o trabalho pedagógico.

Sua compreensão exige superar perspectivas instrumentais que associam o desenvolvimento profissional à aquisição de técnicas e procedimentos aplicáveis indistintamente aos diferentes contextos educacionais. Embora os conhecimentos metodológicos sejam fundamentais à docência, sua apropriação precisa ocorrer de maneira articulada às condições concretas do trabalho escolar e às experiências dos profissionais.

Nóvoa (1992) destaca que a formação docente não se constrói exclusivamente pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas por processos de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade profissional. Essa perspectiva desloca o foco da formação de uma lógica transmissiva para uma abordagem que reconhece a experiência docente como componente constitutivo da produção de conhecimentos.

A formação passa, assim, a ser compreendida como processo de desenvolvimento profissional, no qual os professores analisam criticamente suas práticas, confrontam concepções pedagógicas e reelaboram suas formas de atuação.

Imbernón (2010) também contribui para essa discussão ao defender que a formação continuada precisa estar relacionada aos problemas concretos enfrentados pelos professores e às características das instituições educacionais. Para o autor, modelos formativos excessivamente padronizados apresentam limitações quando desconsideram as especificidades dos contextos escolares e as necessidades dos profissionais.

ISSN: 2358-8829

Essa compreensão torna-se especialmente relevante nas redes municipais de ensino, caracterizadas por realidades territoriais, institucionais e socioculturais distintas. A diversidade dos contextos exige processos formativos que considerem as condições de funcionamento das escolas, os conhecimentos dos docentes e as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A formação continuada, portanto, precisa ser concebida como um movimento de investigação da própria prática, no qual o professor participa ativamente da identificação de problemas, da construção de alternativas e da avaliação das intervenções realizadas. Nesse processo, o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes produzidos na experiência profissional constitui uma dimensão fundamental.

2.2 Saberes docentes e reflexão crítica sobre a prática

O trabalho docente mobiliza conhecimentos de diferentes naturezas, construídos ao longo da formação inicial, das experiências profissionais e das interações estabelecidas nos contextos escolares.

Tardif (2014) compreende os saberes docentes como plurais e heterogêneos, constituídos por conhecimentos oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e das experiências cotidianas.

Essa perspectiva permite reconhecer que os professores não são simples executores de prescrições pedagógicas, mas sujeitos que interpretam, selecionam e reelaboram conhecimentos em função das situações vivenciadas no exercício profissional.

A experiência docente, entretanto, não produz automaticamente reflexão crítica. Para que se transforme em conhecimento profissional, precisa ser analisada, problematizada e confrontada com referenciais teóricos que possibilitem ampliar a compreensão das situações pedagógicas.

Schön (2000) contribui para essa discussão ao apresentar a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação como dimensões relevantes da prática profissional. Ao analisar situações complexas, os professores mobilizam conhecimentos, interpretam problemas e reorganizam suas decisões pedagógicas.

No contexto da alfabetização, essa reflexão pode envolver questões relacionadas à escolha de estratégias de ensino, à interpretação das hipóteses de escrita das crianças, à organização de agrupamentos pedagógicos e à avaliação dos processos de aprendizagem.

ISSN: 2358-8829

A reflexão crítica permite ultrapassar a preocupação exclusiva com a execução das atividades, incorporando questionamentos sobre seus objetivos, fundamentos e efeitos sobre a aprendizagem.

Freire (1996) amplia essa compreensão ao destacar a natureza ética, política e dialógica da prática educativa. Para o autor, ensinar exige reconhecer os conhecimentos dos educandos, respeitar suas experiências e compreender a educação como processo de construção de autonomia.

A formação continuada fundamentada nessa perspectiva não se limita à análise técnica dos procedimentos didáticos. Ela envolve a problematização das relações entre conhecimento, cultura, linguagem e condições sociais de aprendizagem.

Ressignificar a prática pedagógica significa, portanto, reconstruir sentidos atribuídos ao ensino, reinterpretar experiências e desenvolver novas possibilidades de intervenção a partir de uma compreensão crítica da realidade educacional. Esse processo não implica necessariamente abandonar todas as práticas anteriormente desenvolvidas, mas analisá-las à luz de novos conhecimentos, identificando possibilidades de aprimoramento, reorganização ou transformação.

