

Artigos

A formação de professor alfabetizador: processos formativos para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e/ou na educação de jovens e adultos

Literacy teacher training: training processes for working in the early years of elementary school and/or in youth and adult education

Robélia Aragão da Costa¹

¹ Mestranda em Educação. Graduada em Pedagogia (UNEB). Graduada em Letras (FAVENI).

✉ robeliaaragaoprofissional@gmail.com

Palavras-chave:

Alfabetização;
Formação de Professor;
Alfabetizador;
Formação inicial,
continuada e permanente.

Keywords:

Literacy;
Teacher Training;
Literacy;
Initial training,
training.

Resumo

O presente artigo traz em seu bojo uma discussão acerca da formação de professor alfabetizador atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade de Ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelecendo uma reflexão acerca dos conceitos sobre a formação inicial, continuada e permanente do professor. Também mostra uma discussão sobre o processo formativo do professor, considerando os conhecimentos e saberes necessários para o desenvolvimento de um trabalho voltado aos estudantes do ensino fundamental e da EJA de maneira a contribuir apresentando os aspectos comuns e as especificidades dos processos formativos para atuação nas classes de alfabetização. Para tanto, dialoga com autores como Freire (2015), Nóvoa (1991, 1997, 2017), Gatti (2009), Heinz e Koerne (2013), Castro e Amorim (2015), Gadelha (2020), Candau (1996), Imbernón (2009) e Tardif (2002). É uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e pertinente, considerando a decisão da autora em defender conceitualmente os três tipos de formação de professor citados acima, apresentar algumas considerações acerca de elementos das políticas públicas sobre processos formativos e de aprendizagens e, a necessidade da promoção significativa da alfabetização de crianças, pessoas jovens, adultas e idosas.

Abstract

This article discusses the training of literacy teachers working in the early years of elementary school and in the Youth and Adult Education (EJA) teaching modality, establishing a reflection on the concepts of initial, continuing and ongoing teacher training. It also discusses the teacher training process, taking into account the knowledge and know-how needed to develop work aimed at elementary school and EJA students, in order to contribute by presenting the common aspects and specificities of the training processes for working in literacy classes. To this end, it dialogues with authors such as Freire (2015), Nóvoa (1991, 1997, 2017), Gatti (2009), Heinz and Koerne (2013), Castro and Amorim (2015), Gadelha (2020), Candau (1996), Imber-nón (2009) and Tardif (2002). It is a qualitative, bibliographical and pertinent study, considering the author's decision to conceptually defend the three types of teacher training mentioned above, present some considerations about elements of public policies on training and learning processes and the need to significantly promote literacy among children, young people, adults and the elderly.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo — A Formação de professor alfabetizador: processos formativos para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos — corrobora com as orientações de conclusão do curso de Pós-graduação *Latu Sensu* — Especialização em Alfabetização e Letramento, da União Brasileira de Faculdade (UniBF, 2022), bem como, contribui com as discussões reflexivas junto aos professores e demais profissionais do Magistério das/nas escolas no tocante à formação necessária do professor alfabetizador.

Atualmente, não se concebe melhorias nos processos educacionais sem considerar a centralidade na profissionalização do professor alfabetizador que, por sua vez, nos remete à formação inicial, continuada e permanente para atuação nas turmas de alfabetização. Na Educação Básica temos movimentos alfabetizadores distintos, haja vista a organização da mesma em etapas e modalidades. Há professores atuantes em classes dos anos iniciais do ensino fundamental e/ou da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde aqui, fazemos esses recortes, dada as especificidades de um trabalho voltado para crianças e outro direcionado às particularidades das vidas jovens, adultas e idosas. Ambas, nem sempre contempladas na formação do professor alfabetizador. Mas, sendo assim, questionamos: quais processos formativos são importantes para um professor tornar-se alfabetizador, considerando as especificidades para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou/e na Educação de Jovens e Adultos?

