REVISTA EDUCAÇÃO EM DEBATE

ISSN: 0102-1117
e-ISSN: 2526-0847

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PACTO ALFABETIZA MAIS PARAÍBA: CONCEPÇÕES, SABERES E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Mirtes Aparecida Almeida Sousa[*], *José Jassuipe da Silva Morais*[**]

RESUMO

Este artigo analisou a concepção de professor alfabetizador projetada nos documentos formativos do Pacto Alfabetiza Mais Paraíba, considerando três dimensões que se mostraram articuladas ao longo da leitura: formação continuada, saberes docentes e orientações pedagógicas. A pesquisa foi qualitativa e documental, com corpus formado pela Lei n.º 12.701/2023, pelo Anuário 2025, por relatórios de ciclos formativos e pelo Caderno 2 – Princípios essenciais da docência na alfabetização. A análise de conteúdo permitiu identificar um percurso que combinou reflexão sobre a prática, conhecimentos específicos da alfabetização, currículo, planejamento, mediação e avaliação. Os documentos projetaram um professor reflexivo, planejador e mediador, capaz de acompanhar as aprendizagens e tomar decisões pedagógicas, embora inserido em uma proposta formativa institucionalmente estruturada.

Palavras-chave: formação continuada; professores alfabetizadores; alfabetização; saberes docentes.

[*] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pedagoga em redes municipais de ensino na Paraíba. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8600-3656. Correio eletrônico: mirtesasousa@gmail.com.

[**] Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com pós-doutorado na Universidade de Coimbra (UC) e na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), bolsista CAPES e CNPq. Docente permanente do PPGAVE/UFPB e PPGE/UFPB. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6523-142X. Correio eletrônico: jassuipe@hotmail.com.

CONTINUING EDUCATION OF LITERACY TEACHERS IN THE PACTO ALFABETIZA MAIS PARAÍBA: CONCEPTIONS, KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL GUIDELINES

ABSTRACT

This article analyzed the conception of the literacy teacher projected in the training documents of the Pacto Alfabetiza Mais Paraíba through three interconnected dimensions: continuing teacher education, teaching knowledge, and pedagogical guidelines. The qualitative documentary study examined Law n.º 12,701/2023, the 2025 Yearbook, training-cycle reports, and Caderno 2 – Princípios essenciais da docência na alfabetização. Content analysis showed a training pathway combining reflection on practice, specific literacy knowledge, curriculum, planning, mediation, and assessment. The documents projected a reflective, planning-oriented, mediating teacher capable of monitoring learning and making pedagogical decisions within an institutionally structured training proposal.

Keywords*: continuing teacher education; literacy teachers; literacy; teaching knowledge.*

FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES ALFABETIZADORES EN EL PACTO ALFABETIZA MAIS PARAÍBA: CONCEPCIONES, SABERES Y ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

RESUMEN

Este artículo analizó la concepción de docente alfabetizador proyectada en los documentos formativos del Pacto Alfabetiza Mais Paraíba a partir de tres dimensiones articuladas: formación continua, saberes docentes y orientaciones pedagógicas. La investigación cualitativa y documental examinó la Ley n.º 12.701/2023, el Anuario 2025, informes de ciclos formativos y el Caderno 2 – Princípios essenciais da docência na alfabetização. El análisis de contenido mostró un itinerario que combinó reflexión sobre la práctica, conocimientos específicos de alfabetización, currículo, planificación, mediación y evaluación. Los documentos proyectaron un docente reflexivo, planificador y mediador, capaz de acompañar

los aprendizajes y tomar decisiones pedagógicas dentro de una propuesta formativa institucionalmente estructurada.

***Palabras clave**: formación continua; docentes alfabetizadores; alfabetización; saberes docentes.*

1 INTRODUÇÃO

Nas políticas brasileiras de alfabetização, a formação continuada passou a ocupar um lugar que não se explica apenas pela oferta de cursos aos professores. Ao examinar programas voltados aos anos iniciais, observamos que formação, materiais pedagógicos, currículo e acompanhamento da aprendizagem aparecem cada vez mais próximos. Foi a partir dessa relação que o estudo se organizou: interessou-nos compreender o que a política ensinava aos professores sobre a própria docência e que referências de prática procurava colocar em circulação.