2.3 Formação continuada no ciclo de alfabetização

A alfabetização envolve processos cognitivos, linguísticos, sociais e culturais que demandam conhecimentos específicos dos professores responsáveis por sua mediação. Soares (2020) compreende a alfabetização como processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, cuja aprendizagem precisa ocorrer articuladamente ao desenvolvimento das capacidades de utilização da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Essa concepção evidencia que o ensino da língua escrita não pode restringir-se à memorização de letras, sílabas ou palavras, tampouco desconsiderar a necessidade de um trabalho sistemático com as relações entre fonemas e grafemas.

A prática alfabetizadora precisa integrar diferentes dimensões do conhecimento linguístico, considerando as especificidades dos processos de aprendizagem e as experiências socioculturais das crianças. Ferreiro e Teberosky (1999), ao investigarem os processos de construção da escrita, demonstraram a importância de compreender as hipóteses elaboradas pelas crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita. Suas contribuições evidenciam que os estudantes participam ativamente da construção de conhecimentos, elaborando interpretações que precisam ser consideradas no planejamento pedagógico.

Nessa perspectiva, o professor alfabetizador necessita desenvolver uma postura investigativa diante das manifestações de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo seus conhecimentos prévios e identificando as intervenções mais adequadas. A formação continuada pode contribuir para esse processo ao favorecer o estudo de produções escritas, a análise de situações didáticas, a discussão de estratégias de mediação e o planejamento de intervenções pedagógicas.

Entretanto, a efetividade desses processos depende de sua articulação com as condições concretas do trabalho escolar.

As necessidades de aprendizagem das crianças não se apresentam de maneira homogênea, exigindo estratégias diversificadas e acompanhamento contínuo. Assim, a formação continuada precisa contribuir para que os professores compreendam a heterogeneidade das turmas e desenvolvam práticas capazes de responder às diferentes trajetórias de aprendizagem.

A alfabetização, nessa direção, não pode ser compreendida como um processo exclusivamente individual, desvinculado das experiências culturais e sociais dos estudantes. A valorização dos contextos socioculturais possibilita construir situações pedagógicas que estabeleçam relações entre os conhecimentos escolares e as práticas de linguagem presentes na vida cotidiana das crianças.

2.4 Aprendizagem significativa e mediação pedagógica

A aprendizagem significativa pressupõe que os novos conhecimentos sejam relacionados, de maneira substantiva, aos conhecimentos previamente construídos pelos estudantes. Ausubel (2003) destaca a importância da estrutura cognitiva preexistente para a assimilação de novos conhecimentos, ressaltando que a aprendizagem depende das relações estabelecidas entre aquilo que o estudante já conhece e os conteúdos apresentados.

No ciclo de alfabetização, essa compreensão reforça a necessidade de reconhecer os conhecimentos linguísticos, culturais e sociais que as crianças mobilizam antes e durante a escolarização. A mediação pedagógica desempenha papel fundamental nesse processo, pois envolve a organização intencional de situações de aprendizagem que possibilitem aos estudantes avançar em seus conhecimentos.

Vygotsky (2007) evidencia a importância das interações sociais e da mediação na constituição das funções psicológicas superiores, destacando que os processos de aprendizagem se desenvolvem nas relações estabelecidas entre sujeitos e conhecimentos. A atuação do professor, portanto, não se restringe à apresentação de conteúdos, mas envolve a

ISSN: 2358-8829

criação de condições para que os estudantes participem de situações de aprendizagem desafiadoras, contextualizadas e socialmente significativas.

Nesse sentido, a formação continuada pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que articulem intencionalidade, mediação e acompanhamento da aprendizagem. A ressignificação da prática alfabetizadora ocorre quando o professor passa a compreender suas decisões pedagógicas não apenas como procedimentos metodológicos, mas como intervenções fundamentadas em conhecimentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Natureza e abordagem da pesquisa

A investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem mista, orientado pelos pressupostos da pesquisa-ação, tendo como objeto as contribuições da formação continuada para a ressignificação das práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. A abordagem mista possibilita articular procedimentos qualitativos e quantitativos na compreensão de fenômenos educacionais complexos, considerando tanto informações sistematizáveis quanto percepções, experiências e significados produzidos pelos sujeitos participantes.