É consistente na educação que a formação do professor é um elemento importante para a melhoria do ensino, por conseguinte, da qualidade da educação, entretanto, a ideia de que a formação inicial dá conta não é mais aceita. Diante do exposto, também, objetivamos: a) refletir acerca dos conceitos sobre a formação inicial, continuada e permanente do professor; b) discutir o processo formativo do professor, considerando os conhecimentos e saberes necessários para o desenvolvimento de um trabalho voltado aos estudantes do ensino fundamental e da EJA; c) contribuir apresentando os aspectos comuns e as especificidades dos processos formativos para atuação nas classes de alfabetização.

A procura por esclarecimentos perante o exposto, aproxima-nos de autores, de informações institucionalizadas, para fundamentar os diálogos em torno da temática, contextualizando-os de algum modo aos contextos escolares e das redes de ensino. Para exemplificar, perscrutaremos os fundamentos de Freire (2015), Nóvoa (1991, 1997, 2017), Gatti (2009), Heinz e Koerne (2013), Castro e Amorim (2015), Gadelha (2020), Candau (1996), Imbernón (2009) e Tardif (2002), como também a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e outros.

Destaca-se que a metodologia utilizada é a bibliográfica, dada à especificidade dos estudos. Por fim, exposta à relevância desta pesquisa alinhada ao interesse da própria autora¹ acerca do tema — formação de professor² — seguiremos concatenando suportes e aportes para o desenvolvimento textual.

A formação de professor tem sido afetada por críticas quanto à sua eficiência a favor da aprendizagem dos estudantes brasileiros, especialmente, a formação inicial ocorrida nos cursos superiores e de pós-graduação. Quando o tema é a alfabetização, essa não tem recebido a assistência necessária das políticas educacionais e governamentais, mesmo com o crescimento das taxas de analfabetismo das pessoas e uma ausência de ações assertivas voltadas para a formação do professor não somente nos cursos de

¹A autora do texto tem formação em Pedagogia (UNEB) e Letras (FAVENI). Professora de Educação de Jovens e Adultos e Coordenadora Pedagógica da Educação Básica. Mestranda em Educação iniciado em 2021, linha de Pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão e integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul.

²Encontra-se em processo de desenvolvimento do projeto de pesquisa da autoria deste artigo, que dialoga com a dimensão — formação de professor.

formação inicial, como também, nos processos formativos continuados e permanentes necessários à prática docente.

Faz-se necessário pensar esses processos formativos, quer seja no âmbito de cursos de formação inicial, quer seja no de formação continuada, quer seja no de permanente, porque a formação do professor alfabetizador merece constar nas pautas de reivindicações para serem contempladas nas ações de implementação das políticas públicas educacionais. Daí, sustentaremos as considerações que fundamentam a formação docente de modo a valorizar a constituição de um professor alfabetizador. Segundo Gatti (2009, p. 163):

Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar (Gatti, 2009, p. 163).

Considerando que a atuação na alfabetização ocorre, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, trazemos, antes de outras questões conceituais, para este estudo a formação inicial docente à luz da Lei n.º 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conforme a LDB, a formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil deve ocorrer no Ensino Superior, destacando o artigo 16, por ter sido alterado em sua redação (Lei n.º 13.415, de 2017), pois esse dispõe que essa formação deve ocorrer em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2020).

Destaca-se, portanto, que a formação docente em nível superior se tornou crescente, prioritária por causa das prerrogativas legais; há um amplo debate sobre os cenários das redes de ensino brasileiras no que tange à formação de professor dada às questões geográficas e sociais dos entes federados. Frisa-se que a formação inicial, por si só, não dá conta dos processos educacionais.

É preciso investir na formação do professor da alfabetização, por conseguinte, na sua valorização, possibilitando às condições para a qualificação de seu trabalho junto aos docentes. É preciso assegurar a sua formação inicial e seu desenvolvimento profissional, trazendo os olhares de Gatti (2009, p. 168-169):

Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino (Gatti, 2009, p. 168-169).