Essa escolha exigiu afastar uma leitura da formação como simples atualização técnica. Os estudos de Gatti e Barretto (2009), Gatti (2010), André (2010, 2016) e Pimenta (1999) ajudaram a tratar a formação como parte do desenvolvimento profissional, vinculada aos saberes construídos no exercício da profissão e às condições em que o trabalho pedagógico ocorre. Essa chave foi particularmente útil diante de um programa público que organizou uma formação em larga escala e com materiais comuns para diferentes redes municipais.

No campo da alfabetização, a formação exigiu, no corpus analisado, conhecimentos específicos sobre leitura, escrita e apropriação do sistema de escrita alfabética. Soares (2004, 2016, 2020) destaca a articulação entre alfabetização e letramento, enquanto Morais (2012, 2019) aprofunda as propriedades do sistema de escrita alfabética e suas implicações didáticas. O professor alfabetizador, portanto, precisa mobilizar conhecimentos linguísticos, curriculares e pedagógicos para organizar situações de ensino que considerem diferentes processos de aprendizagem.

O Pacto Alfabetiza Mais Paraíba, instituído pela Lei Estadual n.º 12.701, de 27 de junho de 2023, ofereceu um caso concreto para essa análise. Em regime de colaboração entre o Estado e os municípios paraibanos, o Programa estruturou ciclos formativos, relatórios, cadernos de orientação e ações distribuídas entre instâncias estaduais, regionais e municipais (Paraíba, 2023). A leitura dos materiais mostrou a recorrência de temas como leitura,

literatura, sistema de escrita alfabética, currículo, planejamento, avaliação e organização das práticas pedagógicas (Paraíba, 2025b, 2025c, 2026).

A partir desse material, formulamos a seguinte questão: que concepção de professor alfabetizador foi produzida nos documentos formativos do Pacto Alfabetiza Mais Paraíba e quais concepções de formação, saberes docentes e orientações pedagógicas sustentaram essa proposta? O objetivo consistiu em reconstruir essa concepção profissional a partir das três dimensões mencionadas, sem confundir o que os documentos prescreveram com aquilo que os professores efetivamente realizaram nas escolas.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES PROFISSIONAIS NA DOCÊNCIA ALFABETIZADORA

A formação de professores constitui um campo de estudos que ultrapassa a preparação inicial para o exercício profissional. André (2010) assinala sua consolidação como campo de investigação que reúne problemas relativos à aprendizagem profissional, aos conhecimentos docentes, às práticas formativas e aos contextos institucionais. Em perspectiva próxima, André (2016) enfatiza práticas de formação que reconheçam professores e escolas como participantes dos processos de construção do conhecimento profissional. Nessa direção, a formação continuada pode ser compreendida como parte do desenvolvimento profissional e não como sucessão de ações episódicas.

Gatti e Barretto (2009) e Gatti (2010) chamam atenção para as condições históricas e institucionais que atravessam a formação dos professores brasileiros. Para analisar uma política formativa, portanto, não basta registrar a existência de cursos ou encontros: é necessário observar suas finalidades, conteúdos, formas de participação e relações com as situações concretas de ensino. Uma proposta baseada em materiais previamente organizados pode comportar diferentes concepções de formação, a depender do lugar atribuído à experiência, à reflexão e à capacidade de decisão profissional.

A discussão dos saberes docentes amplia essa compreensão. Pimenta (1999) situa os saberes da docência no processo de construção da identidade profissional e ressalta que o professor mobiliza conhecimentos de diferentes naturezas, reelaborados no confronto com a prática. Essa contribuição permite deslocar a análise dos documentos do Pacto de um simples inventário de temas para uma pergunta mais substantiva: que repertório profissional a política considera necessário ao professor alfabetizador?

No campo específico da alfabetização, esse repertório envolve conhecimentos sobre o sistema de escrita, leitura, produção textual, práticas de letramento, planejamento e mediação. Soares (2004, 2016, 2020) sustenta que a aprendizagem do sistema alfabético deve ocorrer articulada às práticas sociais de leitura e escrita, evitando tanto a redução da alfabetização à codificação quanto a diluição de sua especificidade em práticas genéricas de contato com textos. Morais (2012, 2019), por sua vez, contribui para compreender o sistema de escrita alfabética como objeto de conhecimento e para discutir a reflexão fonológica e as implicações didáticas desse processo.