Mattar e Ramos (2021) destacam a relevância da integração de diferentes procedimentos metodológicos na investigação educacional, especialmente quando o fenômeno estudado envolve múltiplas dimensões. Neste estudo, a dimensão qualitativa assume centralidade na compreensão dos processos reflexivos e das experiências docentes, enquanto a dimensão quantitativa é contemplada na possibilidade de sistematização das informações produzidas pelos questionários.

A pesquisa-ação constitui o eixo metodológico da investigação por possibilitar a articulação entre produção de conhecimentos e intervenção na realidade educacional. Thiollent (2011) compreende a pesquisa-ação como uma modalidade investigativa desenvolvida em associação com uma ação ou resolução de problema coletivo, envolvendo a participação cooperativa dos pesquisadores e dos sujeitos implicados na situação investigada.

Essa perspectiva apresenta convergência com os objetivos do estudo, uma vez que a formação continuada é compreendida simultaneamente como espaço de desenvolvimento profissional e como contexto de produção de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas.

A investigação, portanto, não se limita à observação externa das experiências docentes, mas considera a participação dos professores nos processos de análise, reflexão e reconstrução das práticas educativas.

ISSN: 2358-8829

3.2 Contexto e participantes

O estudo foi desenvolvido em cinco municípios do estado do Piauí vinculados à União dos Dirigentes Municipais de Educação do Piauí (UNDIME/PI). Participaram da investigação docentes que atuavam no ciclo de alfabetização, inseridos em contextos educacionais marcados por desafios históricos relacionados à garantia da alfabetização na idade certa.

A escolha desse contexto fundamenta-se na relevância da formação continuada para o fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas redes municipais de ensino, especialmente diante da diversidade de condições institucionais e socioculturais.

Os participantes foram considerados sujeitos ativos do processo investigativo, reconhecendo-se seus conhecimentos profissionais, suas experiências e suas interpretações sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A vinculação dos municípios à UNDIME/PI constitui um elemento contextual importante, considerando o papel da instituição na articulação entre dirigentes municipais de educação e no fortalecimento das políticas educacionais locais.

3.3 Procedimentos de produção dos dados

A produção dos dados ocorreu por meio de oficinas pedagógicas, registros reflexivos, questionários semiestruturados e observações participantes. As oficinas pedagógicas constituíram espaços de estudo, diálogo e problematização das práticas de alfabetização, possibilitando a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências profissionais. Os registros reflexivos permitiram considerar as interpretações dos docentes sobre suas próprias práticas, os desafios enfrentados e as possibilidades de reconstrução das estratégias pedagógicas.

Os questionários semiestruturados integraram o conjunto de instrumentos utilizados para a produção de informações relacionadas às percepções e experiências dos participantes. As observações participantes possibilitaram acompanhar aspectos das interações e dos processos formativos, considerando a dinâmica coletiva e os significados construídos durante as atividades.

A utilização de diferentes instrumentos apresenta relevância metodológica por permitir examinar o fenômeno investigado a partir de fontes complementares, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das experiências formativas. No âmbito da pesquisa-ação, esses procedimentos articulam-se à compreensão da formação como processo de investigação e

intervenção, no qual os participantes são convidados a problematizar suas práticas e a construir possibilidades de transformação.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados fundamentou-se na Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galiazzi (2020). Essa abordagem caracteriza-se como um processo interpretativo que envolve a desconstrução dos textos, o estabelecimento de relações entre unidades de significado e a produção de compreensões sobre o fenômeno investigado.

A Análise Textual Discursiva permite ultrapassar uma descrição superficial das informações, favorecendo a construção de categorias interpretativas que expressem relações entre os sentidos produzidos pelos participantes e os referenciais teóricos mobilizados. No estudo, foram estabelecidas três categorias centrais: ressignificação da prática docente, mediação pedagógica e aprendizagem significativa.