Ou seja, revisitaremos essa profissionalidade, concatenando aos conceitos sobre a formação do professor inicial, continuada e permanente, aos conhecimentos e saberes necessários para o desenvolvimento de um trabalho voltado à alfabetização, contemplando sinteticamente os aspectos comuns e das especificidades dos processos formativos para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou na EJA.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão bibliográfica revisita autores, cujos discursos e posicionamentos estabelecem relações acerca dos objetivos e da problemática deste estudo. Aqui, neste capítulo, estabeleceremos uma discussão conectando os tipos de formação de professor, a atuação na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

2.1.1 Os tipos de formação de professor: as definições acolhidas.

Iniciemos a escrita, pensando *Os tipos de formação de professor: as definições acolhidas*, requerendo a atenção dos professores para instigar à análise reflexiva acerca das oportunidades formativas dadas ou negadas, dialogando com Heinz e Koerne (2013, p. 81):

Com o ritmo acelerado de mudanças na educação, pensar na formação inicial do professor, ofertada nos cursos de graduação, como suficiente para todas as demandas que a escola apresenta não é mais possível. O aprender mais sobre a sua profissão durante a prática educativa e o desenvolvimento profissional atrelado à formação continuada são requisitos cada vez mais exigidos dos professores (Heinz; Koerne, 2013, p. 81).

Falas pertinentes para dar ênfase à imprescindibilidade da formação de professores (inicial, continuada, permanente), associando à preparação docente para a sua atuação em sala de aula, já que esses formatos quando respeitados colaboram para repensar a complexidade das relações vivenciadas no trabalho docente, os conhecimentos e saberes, as tomadas de decisões epistemológicas e a valorização do compartilhamento entre os pares.

Para isso, são necessários esclarecimentos acerca das questões conceituais assumidas neste estudo para uma melhor compreensão e valoração sobre: *a formação inicial, a formação continuada e a formação permanente*. A primeira vincula-se às demais, pois, parafraseando Nóvoa (2017, p.1113) pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada, correlacionando aos diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional docente.

Frente às demandas e exigências, a simples inserção do professor nos cursos de formação inicial não garante bom desempenho, entretanto, a participação engajada e comprometida nos processos formativos permite ressignificação, podendo alcançar, além do âmbito profissional, o pessoal e social. Logo, é basilar compreender cada tipo de formação, pois, como diz Castro e Amorim (2015, p.40):

O uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões, como também do próprio exercício profissional de cada atividade (Castro e Amorim, 2015, p.40).

Destaca-se, ainda, importante para a tomada de posicionamento reivindicatório frente às ausências de políticas públicas, esclarecendo quais tipos de formação atendem às especificidades das situações demandadas pelo exercício do docente; assim como, para a elaboração de um planejamento de formação mais assertivo das redes de ensino, que venha a contribuir para os que necessitam da formação inicial e para todos que precisam ampliar o seu repertório de conhecimentos e saberes profissionais em prol da aprendizagem dos estudantes, evidenciando a relevância social e cultural desses processos.

É interessante acorrer ao texto da LDB, especialmente, ao Artigo 62 porque além da definição da formação de docentes para atuar na educação básica, nos parágrafos 2.º e 3.º, dispõe que "A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância [...]" e que "A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância [...]". (Brasil, 2021).

Castro e Amorim (2015) remetem-se ao texto pertinentemente, pois pontuam que a lei se ocupa, primeiramente, da formação continuada e da capacitação, para só depois tratar da formação inicial, não se tratando de acaso nem descuido, se considerarmos a referência direta à modalidade de educação à

distância e ao uso das suas respectivas tecnologias, que constituiriam, a partir da promulgação da LDB 9.394/96, aspectos centrais das sucessivas políticas de formação de professores.

Ainda em relação ao artigo 62, esse é decisório para o professor — a sua adaptação em relação à sua formação por meio de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, realizando-se através dos institutos superiores ou pelas universidades conveniadas, aceitando como formação mínima o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a ofertada em nível médio em modalidade normal (Brasil, 2021).