A articulação desses referenciais permitiu definir três eixos de leitura do corpus: concepções de formação continuada, saberes docentes e orientações pedagógicas. O primeiro examinou finalidades e metodologias da formação; o segundo identificou conhecimentos profissionais, curriculares e específicos da alfabetização; o terceiro observou como esses conhecimentos se traduzem em propostas de planejamento, mediação e organização do ensino. A relação entre os três eixos conduziu à categoria de síntese do estudo: a concepção de professor alfabetizador projetada pelos documentos.

A formação continuada, nessa perspectiva, também foi compreendida como espaço de produção e circulação de sentidos sobre a própria profissão. Quando uma política seleciona determinados conteúdos, metodologias e práticas como componentes de um percurso formativo, ela oferece referências sobre o que considera necessário ao exercício docente. Isso não significa que os professores recebam essas referências de modo passivo. A literatura mobilizada neste estudo permite reconhecer que conhecimentos profissionais são apropriados e reelaborados em relação às experiências, às condições de trabalho e aos problemas encontrados na escola. Por isso, o interesse analítico recai tanto sobre o que os documentos propõem quanto sobre a forma como articulam conhecimento, reflexão e ação pedagógica.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adotou abordagem qualitativa, natureza documental e caráter descritivo-analítico. A opção pela pesquisa documental decorreu do próprio problema: buscou-se interpretar concepções e orientações registradas em materiais institucionais, e não medir efeitos do Programa sobre resultados de aprendizagem ou observar diretamente as práticas docentes. Os documentos foram lidos como produções institucionais situadas, com finalidades, públicos e funções distintas. Essa compreensão dialogou com Sá-Silva, Almeida e

Guindani (2009), para quem a análise documental permite produzir novas interpretações sobre materiais existentes considerando origem, finalidade e contexto.

O recorte temporal abrangeu o período de 2023 a 2026. Tomamos como marco inicial a Lei n.º 12.701/2023, que instituiu o Pacto, e como limite o documento formativo mais recente incorporado ao corpus. O núcleo analítico foi composto pelo Relatório II Ciclo Formativo Alfabetiza Mais Paraíba 2025 (Paraíba, 2025b), pelo Relatório do III Ciclo Formativo 2025 (Paraíba, 2025c) e pelo Caderno 2: princípios essenciais da docência na alfabetização (Paraíba, 2026). A Lei n.º 12.701/2023 e o Anuário 2025 (Paraíba, 2025a) serviram à contextualização da institucionalização e da organização da formação.

A seleção documental considerou quatro critérios: procedência oficial vinculada ao Pacto; relação direta com ações de formação continuada; presença de conteúdos capazes de evidenciar concepções de formação, saberes profissionais ou orientações pedagógicas; e pertinência para responder ao problema e ao objetivo do artigo. Documentos voltados principalmente a premiações, monitoramento institucional ou avaliação em larga escala não foram incorporados ao núcleo analítico, pois remetem a outras dimensões da política e ampliariam excessivamente o escopo deste estudo.

Durante a leitura, tornou-se importante não tratar os documentos como se cumprissem a mesma função. A Lei definiu objetivos e instrumentos do Programa; o Anuário sistematizou sua organização; os relatórios registraram conteúdos, metodologias e atividades desenvolvidas; e o Caderno apresentou orientações mais diretamente relacionadas ao percurso formativo. Essa diferença entre as fontes orientou a comparação e evitou atribuir a um único documento a totalidade da concepção de formação do Pacto.

O corpus foi tratado por análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). Na pré-análise, organizamos os documentos e registramos órgão produtor, finalidade, público e lugar ocupado nas ações formativas. Na exploração, identificamos unidades temáticas recorrentes: reflexão sobre a prática, leitura, literatura, sistema de escrita alfabética, currículo, planejamento, avaliação, mediação, ambiente alfabetizador e organização das situações de ensino. Em seguida, essas unidades foram reunidas nos três eixos analíticos definidos no referencial teórico.

A interpretação não foi feita por categorias isoladas. Confrontamos as concepções de formação com os saberes selecionados e com as orientações dirigidas à prática; depois, reunimos as recorrências em uma categoria de síntese referente ao professor alfabetizador projetado pelos documentos. Mantivemos, durante todo o percurso, uma distinção que se

mostrou decisiva: o corpus permitiu examinar expectativas e orientações institucionais, mas não autorizou afirmar como professores e formadores se apropriaram delas nos municípios.