Essas categorias orientaram a compreensão das contribuições do percurso formativo, possibilitando analisar como os processos de reflexão e colaboração se relacionam à reconstrução das práticas pedagógicas. A interpretação dos resultados também considerou os desafios institucionais relacionados à continuidade das políticas de formação e às condições objetivas do trabalho docente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados evidencia que a formação continuada, quando estruturada a partir de processos colaborativos, dialógicos e contextualizados, apresenta contribuições relevantes para a reflexão crítica e a ressignificação das práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização.

Os achados anunciados no resumo da investigação foram organizados em três categorias analíticas, que permitem discutir diferentes dimensões da experiência formativa.

4.1 Ressignificação da prática docente: da reprodução de procedimentos à reflexão crítica

A primeira categoria refere-se à ressignificação da prática docente, compreendida como processo de reconstrução dos sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico e de revisão das concepções que orientam as decisões educativas.

Os resultados apontam que a formação continuada desenvolvida em uma perspectiva colaborativa favoreceu a reflexão crítica dos professores sobre suas experiências e práticas de

ISSN: 2358-8829

alfabetização. Essa constatação permite compreender a importância de processos formativos que ultrapassem a apresentação de conteúdos e orientações metodológicas, valorizando o diálogo entre conhecimentos acadêmicos e saberes construídos na experiência profissional.

A ressignificação da prática não ocorre necessariamente pela substituição imediata de procedimentos pedagógicos, mas pela transformação das formas de compreender as situações de ensino e aprendizagem. Quando o professor analisa os fundamentos de suas escolhas didáticas, passa a dispor de melhores condições para reconhecer limitações, identificar possibilidades de intervenção e reorganizar sua atuação.

Essa compreensão aproxima-se de Schön (2000), para quem o desenvolvimento profissional envolve processos reflexivos capazes de ampliar a capacidade dos sujeitos de interpretar e enfrentar situações complexas. No ciclo de alfabetização, essa dimensão assume particular relevância, considerando que os professores lidam cotidianamente com diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética, ritmos de aprendizagem e experiências socioculturais.

A reflexão crítica permite compreender que a diversidade de aprendizagens não deve ser interpretada exclusivamente como dificuldade individual dos estudantes, mas como elemento constitutivo do processo educativo que demanda intervenções pedagógicas intencionais.

Nesse sentido, a formação continuada contribui para deslocar a atenção da execução das atividades para a análise dos processos de aprendizagem que essas atividades mobilizam. O professor passa a ser compreendido como profissional que investiga sua prática, interpreta evidências e reconstrói estratégias de ensino.

Essa perspectiva encontra respaldo em Freire (1996), ao defender a indissociabilidade entre ação e reflexão na constituição de uma prática educativa crítica. A formação dialógica, portanto, fortalece o reconhecimento do professor como sujeito produtor de conhecimentos e não apenas como destinatário de orientações externas. Outro aspecto relevante refere-se à valorização das experiências profissionais como fonte de aprendizagem coletiva.

Ao compartilhar situações vivenciadas, os docentes podem reconhecer problemas comuns, confrontar interpretações e construir alternativas pedagógicas a partir da interação com seus pares. Essa dinâmica contribui para superar o isolamento profissional e fortalecer a compreensão da formação continuada como responsabilidade coletiva e institucional. Entretanto, é necessário reconhecer que a reflexão crítica, isoladamente, não garante a transformação efetiva das práticas pedagógicas.

A reconstrução do trabalho docente depende também de condições institucionais que possibilitem planejamento, experimentação, acompanhamento e avaliação das intervenções realizadas. Assim, a ressignificação da prática precisa ser compreendida como processo contínuo, cuja consolidação exige articulação entre desenvolvimento profissional e organização do trabalho escolar.

4.2 Mediação pedagógica: articulação entre saberes teóricos e experiências docentes

A segunda categoria refere-se à mediação pedagógica, destacando as contribuições da formação continuada para o fortalecimento da intencionalidade das intervenções educativas. Os resultados indicam que o percurso formativo favoreceu a integração entre conhecimentos teóricos e experiências docentes, ampliando as possibilidades de construção de práticas contextualizadas.