Por consequência, pergunta-se como é defendida a formação inicial neste estudo para o estabelecimento de diálogos conceituais em relação à formação continuada e a formação permanente. Neste, considerando a educação na contemporaneidade, a *formação inicial de professor* é a desenvolvida institucionalmente nos cursos superiores de licenciatura com o propósito de incluir estudos teóricos reflexivo-críticos em diálogos, com autores renomados na área da educação. Também, em conversações com as pesquisas e os estudos voltados às políticas públicas, para o âmbito escolar, o currículo, a metodologia e a avaliação, de modo a preparar os professores em contextos de aprendizagem que proporcionem relações entre a teoria com a prática. Ademais, sustenta-se, enquanto processo de preparo acadêmico, indo ao encontro de outras dimensões formativas, corroborador para a constituição da identidade do professor, principalmente, no que se refere ao conjunto de conhecimentos e saberes que possam subsidiar as tomadas de decisões epistemológicas e pedagógicas.

Logo, percebe-se que a definição assumida pode ser apadrinhada por Nóvoa (1997) porque traz o “desenvolvimento profissional” relacionado à profissão docente por meio do estímulo ao desenvolvimento autônomo e contextualizado. Também, porque pode ser associada ao “desenvolvimento organizacional”, já que segundo o mesmo, concerne-se à produção da escola, de modo que a formação de professores a defenda como um ambiente educativo, associando o trabalho desenvolvido à formação do professor, concomitantemente no contexto escolar, entendendo que a formação é indissociável tanto dos projetos educacionais quanto dos organizacionais (Nóvoa, 1997, p. 25-31).

Sigamos, então, para a *formação continuada de professor*, assinalando algumas considerações de Gatti (2009), pois ela defende que não existe entendimento sobre o que é a formação continuada. Os cursos desenvolvidos após a graduação, as atividades genéricas associadas ao desenvolvimento profissional, a saber, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão escolar, as horas de trabalho coletivo na escola, os congressos, os seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo vistos como de formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas entre os pares. Em concordância com a autora, nesse hiato, face às exigências do cumprimento de políticas públicas de valorização do professor por consequência da existência de estatutos e planos de carreira, os órgãos de educação têm requerido aos professores em atendimento às determinações de ordem legais, técnicas e de transparência, por exemplo, a comprovação das suas participações nos cursos, englobados pela formação continuada. Nóvoa (1991), afirma que:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (Nóvoa, 1991, p. 30).

Ressalta-se o quanto esse reconhecimento é importante, mas é salutar a participação nesses processos formativos motivada pelo sentido de ressignificação das práticas pedagógicas. Expõe-se para fins de reflexão, a partir dessas falas de Gadelha (2020) *apud* Candau (1996):

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação de cursos, palestras, seminários permanentes de uma identidade pessoal e profissional, com interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (Candau, 1996, p. 150).

Importa, dizer que a formação continuada de professor discutida aqui é aquela que ocorre nos âmbitos institucionais de ensino acadêmico, nos cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, extensão e qualificação ou nos cursos livres, que visem à melhoria da prática docente e do percurso profissional do professor, oferecidas por instituições privadas, públicas e outras que atuem no campo da educação. Reconhece, ainda, como aquela, que mesmo ancorada na constância, traz em sua proposta temas que emergem, não necessariamente da cotidianidade escolar, apesar de ser tão importante quanto tal, porque amplia o repertório de saberes e as referências de conhecimento do professor, mas que para acontecer deve ter vínculo institucional para cumprimento de suas ementas, cargas horárias, certificação, etc. Acolhe-se, portanto, dada a relevância, a fala de Nóvoa:

É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente (Nóvoa, 2017, p. 1125).

Condiz, então, reforçar a atenção para este chamamento — A formação continuada de professor é da responsabilidade de várias instituições, segmentos da sociedade, sendo necessária à sua promoção nos âmbitos de esfera nacional de modo a alcançar as secretarias de educação por meio de orientações e parâmetros para sua oferta qualitativa. E, no âmbito de cada instituição escolar, assegurar as condições para articular os pares, saberes e conhecimentos. Contudo, aqui não se quer eximir o professor desse compromisso.