O uso de Inteligência Artificial generativa foi realizado de forma auxiliar e transparente. Utilizou-se o ChatGPT, da OpenAI, apenas como apoio à organização textual, condensação de trechos, revisão de coerência, adequação editorial e aprimoramento da fluidez do manuscrito. Entre os comandos empregados estiveram solicitações voltadas à elaboração de resumo conforme as normas da revista, organização estrutural do artigo, redação da seção metodológica e revisão crítica da linguagem acadêmica. A ferramenta não foi utilizada como fonte empírica, não substituiu a leitura dos documentos analisados nem realizou a interpretação dos dados. A seleção do corpus, a análise documental, a conferência das evidências, a argumentação teórica e a redação final permaneceram sob responsabilidade integral dos autores (OPENAI, 2026). Como a pesquisa se baseou exclusivamente em documentos públicos e não envolveu participantes, entrevistas ou coleta de dados com seres humanos, não houve submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa.

4 O PACTO ALFABETIZA MAIS PARAÍBA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

O Pacto Alfabetiza Mais Paraíba integrou o conjunto de iniciativas estaduais voltadas à alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A Lei n.º 12.701/2023 estabelece cooperação técnica e financeira com os municípios aderentes e define como público, entre outros, estudantes e professores da Educação Infantil e dos 1.º e 2.º anos. Entre os instrumentos do Programa está a disponibilização de cursos de formação continuada para professores alfabetizadores, além de ações destinadas a gestores e coordenadores pedagógicos e de bolsas para formadores em diferentes níveis (Paraíba, 2023).

A formação integrou formalmente o desenho institucional da política. No Anuário 2025, identificamos uma rede de 270 formadores distribuídos entre as instâncias estadual, regional e municipal, destinada a apoiar ações formativas de gestores e professores e a ampliar a presença do Programa nos municípios (Paraíba, 2025a). Mais do que um dado de estrutura, essa organização mostrou como o Pacto procurou fazer circular conteúdos e orientações desde o âmbito estadual até os espaços formativos das redes municipais.

Os relatórios dos ciclos mostraram que esse fluxo combina temas específicos da alfabetização e questões de organização do trabalho pedagógico. O II Ciclo Formativo de

2025 trabalhou leitura, literatura, práticas de linguagem e letramento matemático, articulando reflexão teórica, jogos, dinâmicas e atividades colaborativas (Paraíba, 2025b). O III Ciclo conferiu centralidade às relações entre currículo, planejamento e avaliação, além de abordar leitura, relações étnico-raciais e letramento matemático (Paraíba, 2025c).

A leitura sequencial dos relatórios mostrou que os ciclos não funcionaram como encontros isolados. Embora tenham mudado as ênfases, permaneceu a articulação entre conteúdos próprios da alfabetização e organização do trabalho pedagógico. Leitura, literatura, currículo, planejamento e avaliação reapareceram em combinações distintas, e o Caderno 2 reuniu esse percurso em uma trilha que aproximou componentes teóricos, curriculares e metodológicos (Paraíba, 2026).

O Caderno 2, de 2026, aprofundou essa orientação. Sua trilha formativa reuniu conhecimento estético e literário, prática docente, teorias que fundamentam a prática, currículo em ação, acompanhamento da aprendizagem, planejamento e sugestões de jogos. O documento também associou formação continuada, acompanhamento pedagógico e uso de materiais estruturados, oferecendo uma base particularmente relevante para examinar quais saberes e práticas são legitimados na formação do alfabetizador (Paraíba, 2026).

5 CONCEPÇÕES, SABERES E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DO PACTO ALFABETIZA MAIS PARAÍBA

A análise do corpus mostrou uma proposta formativa construída na relação entre conhecimento profissional e ação pedagógica. As três categorias – concepções de formação, saberes docentes e orientações pedagógicas – não apareceram como blocos independentes. Ao contrário, os documentos associaram modos de aprender profissionalmente, conhecimentos considerados necessários à alfabetização e referências para planejar, mediar e acompanhar as aprendizagens.

5.1 Concepções de formação continuada: reflexão, experiência e estruturação do percurso formativo

Os relatórios e o Caderno 2 aproximaram a formação das situações concretas do trabalho pedagógico. No II Ciclo, a metodologia associou estudo, atividades colaborativas, jogos e práticas relacionadas à rotina do professor; no III Ciclo, práticas, dinâmicas e diálogos

foram vinculados à aplicação de conhecimentos, à resolução conjunta de problemas e à troca de experiências (Paraíba, 2025b, 2025c). O Caderno 2, por sua vez, organizou a formação em momentos que articulam vivências, fundamentação teórica, currículo, avaliação e planejamento (Paraíba, 2026).