Essa articulação constitui um dos elementos centrais da formação profissional, pois permite compreender que os referenciais teóricos não devem ser tratados como prescrições rígidas, mas como instrumentos de interpretação e fundamentação das decisões pedagógicas. Tardif (2014) ressalta que os conhecimentos mobilizados pelos professores são construídos a partir de diferentes fontes, incluindo a formação acadêmica e as experiências vivenciadas no exercício profissional.

Nesse sentido, a formação continuada apresenta maior potencial quando reconhece a legitimidade desses saberes e cria condições para sua análise crítica. A mediação pedagógica no ciclo de alfabetização exige conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, os processos de aprendizagem da linguagem e as estratégias de intervenção adequadas às necessidades dos estudantes.

A compreensão desses elementos possibilita superar práticas exclusivamente repetitivas, favorecendo a organização de situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam refletir sobre a linguagem escrita. Soares (2020) destaca a necessidade de articular a aprendizagem do sistema de escrita alfabética às práticas de leitura e produção textual, reconhecendo a especificidade dos processos envolvidos na alfabetização.

Essa perspectiva reforça a importância de uma mediação pedagógica que considere simultaneamente a sistematização dos conhecimentos linguísticos e sua utilização em situações comunicativas significativas. A formação continuada pode contribuir para essa articulação ao favorecer a análise de atividades, o estudo de situações didáticas e a reflexão sobre os objetivos das intervenções pedagógicas. A intencionalidade constitui, nesse contexto, uma dimensão fundamental.

ISSN: 2358-8829

Uma prática pedagógica intencional pressupõe que o professor compreenda o que pretende ensinar, por que determinada intervenção é necessária e quais conhecimentos os estudantes precisam mobilizar para avançar em suas aprendizagens. A mediação não se resume, portanto, à apresentação de explicações ou à correção de respostas, mas envolve a organização de experiências educativas capazes de favorecer a construção de conhecimentos.

As contribuições de Vygotsky (2007) permitem compreender a aprendizagem como processo socialmente mediado, no qual as interações desempenham papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No contexto da alfabetização, essa compreensão evidencia a importância das intervenções docentes na ampliação das possibilidades de aprendizagem das crianças.

A formação continuada, ao favorecer a articulação entre teoria e prática, contribui para que os professores desenvolvam maior clareza sobre os fundamentos de suas intervenções e sobre as relações entre ensino, mediação e aprendizagem. Contudo, é necessário evitar uma compreensão instrumental da mediação pedagógica, reduzida à aplicação de técnicas consideradas eficazes.

A mediação envolve decisões pedagógicas situadas, que precisam considerar as características dos estudantes, os conhecimentos a serem desenvolvidos e as condições concretas do contexto escolar.

Nesse sentido, o fortalecimento da mediação pedagógica depende da capacidade de interpretar criticamente a realidade e construir respostas educacionais fundamentadas.

4.3 Aprendizagem significativa: contextualização e reconhecimento dos sujeitos

A terceira categoria refere-se à aprendizagem significativa, destacando a importância da contextualização das práticas pedagógicas e do reconhecimento das experiências socioculturais dos estudantes. Os resultados indicam que a formação continuada contribuiu para ampliar as possibilidades de desenvolvimento de práticas alfabetizadoras contextualizadas e significativas.

Essa constatação reforça a compreensão de que os processos de ensino e aprendizagem precisam estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e as experiências dos estudantes.

Ausubel (2003) destaca que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos se relacionam de maneira substantiva com conhecimentos relevantes já presentes na estrutura cognitiva do aprendiz. No ciclo de alfabetização, essa perspectiva exige considerar que as crianças chegam à escola com experiências diversificadas relacionadas à

ISSN: 2358-8829

linguagem oral, aos usos sociais da escrita e às interações estabelecidas em seus contextos familiares e comunitários.