Nesse sentido, manifesta-se a decisão de trazer a *formação permanente de professor* não como sinônimo de *formação continuada*, mas como um terceiro formato, para ampliar essas perspectivas de formação no âmbito da educação. Atentam-se as referências de vivências fragilizadas quando a trataram de igual modo, incorporando as características da continuada com os pressupostos dos processos permanentes.

Então, a *formação permanente de professor* é a que privilegia o contexto escolar enquanto *lócus* da formação, do qual surgem os temas, os assuntos e as práticas a serem estudados de maneira mais específicos, bem como a subjetividade dos docentes a ser respeitada, e onde se encontram os professores e os profissionais mediadores dos processos formativos, dentre os quais, o próprio professor e/ou coordenador pedagógico. A respeito da formação permanente, Freire (2015, p.25) já dizia: “A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude.”

Ou seja, a formação permanente é o processo formativo pautado nas trocas de saberes e conhecimentos entre os professores, contemplando, também, as possibilidades de aprendizagem constituídas ao longo da trajetória de vida.

Isso também coaduna com Tardif (2002), visto que o mesmo aponta como importante a consideração à especificidade dos saberes — os saberes específicos dos professores — que serão utilizados para serem produzidos durante o exercício do uso da profissão. Para tanto, também é necessário considerar a subjetividade dos docentes. Assim, a formação permanente deve ser contextualizada, cuja centralidade seja nas situações problemáticas advindas dos espaços escolares para que possa possibilitar o envolvimento dos profissionais que compõem à escola nos processos formativos em busca de alternativas em prol da melhoria significativas da formação do professor, por conseguinte, da aprendizagem dos estudantes.

Considerando Imbernón (2009, p.42) “[...] a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”. Portanto, para essa ocorrer precisamos conceber a escola como espaço de formação, bem como considerar as relações constituídas mediante ação-reflexão-ação. Por fim, é necessária a compreensão pelo professor sobre os tipos e as características de formação de professor, anteriormente, mencionados, para que possa buscar os meios e o apoio para articulá-los, considerando as demandas da sua profissão e a carreira, do currículo, do contexto educacional em que atua. Ou seja, para que perceba todas as formações como importantes, visto que nem uma dessas dá conta dos processos educacionais, devem ser percebidas como complementaridade, respeitadas as especificidades de cada uma.

2.1.2 Aspectos comuns e especificidades formativas: breves elucidações.

As formações do professor alfabetizador devem agregar conhecimentos teóricos, as atividades curriculares, contextos de aprendizagem desafiadores, que articulam a teoria com a prática. Incluem-se, os conteúdos de alfabetização, cujo foco concentrem-se nos processos de ensino e aprendizagem do sistema alfabético de escrita, bem como, os de letramento para exercer o magistério junto as crianças e/ou as pessoas jovens, adultas e idosas.

Entretanto, para que os professores deem relevância ao objetivo de propiciar situações de aprendizagens para fins de codificar e decodificar o sistema citado, por intermédio da escrita e da leitura, faz-se necessário o entendimento da diferença que há entre os processos de aprendizagem das crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental e das pessoas jovens, adultas e idosas. Segundo o Ceale (2006, não paginado):

O que difere a alfabetização de jovens e adultos da alfabetização de crianças é especialmente o público a quem se destina essa aprendizagem. Os processos cognitivos se assemelham, parcialmente, mas também guardam grandes diferenças. As semelhanças estão no processo ativo do aprendiz, através de construção e reconstrução de hipóteses sobre a escrita – de acordo com estudos da psicogênese da aquisição da língua escrita (Ceale, 2006, não paginado).

Nota-se, que a alfabetização da EJA não pode ser concebida e desenvolvida igualmente ao que se propõe nas classes de alfabetização de crianças. Devem levar em conta as questões relacionadas às fases da vida, contextos sociais, culturais, etc. Na primeira, incluem as motivações, as expertises, os conhecimentos e fases de vida para atender as necessidades no que tange às leituras e escrita e suas respectivas funções reais em nossa sociedade. Cabe, então:

Professores alfabetizadores precisam ter conhecimentos sobre peculiaridades dos interesses de jovens e adultos, muito diferentes dos das crianças; ao mesmo tempo, precisam reconhecer que eles manifestam diferenças, entre si, nas expectativas e demandas no que diz respeito ao aprendizado. (Ceale, 2006, não paginado)

Por isso, a importância desde a formação inicial, da presença de estudos relacionados tanto ao ensino regular dos anos iniciais quanto ao ensino da EJA.