Ao cotejar os materiais, identificamos uma concepção declarada de formação que aproximou teoria, prática e reflexão. A experiência profissional apareceu como ponto de partida para discutir problemas, interpretar situações de aprendizagem e pensar intervenções, e não apenas como momento de aplicação posterior de conteúdos. Essa leitura encontrou apoio em André (2010, 2016), Pimenta (1999) e Gatti (2010), sobretudo na defesa de processos formativos vinculados ao exercício profissional e aos conhecimentos produzidos pelos docentes.

A dimensão coletiva também foi recorrente. Os relatórios registraram atividades em grupo, discussão de situações pedagógicas e trocas de experiências (Paraíba, 2025b, 2025c). Essas ações favoreceram a comparação entre práticas, enquanto a formação em diferentes níveis de formadores fortaleceu referências compartilhadas entre as redes. A leitura desse arranjo tornou visível a tensão entre unidade institucional e contextualização local.

Essa tensão apareceu com clareza porque a valorização da reflexão ocorreu dentro de um percurso previamente organizado. Temas, habilidades, materiais e sequências foram definidos institucionalmente e distribuídos pela rede de formação. Os documentos, contudo, também esperaram interpretação e adaptação por parte dos professores. Não encontramos base para afirmar que a estrutura anulou a participação docente; o que o corpus sustentou foi uma formação que combinou repertório comum e espaço de decisão pedagógica.

Essa combinação impediu uma classificação simples da proposta. Os materiais não configuraram apenas transmissão metodológica, mas tampouco apresentaram uma formação aberta a escolhas inteiramente locais. A autonomia profissional apareceu, sobretudo, como capacidade de interpretar, adaptar e mobilizar referências comuns diante de situações concretas de ensino. Foi nesse ponto intermediário que a concepção formativa do Pacto se mostrou mais consistente.

5.2 Saberes selecionados para a docência alfabetizadora

Os documentos selecionaram um repertório que evidencia a especificidade profissional da docência alfabetizadora. Um primeiro conjunto de saberes relacionou-se à

leitura e à formação do leitor. O II Ciclo abordou estratégias de compreensão leitora, literatura e práticas de linguagem; o Caderno 2 reforçou a leitura literária e a mediação com textos como componentes do trabalho pedagógico (Paraíba, 2025b, 2026). Assim, o alfabetizador foi concebido como profissional que organiza experiências de leitura e insere as crianças na cultura escrita.

Um segundo conjunto referiu-se ao sistema de escrita alfabética. O Caderno apresentou propostas que mobilizaram letras, sons, sílabas, palavras, rimas, segmentação e comparação de unidades linguísticas (Paraíba, 2026). Em diálogo com Morais (2012, 2019), esses conteúdos indicaram que a formação reconheceu conhecimentos específicos sobre o funcionamento da escrita e sobre processos de reflexão fonológica como parte do repertório do professor alfabetizador.

Esses saberes, contudo, não foram apresentados de forma dissociada das práticas sociais de leitura e escrita. O Caderno articulou a aprendizagem do sistema alfabético a textos, situações comunicativas e usos da cultura escrita, aproximando-se da concepção defendida por Soares (2004, 2016, 2020). O professor projetado pela formação foi, portanto, chamado a relacionar a sistematicidade necessária ao ensino da escrita com situações em que ler e escrever tenham sentido para as crianças.

A literatura ampliou o horizonte da alfabetização para além do domínio técnico da escrita. Leitura literária, mediação de textos e formação do leitor compuseram o repertório esperado e, nos documentos, apareceram associadas a conteúdos linguísticos, rotinas de leitura e decisões pedagógicas. Essa articulação foi coerente com Soares (2020), ao aproximar ensino do sistema de escrita e práticas sociais de leitura e escrita.

Também ganharam destaque saberes curriculares e pedagógicos. Os materiais relacionaram habilidades do currículo aos processos de planejamento e propuseram que os objetivos de aprendizagem fossem convertidos em situações didáticas. Currículo, planejamento e avaliação apareceram de maneira articulada, especialmente no III Ciclo (Paraíba, 2025c). Essa articulação indicou que conhecer o conteúdo não basta: esperou-se que o professor saiba selecionar prioridades, organizar experiências e acompanhar o progresso das crianças.