Esses conhecimentos constituem referências importantes para o planejamento pedagógico, embora não substituam a necessidade de ensino sistemático do sistema de escrita alfabética. A aprendizagem significativa, portanto, não deve ser confundida com a simples utilização de atividades relacionadas ao cotidiano dos estudantes. Sua construção exige intencionalidade pedagógica, seleção adequada de conteúdos e organização de situações que possibilitem estabelecer relações entre conhecimentos prévios e novos objetos de aprendizagem.

Nesse sentido, a contextualização precisa estar articulada aos objetivos educacionais, evitando que as experiências cotidianas sejam utilizadas apenas como elementos ilustrativos. Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender a valorização dos conhecimentos e experiências dos educandos, compreendendo o processo educativo como prática dialógica.

A perspectiva freireana permite reconhecer que a aprendizagem envolve dimensões cognitivas, culturais e sociais, exigindo uma atuação pedagógica comprometida com o reconhecimento dos sujeitos.

No contexto dos municípios piauienses investigados, a valorização das particularidades socioculturais assume relevância diante da diversidade de experiências e condições que caracterizam as comunidades escolares. A formação continuada contextualizada pode favorecer a compreensão dessas particularidades e contribuir para a construção de estratégias pedagógicas mais próximas das necessidades dos estudantes.

Entretanto, reconhecer o contexto sociocultural não significa reduzir as expectativas de aprendizagem ou restringir o acesso dos estudantes aos conhecimentos sistematizados. Ao contrário, implica construir mediações que possibilitem ampliar seus repertórios culturais e linguísticos, garantindo o acesso aos conhecimentos necessários à participação nas práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, a aprendizagem significativa articula-se ao compromisso com a equidade educacional.

A formação continuada contribui para esse compromisso quando fortalece a capacidade dos professores de identificar necessidades de aprendizagem, organizar intervenções adequadas e acompanhar os avanços dos estudantes. Cabe destacar, contudo, que os resultados apresentados permitem discutir contribuições percebidas e identificadas no processo formativo, não sendo suficientes, isoladamente, para demonstrar impactos quantitativos sobre o desempenho dos estudantes. A comprovação desses impactos

demandaria a apresentação de indicadores de aprendizagem e procedimentos específicos de acompanhamento longitudinal ou comparativo.

4.4 Desafios para a continuidade e institucionalização da formação docente

Embora os resultados indiquem contribuições relevantes da formação continuada para a ressignificação das práticas pedagógicas, também evidenciam desafios que interferem na consolidação desses processos. Entre os principais desafios identificados destacam-se a descontinuidade das políticas formativas, a fragilidade da institucionalização dos programas de formação e as condições objetivas do trabalho docente.

A descontinuidade constitui um obstáculo importante porque compromete a construção de processos formativos permanentes, reduzindo as possibilidades de acompanhamento e aprofundamento das aprendizagens profissionais. Quando a formação é organizada exclusivamente por meio de ações pontuais, desvinculadas de um planejamento institucional de longo prazo, existe o risco de que seus efeitos permaneçam restritos às experiências imediatas dos participantes.

Imbernón (2010) destaca a importância de processos formativos contextualizados, colaborativos e vinculados às necessidades concretas das instituições educacionais. Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a formação continuada como componente estruturante das políticas educacionais, e não como atividade complementar ou eventual. A institucionalização dos processos formativos pressupõe a definição de objetivos, responsabilidades, condições de participação e mecanismos de acompanhamento.

Também exige articulação entre as equipes responsáveis pela gestão educacional, os profissionais que atuam na coordenação pedagógica e os docentes das instituições escolares. A participação dos professores precisa ser assegurada em condições que favoreçam o estudo, o planejamento e a reflexão coletiva.

Nesse sentido, as condições objetivas do trabalho docente constituem uma dimensão indissociável da qualidade da formação continuada. A intensificação das atividades profissionais, as limitações de tempo para planejamento e as dificuldades de acesso a recursos pedagógicos podem comprometer as possibilidades de participação e de incorporação dos conhecimentos construídos.

Assim, a responsabilidade pela transformação das práticas não pode ser atribuída exclusivamente aos professores. É necessário reconhecer que o desenvolvimento profissional depende de políticas públicas capazes de assegurar condições institucionais adequadas ao exercício da docência. A formação continuada, nessa perspectiva, precisa integrar uma

ISSN: 2358-8829

política mais ampla de valorização profissional, gestão pedagógica e garantia do direito à aprendizagem.