3 METODOLOGIA

Este estudo baseou-se na abordagem qualitativa e nos referenciais teóricos, que embasam a formação de professor, procurando referenciar a alfabetização atreladas a Educação Básica, ao ensino fundamental e a EJA. O estudo afim de atender aos objetivos lançados, contemplou etapas que incluíram o levantamento bibliográfico, o estudo, registros e a escrita, considerando a problematização. Afinal, para Gil (2002, p.17), “Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras

fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”. Por fim, a pesquisa foi bibliográfica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os processos formativos, destinado ao professor alfabetizador para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou/e na EJA, devem nortear-se pelo Plano Nacional de Educação (PNE), período entre 2014-2024, Lei nº. 13.005/2014, que traz a meta 5 como prerrogativa de consolidação da alfabetização: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (Brasil, 2014).

No Brasil, percebe-se que o curso de Licenciatura em Pedagogia é o que mais se aproxima do universo da alfabetização³. Deve-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs para o Curso de Pedagogia (CNE/CP nº. 1/2006), pois contemplam elementos indispensáveis para o processo formativo a teoria e a prática (Brasil, 2006).

Destarte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que traz uma discussão específica da Área da Linguagem para o processo de alfabetização, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Ainda a BNCC ressalta que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização e o envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BNCC, 2017, p. 57).

Também, atentar para a Resolução nº. 1, de 28 de maio 2021 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, especialmente, o artigo Art. 31 porque trata da formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série.

E, segundo Gatti (2009) da formação deve ocorrer com condições que vão além das competências operativas e técnicas para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar. Por fim, que nestes processos formativos de professor sejam observados a qualidade e relevância dos cursos, inclusive os ofertados pelo Ministério da Educação, consoantes com as demandas da alfabetização, aprendizagens dos estudantes e a profissionalidade do professor.

5 CONCLUSÃO

Considerando o exposto, notamos os fundamentos teóricos e aportes legais, que embasam os processos de formação do professor, contemplando o professor alfabetizador. Evidencia-se a relevância da compreensão acerca dos tipos de formação e a necessidade da articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos a fim de preparar o professor para alfabetizar crianças e/ou pessoas jovens, adultas e idosas. Acreditamos que as discussões foram pertinentes e que ainda há outras a serem promovidas, pois a formação de professor alfabetizador deve ser prioridade, observando as especificidades do espaço no qual exercer a função do Magistério e o público-alvo que atenda. Formar-se é preciso para o desenvolvimento profissional.

³ CASTRO, Tamara. Pela formação de professores alfabetizadores! Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/pela-formacao-de-professores-alfabetizadores>. Acesso em: 04 dez. 2022.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2006. 24 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 28 abr. 2017

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2021.

CANAU, Vera Maria Ferrão: **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 1996

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES [online]**, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2021.

CASTRO, Tamara. **Pela formação de professores alfabetizadores!** Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/pela-formacao-de-professores-alfabetizadores>. Acesso em: 04 dez. 2022.

CEALE. Faculdade de Educação/UFMG. **Jornal Letra A**, Edição Especial, Ano 2, jun/jul., 2006. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 13 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 2015.

GADELHA, Rayane Marcelino. A formação inicial e continuada de Professores. *In*: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 12. 2020. **Anais [...]** Editora Realize, 2020. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID6927_13092020165301.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba de Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HEINZ, Denise Pollnow; KOERNER, Rosana Mara. A formação do professor alfabetizador: em busca da prática. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 80–91, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpfp/article/view/76>. Acesso em: 4 ago. 2022.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor**, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 4 ago. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa Dom Quixote, 1997.

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