A avaliação também compôs o repertório profissional projetado pelos documentos. No Caderno 2, o acompanhamento diagnóstico e formativo esteve ligado ao planejamento e à intervenção (Paraíba, 2026). Na análise realizada, esse aspecto interessou menos como mensuração externa e mais como conhecimento pedagógico: observar o que a criança

aprendeu, identificar dificuldades e reorganizar o ensino. O corpus projetou, assim, um alfabetizador que articulou leitura, escrita, currículo, planejamento e avaliação em decisões pedagógicas integradas.

5.3 Orientações pedagógicas: planejamento, mediação e organização das práticas de alfabetização

Os saberes selecionados pela formação foram convertidos em orientações para a prática. O planejamento ocupou posição central: o Caderno 2 propôs que a aula de alfabetização articule objetivo, atividade, mediação e avaliação, vinculando a intencionalidade pedagógica às formas de acompanhar a aprendizagem (Paraíba, 2026). Planejar, nessa perspectiva, não significa apenas distribuir tarefas, mas relacionar conhecimentos curriculares, necessidades das crianças e formas de intervenção.

A mediação constituiu outra orientação recorrente. No trabalho com literatura e nas situações coletivas de leitura e escrita, o professor apareceu como responsável por selecionar experiências, formular perguntas, organizar interações e apoiar avanços. Essa concepção dialoga com Soares (2020), ao combinar sistematicidade do ensino e inserção da criança em práticas significativas de leitura e escrita. A mediação também se manifestou na organização do ambiente alfabetizador, entendido como espaço pedagógico de circulação e uso de textos, palavras e diferentes suportes.

O ambiente alfabetizador integrou essa mesma lógica. O Caderno não o reduziu à presença física de cartazes, letras ou palavras, mas o relacionou ao uso pedagógico de textos e suportes que possibilitem comparação, leitura, produção e reflexão sobre a escrita (Paraíba, 2026). Assim, a organização do espaço tornou-se parte da mediação: recursos disponíveis na sala adquirem função quando são mobilizados em situações de aprendizagem. A orientação reforçou a ideia de que a prática alfabetizadora envolve escolhas sobre materiais, tempos, interações e formas de participação das crianças.

A ludicidade integrou essas orientações por meio de jogos e atividades envolvendo letras, sons, sílabas, rimas, oralidade, atenção e memória (Paraíba, 2026). Nos materiais, o jogo não apareceu apenas como recurso de motivação: ele foi associado a objetivos de aprendizagem e a conteúdos específicos da alfabetização. Desse modo, as atividades lúdicas funcionaram como uma das formas de materialização dos conhecimentos abordados no percurso formativo.

A heterogeneidade das aprendizagens também foi considerada na organização das práticas. Os documentos orientaram a observar o que as crianças já sabem, planejar diferentes agrupamentos e ajustar propostas às necessidades identificadas. A avaliação diagnóstica e formativa passou, assim, a compor um ciclo pedagógico no qual observar, planejar, mediar, acompanhar e replanejar são ações interdependentes. Essa lógica reforçou a concepção de uma docência alfabetizadora intencional e sensível aos diferentes percursos de aprendizagem.

5.4 Que professor alfabetizador emerge dos documentos do Pacto?

A síntese das categorias não produziu um perfil abstrato de professor, mas uma imagem profissional recorrente nos documentos. O alfabetizador foi apresentado como alguém que relaciona fundamentos teóricos a situações de ensino, revisa decisões e lê problemas concretos da turma. Essa reflexividade, no entanto, ocorreu dentro de uma proposta que ofereceu conteúdos e referências comuns; por isso, tratou-se de uma reflexão orientada por um repertório institucionalmente estruturado.

Outro traço recorrente foi o domínio de conhecimentos específicos da alfabetização. Leitura, literatura, sistema de escrita alfabética, práticas de letramento, currículo e avaliação compuseram o repertório esperado. A análise reforçou, nesse ponto, a ideia de que alfabetizar exige conhecimentos profissionais especializados, que não se reduzem à experiência acumulada nem a técnicas genéricas de ensino.

O terceiro traço não apareceu como etapa separada dos anteriores: o professor projetado foi também planejador e mediador. Planejar significou transformar objetivos e informações sobre a aprendizagem em situações didáticas intencionais; mediar envolveu selecionar experiências, acompanhar interações e decidir quando e como intervir. A avaliação completou esse movimento ao fornecer elementos para replanejar. Nos documentos, conhecimento e decisão pedagógica caminharam juntos.