4.5 Síntese interpretativa dos resultados

A articulação entre as categorias analíticas permite compreender que a ressignificação das práticas pedagógicas constitui um processo multidimensional, envolvendo conhecimentos, experiências, concepções e condições institucionais. A reflexão crítica favorece a revisão das práticas; a mediação pedagógica possibilita reorganizar as intervenções educativas; e a aprendizagem significativa constitui uma referência para compreender os objetivos e os sentidos do trabalho alfabetizador.

Essas dimensões não se apresentam de maneira isolada, mas articulam-se no desenvolvimento profissional docente. A formação continuada contribui para essa articulação quando reconhece os professores como sujeitos ativos, valoriza seus conhecimentos e cria condições para a investigação coletiva das práticas. A síntese dos resultados evidencia quatro dimensões principais:

- **Ressignificação da prática docente:** fortalecimento da reflexão crítica, valorização das experiências profissionais e revisão das concepções que orientam o trabalho pedagógico.
- **Mediação pedagógica:** ampliação das possibilidades de construção de práticas contextualizadas, intencionais e fundamentadas nas necessidades de aprendizagem.
- **Aprendizagem significativa:** valorização dos contextos socioculturais e articulação entre conhecimentos prévios, conteúdos escolares e práticas sociais.
- **Condições institucionais:** reconhecimento da necessidade de políticas permanentes de formação, acompanhamento pedagógico e valorização profissional.

Essas dimensões evidenciam que as contribuições da formação continuada ultrapassam a esfera individual do aperfeiçoamento profissional, envolvendo também aspectos coletivos e institucionais. A formação assume maior potencial quando se articula à organização do trabalho pedagógico e à construção de uma cultura institucional de reflexão, colaboração e acompanhamento da aprendizagem.

Nesse sentido, a ressignificação das práticas no ciclo de alfabetização precisa ser compreendida como processo permanente, construído nas relações entre professores, estudantes, conhecimentos e contextos educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2358-8829

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições de um percurso de formação continuada para a ressignificação das práticas pedagógicas de professores(as) alfabetizadores(as), considerando a articulação entre conhecimentos teóricos, experiências profissionais e contextos socioculturais dos estudantes. A investigação partiu do entendimento de que a formação docente não se restringe à atualização de conhecimentos ou à apropriação de procedimentos metodológicos, constituindo um processo permanente de reflexão crítica, reconstrução de saberes e desenvolvimento profissional.

Os resultados permitem compreender que a formação continuada, quando fundamentada em perspectivas dialógicas, colaborativas e contextualizadas, apresenta potencial para favorecer a ressignificação das práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. Essa contribuição manifesta-se especialmente na valorização dos saberes docentes, na ampliação dos espaços de reflexão coletiva e no fortalecimento da articulação entre os fundamentos teóricos da alfabetização e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

A análise evidencia que a ressignificação das práticas não decorre da simples incorporação de novas metodologias, mas de processos reflexivos nos quais os professores revisitam suas concepções, interrogam suas decisões pedagógicas e constroem novas possibilidades de intervenção. Trata-se de um movimento que reconhece a docência como atividade intelectual, ética e socialmente situada, exigindo a mobilização permanente de conhecimentos e a interpretação crítica das situações de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a formação continuada constitui um espaço privilegiado para o fortalecimento da profissionalidade docente, especialmente quando possibilita que os professores assumam uma postura investigativa diante de suas práticas. A reflexão compartilhada sobre experiências, desafios e possibilidades de intervenção favorece a construção coletiva de conhecimentos e contribui para superar concepções formativas centradas exclusivamente na transmissão de orientações externas ao contexto escolar.

No campo específico da alfabetização, os resultados reforçam a importância de processos formativos que articulem conhecimentos sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética, as práticas sociais de leitura e escrita e as particularidades dos processos de aprendizagem das crianças. Essa articulação constitui uma condição relevante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais, capazes de reconhecer a heterogeneidade das turmas e responder às diferentes necessidades de aprendizagem.