O que emergiu do corpus, portanto, não foi um executor estrito de atividades prontas nem um profissional desligado das referências da política. O professor esperado deveria mobilizar, interpretar e contextualizar conhecimentos, materiais e orientações. A coexistência entre percurso formativo estruturado e decisão docente foi um dos resultados mais significativos da análise, porque revelou como a política procurou conciliar referências comuns e adaptação às particularidades das turmas.

A profissionalidade projetada apareceu de forma integrada. Conhecer o sistema de escrita, compreender objetivos curriculares, selecionar práticas de leitura, planejar intervenções e acompanhar resultados formaram uma sequência de decisões em que saber e fazer se alimentaram mutuamente. O perfil ficou menos associado a uma técnica específica e mais à capacidade de combinar conhecimentos diversos em escolhas pedagógicas intencionais.

Mantivemos essa interpretação nos limites da documentação analisada. O corpus permitiu reconstruir o professor projetado pela política, mas não mostrou como os participantes receberam, negociaram ou transformaram as orientações. Essa diferença não foi apenas uma limitação metodológica; ela definiu o alcance do argumento. Entrevistas, observação dos encontros formativos e acompanhamento das práticas escolares seriam necessários para compreender a apropriação local do modelo proposto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou a concepção de professor alfabetizador produzida nos documentos formativos do Pacto Alfabetiza Mais Paraíba. Ao longo da leitura, as categorias de formação continuada, saberes docentes e orientações pedagógicas se mostraram inseparáveis. A formação foi apresentada como processo que aproximou fundamentos teóricos, experiência profissional, reflexão e situações concretas de ensino, embora organizada por um percurso comum definido institucionalmente.

Os documentos selecionaram saberes de leitura, literatura, sistema de escrita alfabética, práticas de letramento, currículo, planejamento e avaliação e os relacionaram a orientações de planejamento intencional, mediação, organização do ambiente alfabetizador, uso pedagógico de jogos e acompanhamento das aprendizagens. Dessa articulação resultou a imagem de um professor reflexivo, conhecedor das especificidades da alfabetização, planejador e mediador, capaz de utilizar informações sobre a aprendizagem para rever sua própria prática.

A tensão mais persistente apareceu justamente na convivência entre uma formação previamente estruturada e a expectativa de que o professor interprete, adapte e contextualize as propostas. Os documentos não sustentaram a figura de um mero executor, mas também não autorizaram falar em autonomia plena sobre conteúdos e percursos. O espaço profissional

projetado situou-se na mobilização de um repertório comum diante das necessidades concretas das crianças e das turmas.

O estudo alcançou a proposta formal da política, não sua apropriação cotidiana pelos professores. Esse limite permaneceu explícito porque evitou transformar prescrição documental em descrição da prática. Ainda assim, a análise mostrou que uma política de alfabetização também produz definições sobre o que o professor precisa saber, como deve organizar o ensino e que formas de profissionalidade são valorizadas. Esse resultado amplia o debate sobre formação continuada ao mostrar que materiais formativos não apenas oferecem conteúdos: eles também constroem referências para pensar e exercer a docência alfabetizadora.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075. Acesso em: 12 ago. 2026.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/. Acesso em: 12 ago. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682. Acesso em: 12 ago. 2026.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OPENAI. **ChatGPT**. Plataforma de inteligência artificial generativa. Disponível em: https://chatgpt.com/. Acesso em: 18 ago. 2026.

PARAÍBA. **Lei nº 12.701, de 27 de junho de 2023**. Institui o Programa Alfabetiza Mais Paraíba - Pacto Estadual pela Alfabetização na Idade Certa - e o Prêmio Escola Referência em Aprendizagem, em regime de colaboração com os municípios paraibanos e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 28 jun. 2023.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios. **Anuário 2025**: Alfabetiza Mais Paraíba. João Pessoa: SEE-PB, 2025a. 40 p.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios. **Caderno 2**: princípios essenciais da docência na alfabetização. João Pessoa: SEE-PB, 2026. 39 p.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios. **Relatório II Ciclo Formativo Alfabetiza Mais Paraíba 2025**. João Pessoa: SEE-PB, 2025b. 27 p.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios. **Relatório do III Ciclo Formativo 2025**. João Pessoa: SEE-PB, 2025c. 27 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000100002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/. Acesso em: 12 ago. 2026.

Recebido em: 16 set. 2026.
Aceito em: 7 out. 2026.