A mediação pedagógica emerge, portanto, como dimensão central da ressignificação das práticas alfabetizadoras. Ao ampliar a compreensão dos fundamentos que orientam suas intervenções, os professores podem desenvolver maior clareza sobre os objetivos do ensino,

ISSN: 2358-8829

os conhecimentos mobilizados pelos estudantes e as estratégias necessárias à progressão das aprendizagens.

A investigação também evidencia a relevância da contextualização das práticas pedagógicas, compreendida não como simples aproximação entre conteúdos escolares e situações cotidianas, mas como reconhecimento das experiências socioculturais dos estudantes na construção de conhecimentos. Essa perspectiva fortalece uma concepção de alfabetização comprometida com a aprendizagem significativa, a participação dos sujeitos e a garantia do direito à educação.

Entretanto, os resultados indicam que o potencial transformador da formação continuada encontra limites nas condições institucionais em que se desenvolve. A descontinuidade das políticas formativas, a fragilidade de sua institucionalização e as condições objetivas do trabalho docente constituem desafios que precisam ser enfrentados para assegurar a permanência e a efetividade dos processos de desenvolvimento profissional.

Esses aspectos evidenciam que a transformação das práticas pedagógicas não pode ser compreendida como responsabilidade exclusivamente individual dos professores. Ao contrário, exige políticas educacionais que assegurem condições adequadas de trabalho, espaços institucionais de estudo e planejamento, acompanhamento pedagógico e continuidade das ações formativas.

No âmbito das redes municipais de ensino, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais, torna-se necessário consolidar políticas de formação continuada articuladas às necessidades das escolas e aos desafios concretos da alfabetização. A atuação colaborativa entre dirigentes municipais, equipes técnicas, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores representa uma possibilidade importante para fortalecer a institucionalização desses processos.

A experiência investigada nos cinco municípios piauienses vinculados à UNDIME/PI evidencia a relevância de iniciativas formativas que considerem as especificidades territoriais e reconheçam os profissionais da educação como sujeitos participantes da construção das políticas pedagógicas.

Do ponto de vista metodológico, a utilização da pesquisa-ação possibilita compreender a formação continuada como espaço simultâneo de investigação, intervenção e reflexão crítica. Essa perspectiva contribui para superar a separação entre produção de conhecimentos e prática educativa, valorizando a participação dos docentes na análise dos problemas e na construção de alternativas pedagógicas.

Cabe reconhecer, contudo, que a interpretação apresentada está circunscrita aos resultados sintetizados no documento de origem. A ausência de informações detalhadas sobre os participantes, a duração do percurso formativo, os registros empíricos e os resultados quantitativos limita a possibilidade de aprofundar comparações entre os contextos investigados e de estabelecer relações diretas entre a formação e os indicadores de aprendizagem dos estudantes.

Como possibilidade de aprofundamento, recomenda-se o desenvolvimento de investigações que acompanhem, ao longo do tempo, os processos de apropriação dos conhecimentos construídos nas formações, sua incorporação às práticas pedagógicas e suas possíveis relações com a aprendizagem das crianças. Estudos dessa natureza poderão contribuir para ampliar a compreensão sobre as condições necessárias à consolidação de políticas formativas permanentes e socialmente referenciadas.

Evidencia-se que a formação continuada docente constitui uma dimensão essencial da qualidade dos processos de alfabetização quando concebida como prática coletiva de investigação, diálogo e reconstrução dos saberes profissionais. Sua contribuição não reside apenas na ampliação do repertório metodológico dos professores, mas, sobretudo, na possibilidade de fortalecer uma atuação pedagógica crítica, intencional e comprometida com as necessidades reais de aprendizagem dos estudantes.

Assim, ressignificar as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização implicam reconhecer que ensinar exige aprender continuamente, interpretar contextos, problematizar experiências e reconstruir caminhos. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de representar uma ação complementar à docência e passa a constituir uma dimensão estruturante do trabalho educativo, reafirmando o compromisso ético, político e pedagógico com o direito de todas as crianças à alfabetização.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.